Uli Boldt

«**Baustelle**» **Jungenarbeit: Ein Beitrag zur Arbeit mit Jungen im System Schule**

Der Autor:

Uli Boldt (1951), ist seit 1974 Lehrer an der Martin Niemöller-Gesamtschule Bielefeld und von 2004 bis 2010 als abgeordneter Lehrer an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld tätig. 2010 Rückkehr in den Schuldienst, Moderator für Lehrkräftefortbildungen bei der Bezirksregierung Detmold für die Themenbereiche «Gender Mainstreaming», «Jungenarbeit» und «Berufs- und Lebensplanung von Mädchen und Jungen», seit 1990 Erfahrungen in der schulischen Jungenarbeit und im Bereich der geschlechtersensiblen Berufsorientierung, Zusammenarbeit mit den Modellprojekten «Girls' Day» und «Neue Wege für Jungs». Kontakt: uliboldt@gmx.de

Abstract:

Mädchen und Jungen partizipieren mit unterschiedlichem Erfolg an den schulischen Angeboten. Bei den schulischen Abschlüssen schneiden die Mädchen seit vielen Jahren erfolgreicher als die Jungen ab. Werden der Unterricht gestört oder schulische Regeln missachtet, dann sind eher Jungen als Mädchen beteiligt. Nachdem in den zurückliegenden Jahren eher die Förderung der Mädchen im System Schule diskutiert wurde, rücken nunmehr auch die Jungen in den pädagogischen Fokus. Dabei soll die Förderung der Jungen nicht zu Ungunsten der Mädchen erfolgen. Gefordert wird eine geschlechterbewusste und -gerechte Gestaltung der kooperativen Schule, die den Bedürfnissen und Interessen beider Geschlechter gerecht wird. Der Beitrag versucht zu verdeutlichen, welche Anforderungen sich dem Bildungswesen stellen, damit der Anspruch des Konzepts einer geschlechterbewussten Schule erfüllt wird. Dabei versteht er die Etablierung jungenspezifischer Ansätze als Aufgabe, die zwar durch einen politischen Auftrag abgestützt sein soll, nicht aber «von oben» verordnet werden kann. Um nachhaltig Wirkung zu zeigen, müssen solche Ansätze aus der Schule selbst wachsen. Der Beitrag zeigt, welche Bedingungen und Aktivitäten diesem Ziel zuträglich sind. Eine Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte ist dabei ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Element.

Inhalt:

1. Beobachtungen und Befunde im System Schule
2. Konzept der Reflexiven Koedukation
3. Der steinige Weg der Schulentwicklung
4. Jungen verstehen lernen
5. Schulische Maßnahmen
6. Politische Initiativen
7. Anregungen für das System Schule
8. Schulentwicklung und Genderfragen
9. Ausblick

1. Beobachtungen und Befunde im System Schule

Klagen von Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulformen über das Verhalten der Jungen sind häufig zu hören. Auch schon Primaschullehrerrinnen berichten über zunehmende Probleme, die sie mit den Jungen haben. Jungen werden dabei als grenzüberschreitend, unverschämt, frech, disziplinlos und faul tituliert. Beuster (2006) beschreibt die Probleme, die in allen Schulstufen insbesondere von weiblichen Lehrkräften benannt werden: «Selbst <gestandene> Pädagoginnen können die Beleidigungen, die ihnen (...) von Seiten sich immer sicherer fühlenden Jungen zugemutet werden, oft nicht mehr hinnehmen (...). Inzwischen berichten immer mehr Frauen von entwürdigenden Verbal-Attacken und kaum wiederzugebenden Obszönitäten» (Beuster, 2006, S. 61ff.). Folgt man Beuster, dann müssen wir bei der Betrachtung der Jungen mittlerweile von dem überforderten Geschlecht und der «Jungenkatastrophe« sprechen. Zur Beschreibung der aktuellen Situation scheint die Begrifflichkeit der «Kleinen Helden in Not (Schnack & Neutzling, 1990) nicht mehr auszureichen.

Schaut man sich die harten Fakten an, dann wird deutlich, dass sich in den mitteleuropäischen Ländern die Bildungsteilhabe und die Bildungserfolge deutlich zugunsten der Mädchen verschoben haben. Dies trifft auch auf das Bildungswesen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu. Die folgende Grafik verdeutlicht die Tendenz in der Bundesrepublik seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges.

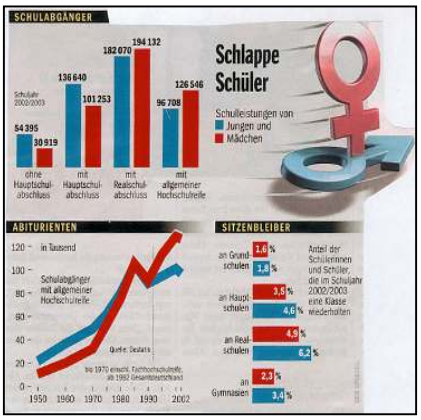

Abbildung 1: Schulleistungen von Mädchen und Jungen (Spiegel, Ausgabe 21/ 2004: Seite 84)

Die Wahrscheinlichkeit, die Schule ohne Abschluss oder nur mit einem einfachen Abschluss zu verlassen, steigt an, wenn man männlich ist. Die Gefahr des Repetierens ist in allen Schulformen und -stufen größer, wenn man ein Junge ist. Die Daten haben sich in den letzten Jahren noch verschärft. Die Schere zwischen den Bildungserfolgen der Mädchen und Jungen ist noch größer geworden. Im Schuljahr 2009/ 2010 erreichten die Mädchen und Jungen in Deutschland prozentual die folgenden Abschlüsse.

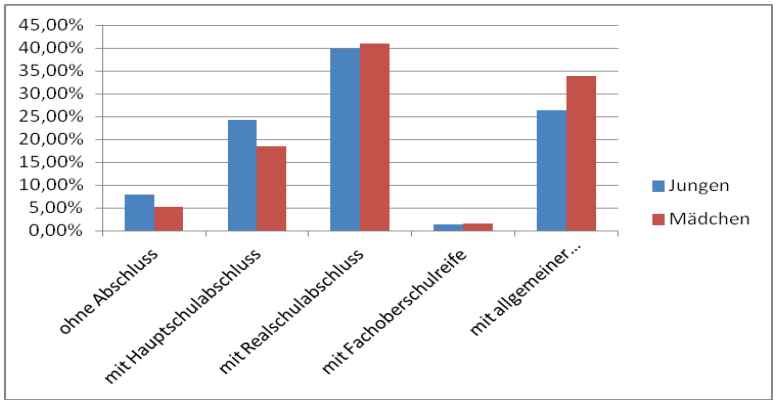

Abbildung 2: Schulabschlüsse von Mädchen und Jungen in der Bundesrepublik im Schuljahr 2009/2010. Quelle: Destatis (eigene Darstellung)

Diese Zahlen gelten europaweit. Ohne Ausnahmen durchlaufen die Mädchen das Bildungswesen erfolgreicher. Umgekehrt verlassen Jungen die allgemeinbildenden Schulen häufiger als frühzeitige Schulabgänger ohne wirkliche Perspektive auf Erwerbsarbeit.

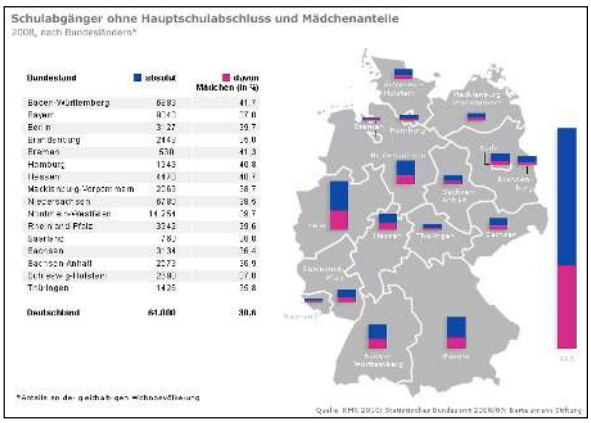

Abbildung 3: Mädchen und Jungen ohne Schulabschlüsse. Quelle: Klemm (2010, S. 34)

Allerdings ist nicht nur das Geschlecht ausschlaggebend für den schulischen Erfolg oder Misserfolg. Bildungsstatistiken belegen eindeutig, dass sowohl das Vorliegen einer Migrationsgeschichte wie auch die Bildungsferne des Elternhaus oder die Frage der Armut und des Reichtums einen bedeutsamen Einfluss auf die Leistungen der Jugendlichen haben. Zugleich zeigen einzelne Untersuchungen wie PISA oder IGLU, dass sich die Leistungsunterschiede nicht im Primarschulbereich einstellen. Der Erwerb unterschiedlicher Leistungen und Kompetenzen ist vor allem in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 zu beobachten. In diesen Jahren scheinen die Jungen dem Lernen gegenüber weniger aufgeschlossen zu sein als die Mädchen.

2. Konzept der Reflexiven Koedukation

Lemmermöhle (2001) weist auf die Schwierigkeit für die Lehrerinnen und Lehrer hin, geschlechterbewusst und -gerecht in der Schule zu arbeiten, die Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit aller an der Erziehung Beteiligten angemessen zu reflektieren, ohne die Geschlechterverhältnisse zu dramatisieren. Diesen Ansatz greift auch das Konzept der «Reflexiven Koedukation» auf. «Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin untersuchen wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit Veränderung fördern» (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1996, S. 583).

Das von Faulstich-Wieland und Horstkemper in die pädagogische Diskussion eingebrachte Konzept der «Reflexiven Koedukation» erfordert von den Lehrkräften die geschlechterbewusste Gestaltung des Unterrichts und des allgemeinen Schullebens. Die Lehrerinnen und Lehrer werden aufgefordert, alle pädagogischen Bemühungen daraufhin zu untersuchen, «ob sie die Interessen beider Geschlechter fördern oder ob die Präferenzen, Vorlieben und Neigungen eher der Mädchen oder eher der Jungen stärker berücksichtigt werden» (Boldt, 2007, S. 162). Anders ausgedrückt: «Eine reflektierte (...) Pädagogik wird immer bemüht sein, Vorurteile und Benachteiligungen zu vermeiden. Ist sie konkret auf Geschlechterverhältnisse bezogen, spricht man von <Reflexiver Koedukation>. Reflektiert wird, inwieweit Strukturen, Muster, Interaktionen und Einstellungen dazu beitragen, ein bestimmtes Verhalten hervorzurufen» (Kreienbaum & Urbaniak, 2006, S. 132).

3. Der steinige Weg der Schulentwicklung

Will man Innovationen in den Schulen vorantreiben, so stellt sich auch die Frage nach der Belastung der Lehrkräfte. Über das «Kerngeschäft» des Unterrichtens hinaus klagen viele Lehrerinnen und Lehrer darüber, dass die formalen Belastungen in den letzten Jahren zugenommen haben. Hinzu kommt, dass die Konfrontation der Lehrkräfte mit Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen einiges an Zeit beansprucht, die den Raum für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen hat schrumpfen lassen. Innovationen im Bereich der Geschlechterpädagogik erfordern darüber hinaus, dass sich sowohl Frauen wie auch Männer für die geschlechterbewusste Gestaltung der Schule einsetzen. Dies gilt für die Gestaltung des Unterrichts wie auch für die Umsetzung allgemeiner Aufgaben. Für alle Schulformen in der Bundesrepublik gilt, dass der Anteil der Männer in den letzten Jahren deutlich abgenommen hat.

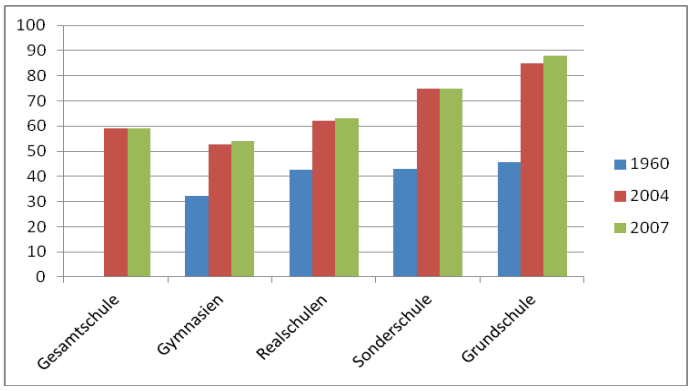

Abbildung 4: Frauen- und Männeranteil an bundesdeutschen Schulen. Quelle: Statistisches Bundesamt 2002; Statistisches Bundesamt 2004/05; www.destatis.de (eigene Zusammenstellung und Darstellung)

Auch die Daten aus der Schweiz verdeutlichen, dass mehr Frauen als Männer in den Schulen arbeiten. Dies trifft vor allem auf den Vorschulbereich (Frauenanteil von 96,3%) und den Bereich der Primarstufe (Frauenanteil 80,6%) zu. Insgesamt betrug im Schuljahr 2008/09 der Frauenanteil an allen Schulformen der Primarstufe und Sekundarstufe I 67,6% (Bundesamt für Statistik Schweiz).

Wenn auch grundsätzlich nicht bewiesen ist, dass eine Erhöhung des Männeranteils in den Schulen automatisch eine Verbesserung der Schulleistungen von Jungen mit sich bringt, so scheint es für deren Identitätsentwicklung doch positiv zu sein, wenn sich mehr Männer für die erzieherischen Berufe interessieren. Zu dieser Einschätzung gelangt auch der Aktionsrat Bildung der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft in seinem im Jahr 2009 veröffentlichten Jahresgutachten: «Es wird empfohlen, das Berufswahlverhalten für pädagogische Berufe so zu beeinflussen, dass quantitativ ein ausgeglichenes Verhältnis der Repräsentanz beider Geschlechter bei der Wahrnehmung pädagogischer Berufsrollen besteht. Eine Erhöhung des männlichen Anteils an pädagogischen Personal muss mit der Selbstreflexion aller Erzieher bezüglich eigener Rollenstereotype und einer Umstellung des Management auf gemischtgeschlechtliche Teams einhergehen» (Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e.V., 2009, S. 158).

Auch Koch-Priewe unterstreicht die Bedeutung, die männliche Pädagogen für die Entwicklung der Jungen haben: «Vieles spricht also dafür, dass Jungen reifere Persönlichkeiten werden und ggf. auch bessere Leistungsergebnisse erzielen, wenn sie von (in gewissem Maße erfolgreichen) Männern erzogen und unterrichtet werden – allerdings nur, wenn diese Männer ein Mindestmaß an Selbstreflexion erworben haben» (Koch-Priewe, 2000, S. 25).

Grundsätzlich muss trotz aller Bemühungen daran gezweifelt werden, ob in den nächsten Jahren das Interesse der jungen Männer für den Lehrberuf spürbar zunehmen wird. Erfahrungen anderer Länder unterstützen diese Behauptung, wie der Blick nach Skandinavien zeigt. «Trotz akademischen Studiums, attraktiven Arbeitsbedingungen, hoher gesellschaftlicher Wertschätzung und einer seit langem fest verankerten Kultur der Gleichberechtigung der Geschlechter sind erst sehr wenige Männer in diesen auch in Schweden immer noch weiblich konnotierten Bereich gewechselt» (Rabe-Kleberg,

2007, S. 158). Eine Trendwende ist tatsächlich nicht in Sicht. Der Anteil der weiblichen Studentinnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich für ein Studium der verschiedenen Lehrämter eingeschrieben haben, übersteigt deutlich den Anteil der männlichen Studenten.

Die an den Schulen beschäftigten männlichen Lehrkräfte sollten durch inner- und außerschulische Fortbildungsangebote ihre Sichtweisen bezüglich der Geschlechterfrage schärfen und befähigt werden, gerade den Jungen mit einer emphatischen Haltung gegenüber zu treten. Zu hoffen ist, dass durch diese Form der Personalentwicklung noch mehr Schulen eine geschlechterbewusste Einstellung vorantreiben werden.

Diefenbach und Klein (2002) vermuten, dass das schlechte Abschneiden von Jungen in der Schule damit zu erklären ist, dass den Jungen in der Schule die männlichen Bezugspersonen fehlen (Männerarmut), dass Lehrerinnen Jungen schlechter verstehen und ungerechter behandeln und beurteilen. Für diese Aussage gibt es bis heute keinerlei Belege. Die Anhängigkeit der schlechteren Leistungen der Jungen von dem Geschlecht der Lehrperson ist bis heute nicht bewiesen. Auch Cornelißen beurteilt deshalb die Studie kritisch: «Ob aus der Zunahme weiblicher Lehrkräfte seit den 60er-Jahren und dem gleichzeitigen Sichtbarwerden von schulischen Defiziten von Jungen auf einen Kausalzusammenhang zwischen beiden Trends geschlossen werden kann, ist keineswegs sicher. Es könnte sich um eine Scheinkorrelation handeln. Denn die Schulleistungen von Mädchen und Jungen unterscheiden sich am Ende der Grundschulzeit weniger als in späteren Schuljahren voneinander, obwohl doch gerade die Kinder in der Grundschule besonders häufig von Lehrerinnen unterrichtet werden» (Cornelißen, 2007, S. 84).

4. Jungen verstehen lernen

Kreienbaum, die durchaus auch eine Erhöhung des Männeranteils befürwortet, merkt kritisch an, dass in der Debatte «unterschwellig das Bild eines idealtypischen Mannes transportiert wird, der männlich-markant-souverän jede schwierige Situation meistert und den die Jungen mit leuchtenden Augen als Vorbild akzeptieren können» (Kreienbaum, 2007, S. 94). Sie plädiert dafür, das Denken in Geschlechterkategorien etwas zu reduzieren, da die Unterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe größer sind als die zwischen den Geschlechtern (Hagemann-White, 1984). Das Plädoyer von Kreienbaum lautet folglich: «Gute Lehrkräfte braucht die Schule, egal, welches Geschlecht sie haben. Diese berücksichtigen, dass Verhalten (und auch Lernverhalten) kontextabhängig ist. Sie bieten deshalb wechselnde Kontexte an und ermöglichen so ein Erproben in unterschiedlichen Rollen und Situationen, sie lassen Stärken erfahren und bieten Gelegenheit dazu, dass sich Talente und positive Seiten auch zeigen dürfen» (Kreienbaum, 2007, S. 95).

Die Sichtweise der Lehrkräfte sollte die folgende Erkenntnis nicht außer Acht lassen: «Allzu selten wird aber der Zusammenhang zwischen den Problemen, die Jungen machen und den Problemen, die Jungen haben, diskutiert» (Boldt, 2005, S. 7). Zur Erhöhung der Genderkompetenzen gehört auch, die Vielfalt der Jungen zu sehen. Nicht alle Jungen einer Schulklasse sind gleich. Die Jungen verfügen über unterschiedliche Talente und Fähigkeiten. So gibt es in jeder Schulklasse und Lerngruppe immer wieder auch engagierte, hilfsbereite, sensible, lernwillige und freundliche Jungen. Lehrerinnen und Lehrer schaffen es zuweilen nicht, diese positiven Verhaltensweisen wahrzunehmen. Darüber hinaus gibt es in allen

schulischen Gruppen auch noch stille und unsichere Jungen, die sich oftmals nicht trauen, sich mit ihren Wünschen, Ideen und Vorstellungen einzubringen. Diese Vielfalt der Jungen, die es ebenso auf der Seite der Mädchen zu beobachten gibt, sollte stärker in der schulischen Arbeit aufgegriffen werden.

5. Schulische Maßnahmen

Mittlerweile liegen an diversen Schulen Erfahrungen aus dem Bereich der Jungenförderung vor. Diese lehnen sich alle an das Konzept der Reflexiven Koedukation an.

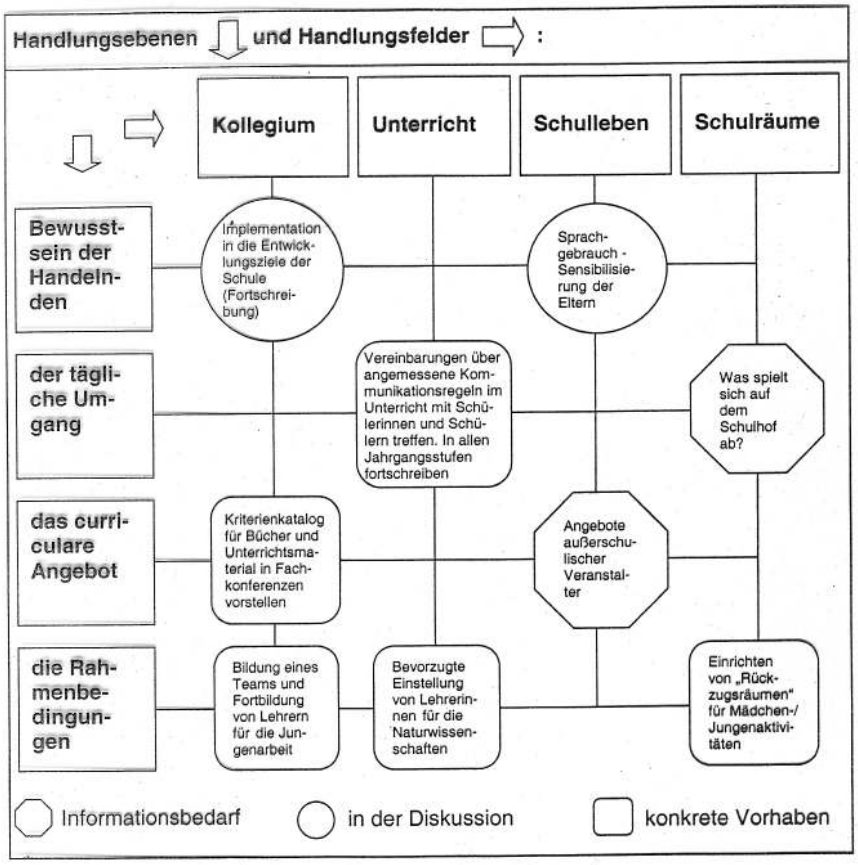

Abbildung 5: Handlungsfelder und Handlungsebenen im Konzept der Reflexiven Koedukation. Quelle: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002, S. 20)

Wirksam werden einzelne schulische Maßnahmen Projekte allerdings nur unter der Bedingung, dass sie in ein Gesamtkonzept einer geschlechterbewussten Schulgestaltung eingebunden sind.

5.1 Trennungsfrage

Kessels (2002) hat zur Frage des geschlechtergetrennten Unterrrichts einen Modellversuch im Anfangsunterricht des Faches Physik durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Ihrer Meinung nach sind gewonnenen Erfahrungen positiv (Erhöhung der Motivation der Mädchen für das Fach Physik und Verbesserung ihrer

Leistungen im Fach Physik). Sie empfiehlt, diese im Bereich der Förderung von Jungen auch auf die sprachlichen Fächer zu übertragen, die anders als das Fach Physik und der Lernbereich der Naturwissenschaften eher weiblich konnotiert sind. Ähnliche Schlussfolgerungen lassen auch die wenigen praktischen schulischen Beispiele zu, die über partielle Trennungen in Fächern wie Sport, Technik, Haushaltslehre, Informatik, Deutsch und den Fremdsprachen gemacht worden sind. Sie legen die Vermutung nahe, dass sich sowohl die Mädchen als auch die Jungen in einer geschlechtshomogenen Gruppe unabhängig vom Geschlecht der Lehrkraft weniger eingeengt fühlen und sich verstärkt auch in den Fächern, die eher als Mädchen- resp. Jungenfächer gelten, den schulischen Anforderungen stellen.

Der Hauptschullehrer Böhmann (2006) wie auch die gymnasialen Lehrkräfte der Stadt München (2002) empfehlen aufgrund ihrer Erfahrungen, Mädchen und Jungen phasenweise in Fächern wie Deutsch (Literaturarbeit) und in Fremdsprachen (Anfangsunterricht in der zweiten Fremdsprache) voneinander zu trennen, dabei aber «das Instrument der Trennung äußerer Differenzierung nach Geschlecht (...) in themenspezifisch und in didaktisch begründeten Fällen äußerst sparsam – sozusagen in <homöophatischer Dosis> anzuwenden» (Horstkemper, 2006, S. 51).

5.2 Jungengruppen

Verschiedene Modelle der Jungenarbeit sind in den Schulen erprobt worden. Jungenarbeitsgemeinschaften, Jungenprojekttage und Jungenstunden sind dabei zum Teil auch ausführlich dokumentiert worden (Kaiser et al., 2001). An der Laborschule Bielefeld ist Anfang der 1990er-Jahre das Konzept der Mädchen- und Jungenkonferenzen (Wachendorff et al., 1992; Biermann & Schütte, 1997; Boldt, 2005; Biermann & Boldt, 2007) entwickelt worden. Bei diesen «Konferenzen», die mittlerweile an einigen anderen Schulen im Bundesgebiet sowohl im Primarstufenbereich als auch im Bereich der Sekundarstufe I eingesetzt werden, handelt es sich um geschlechtshomogene Gruppen, die sich in regelmäßigen Abständen (ein- bis zweimal pro Monat) treffen. Die organisatorische Grundsatzentscheidung dieses Konzeptes besteht darin, dass sich die Arbeit auf eine Schulklasse bezieht und man folglich alle Jungen einer Schulklasse (und parallel auch alle Mädchen) der Lerngruppe erreicht.

«Da diese Form der Arbeit mit Jungen und Mädchen regelmäßig stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass sie nachhaltig die Einstellungen der Jugendlichen beeinflusst. In der Regelmäßigkeit der Treffen ist ein großer Vorteil gegenüber einmal stattfindenden Projekttagen zu sehen. Im Unterschied zu freiwillig gewählten Arbeitsgemeinschaften erreicht man mit diesem Konzept alle Jugendlichen einer Klasse, so dass spezielle in der Klasse auftauchende Probleme aufgegriffen und bearbeitet werden können« (Boldt, 2005, S. 6f.).

Jungenkonferenzen stellen einen geschützten «Raum für Rollenüberschreitungen» dar, lassen das Verhaltensrepertoire der Jungen «zur Oberfläche kommen bzw. wachsen. Sie erlauben den Jungen die Show-Ebene, die Performance-Ebene zu verlassen» (Biermann & Boldt, 2007, S.18). «Mit Jungen jeder Altersstufe über die immer wieder von ihnen und zu ihrer Umgebung hergestellte Geschlechtlichkeit – dem <Doing Gender> – zu reden, (...) ihr Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu stärken und sie in ihren Unsicherheiten zu begleiten, verschafft auch den Lehrkräften einen deutlich anderen Blick auf das männliche Geschlecht» (Biermann & Boldt, 2007, S. 18).

In der Arbeit mit den Jungen wird deutlich, dass Jungen nicht nur Probleme machen, sondern dass sie auch Probleme haben. Diese Sichtweise kann dazu führen, den Jungen mit Inhalten, Methoden, Übungen und einer Haltung entgegen zu treten, mit deren Hilfe sie im geschützten Raum (ohne die Anwesenheit der gleichaltrigen Mädchen) ihre Verhaltensoptionen erweitern können. Über die Vermeidung des Defizitansatzes hinaus ist es wichtig, auch in der Jungenarbeit Arbeitsprinzipien wie das Prinzip der Verschwiegenheit und das Prinzip der Freiwilligkeit (Boldt, 2005) anzuwenden. Für die Arbeit mit Jungen sind mittlerweile einige Veröffentlichungen mit konkreten inhaltlichen Beispielen veröffentlicht worden (Boldt, 2005; Krabel, 1998; Sielert, 2002).

5.3 Förderung der Lesekompetenzen

Das Konzept der Reflexiven Koedukation erfordert auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kompetenzbereichen, die die Jugendlichen erreichen sollen. Im Bereich der Lesekompetenz unterscheiden sich die Mädchen und die Jungen deutlich voneinander. Jungen lesen weniger als die Mädchen. Jungen lesen seltener als die Mädchen aus Vergnügen. Wenn die Jungen lesen, widmen sie sich häufig anderen Textsorten als die, die im Schulunterricht aufgegriffen werden. Für den Bereich des Lesens geht Röhner (2006) davon aus, dass es «einen systematischen Unterschied im Leseverhalten der Geschlechter schon am Ende des Grundschulalters gibt» (Röhner, 2006, S. 30). Zur Förderung (auch) der Jungen empfiehlt Röhner den Schulen, darauf zu achten, Leseinstitutionen zu schaffen und dabei die individuellen Leseinteresse der Jungen aufzugreifen. Neben dem Einrichten individueller Lesezeiten – beispielsweise während der Wochenplanarbeit und der Organisation von Lesewerkstätten – unterbreitet Röhner den Schulen die folgenden Vorschläge: Schulen sollten einen Lesepass einführen, der für jedes Halbjahr die Anzahl der zu lesenden Bücher vorgibt. Jugendliche sollen in möglichst kreativer Form Lesetagebücher verfassen und dabei auch Neue Medien benutzen dürfen.

Alle von Röhner vorgeschlagenen Maßnahmen sollten auf Kontinuität ausgelegt sein. Haug (2005), Rieckmann (2007), Garbe (2007) und Scheller (2010) sind weitere interessante Anregungen zu entnehmen, wie man den Unterricht didaktisch und methodisch gestalten kann, um die Leselust der Jungen zu erhöhen. Vor allem die von Rieckmann (2007) beschrieben Methode des «Silent Reading» («Kilometerfressen»), welche in einem von der Autorin begleiteten Modellversuch wissenschaftlich begleitet worden ist, scheint für die Förderung der Jungen erfolgversprechend zu sein, da die Jungen auf diese Weise motiviert werden, sich «wettbewerbsmäßig» dem Lesen zu öffnen.

6. Politische Initiativen

Ministerien verschiedener Bundesländer haben Programme aufgelegt, welche die Schulen dazu ermuntern sollen, sich stärker als bisher mit Geschlechterfragen zu beschäftigen. Schulen können ein Gütesiegel für die individuelle Förderung ihrer Schüler und Schülerinnen beantragen. Sie erhalten dieses aber nur, wenn sie u.a. deutlich machen können, dass sie für die Gestaltung ihrer Arbeit Konzepte entwickelt haben, die die spezielle Förderung von Mädchen und Jungen berücksichtigen. Weiterführende Schulen können ein Gütesiegel für den Bereich der Berufsorientierung und Lebensplanung erhalten. Auch diese Auszeichnung wird nur für den Fall vergeben, dass die Schulen geschlechterbewusste inhaltliche Konzepte für dieses

Aufgabenfeld entwickelt haben. Auch bei der Durchführung von Schulinspektionen im Rahmen des Qualitätsmanagements der Einzelschulen werden die Schulen einzelner Bundesländer zunehmend dazu aufgefordert, Aussagen zur geschlechterspezifischen Förderung beider Geschlechter zu machen. Die in Nordrhein-Westfalen seit Jahren durchgeführte Schulinspektion verdeutlicht in besonderer Weise, dass sich die Schulen mit der Gestaltung des Schullebens unter dem Genderaspekt beschäftigen sollen. Im Rahmen ihrer Vorbereitungen auf die Qualitätsanalyse sind die Schulen aufgefordert, zu verschiedenen Themenfeldern Aussagen über ihre Arbeit und den Entwicklungsstand der Schule zu formulieren. Hierzu gehört auch das Themengebiet «Geschlechtersensible individuelle Förderung».

«Die Chancengleichheit der Geschlechter als Ziel und Ergebnis schulischer Arbeit soll sich in den Anforderungen der Qualitätsanalyse spiegeln; eine diesbezüglich ergänzte Fassung des Qualitätstableaus ist entwickelt und veröffentlicht. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen wird im Rahmen der laufenden Überarbeitung um entsprechende Indikatoren ergänzt. Die Qualitätsprüferinnen und -prüfer werden im Rahmen ihrer Qualifizierung sensibilisiert für die Geschlechteraspekte in den schulischen Strukturen und Handlungsfelder», schreibt das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009, 19ff).

Deutlich ist, dass aufgrund des in Nordrhein-Westfalen existierenden Schulgesetzes (§2 Absatz 6: «Die Schule (...) achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.») von Seiten der nordrhein-westfälischen Landesregierung Leitvorstellungen formuliert werden, die Lehrerinnen und Lehrer dazu ermuntern, eine geschlechtersensible individuelle Förderung der Geschlechter als Bestandteil des Bildungsauftrages der Schule zu verstehen. Das von der Landesregierung entwickelte «Maßnahmenbündel zur individuellen und gezielten Förderung in der Grundschule sowie in den weiterführenden Schulen» verfolgt das Ziel, «Jungen und Mädchen auch unter dem Gesichtspunkt ihres Geschlechts stärker differenziert» zu fördern und «so die Grundlage für eine Verbesserung der schulischen Leistungen und persönlichen Entwicklungen» (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 4) zu legen.

Auch die bayerische Landeshauptstadt München ergreift Initiativen zur geschlechterbewussten Bildungsarbeit. Jede Realschule der Stadt beschäftigt einen männlichen Lehrer, der die Aufgabe des so genannten «Jungenbeauftragten» übernimmt. Mit Entlastungsstunden ausgestattet, versuchen diese Lehrer in Zusammenarbeit mit dem Kollegium auf der Grundlage des Konzepts der Reflexiven Koedukation die Diskussion in den Schulen bezüglich der Frage Geschlechtergerechtigkeit zu intensivieren und geschlechterbewusste Konzepte in den Schulen zu entwickeln, die den Interessen beider Geschlechter (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer) zu Gute kommen.

7. Anregungen für das System Schule

Schulische Erlasse und Richtlinien, die eine Grundlage der Arbeit aller Einzelschulen darstellen, sollten zunehmend auch Geschlechterfragen berücksichtigen. Dies kann positive Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe und -erfolge von Mädchen und Jungen haben. Schulen sollten aber auch innerhalb des eigenen Systems über mögliche strukturelle Veränderungen nachdenken, die die Förderung (nicht nur) der Jungen unterstützen helfen.

Das Defizit der männlichen Lehrkräfte wird nicht von heute auf morgen zu beheben sein. Auch in den kommenden Jahren werden vor allem im Primarschulbereich Männer fehlen. Nimmt man aber die Bedeutung der Männer ernst, die diese im Aufwachsen der Jungen haben, so sollten alle Anstrengungen unternommen werden, mehr Männer mit dem System Schule in Verbindung zu bringen. Hierzu gehört eine intensive Elternarbeit, in deren Mittelpunkt auch die Aktivierung der Väter stehen sollte. Gemeinsam mit den Vätern sollte der Frage nachgegangen werden, welche Aktivitäten von ihnen zur Gestaltung des Schullebens übernommen werden. Die Talente der Väter zu nutzen kann eine Bereicherung für das Leben der Jungen bedeuten. Zugleich kann den Vätern durch diese Mitarbeit deutlich werden, welche Verantwortung sie auch für den schulischen Lernerfolg ihrer Kinder haben. Für diese Zusammenarbeit sind viele inhaltliche Felder denkbar: Die gemeinsame Fahrradtour, der Grillnachmittag, die Durchführung einzelner sportlicher Aktivitäten und das gemeinsame Erleben von Leseevents könnten Elemente dieser partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus darstellen. Der Veröffentlichung von Boldt, Herschelmann & Grote (2006) sind interessante und hilfreiche Hinweise zur Ausgestaltung der Väterarbeit in der Schule zu entnehmen.

Schulen entwickeln sich immer mehr hin zu Ganztagsschulen. Die Zeiten, die Kinder und Jugendliche im öffentlichen Bildungsbereich verbringen, wird damit zunehmen. Sie sollte nicht nur zur Vermittlung kognitiver Kompetenzen sondern auch zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen genutzt werden. Spezielle Angebote für Mädchen und Jungen, die bisher im Schulalltag nur einen geringen Stellenwert besessen haben, können durch die Entwicklung der Schulen zu Ganztagsschulen hin zukünftig das Schulleben bereichern.

Die aktuelle Schulentwicklung verdeutlicht, dass sich viele Schulen dem Konzept «Öffnung von Schule» annähern. Sie richten dabei ihren Blick auf Angebote anderer Bildungsträger vor Ort. Sportvereine, Jugendverbände, kirchliche und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen und Bibliotheken treten verstärkt mit den Schulen vor Ort in Kontakt. Die jeweiligen Ressourcen können von den Schulen zur Erweiterung ihres Bildungsangebotes genutzt werden. Dies könnte auch zu einer Verbesserung der Angebote im Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit führen – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass die außerschulischen Einrichtungen auch über die entsprechen Geldmittel verfügen.

8. Schulentwicklung und Genderfragen

Bildungspolitische Initiativen werden eher unwirksam bleiben, wenn sich die einzelnen Schulen nicht selber auf den Weg machen. Biermann (2007) geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, welche schulinternen Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse förderlich sind. Für ihre Untersuchung mit dem Titel «Wie kommt Neues in die Schule?» geht sie von der Alltagsbeobachtung aus, dass sich immer wieder einzelne Lehrerinnen und Lehrer für die geschlechterbewusste Arbeit interessieren, sich fortbilden lassen und versuchen, das Thema in der Schule zu verbreitern.

«Einigen LehrerInnen gelang dies im Laufe der Jahre, andere stießen auf Gleichgültigkeit bei den KollegInnen und Schulleitungen, manchmal auch auf Ablehnung. Einige zogen sich für weitere Experimente in ihren Klassenraum zurück, andere gaben den Versuch der Innovation auf. Weitere fanden zwar Wohlwollen, aber keine Unterstützung in ihren Schulen, engagieren sich über viele Jahre bis an den Rand

der Erschöpfung. Ließ ihr Engagement nach und verließen sie die Schule, gingen auch ihre Ideen verloren» (Biermann, 2007, S. 12).

Diese Wahrnehmung des schulischen Alltags ist sicherlich auf unterschiedliche inhaltliche Felder übertragbar. Neue Aufgabenfelder werden nicht immer freudig von übernommen. Im Zusammenhang mit der Frage der Schulentwicklung sind folglich die von Biermann aufgeworfenen Forschungsfragen von Bedeutung für diverse inhaltliche Felder schulischer Arbeit.

«Welche Unterschiede gibt es zwischen den Schulen, in denen die Wege neuer Themen so unterschiedlich verlaufen? Liegt es daran, wie kooperations- oder innovationserprobt die KollegInnen sich zeigen? Liegt es daran, wie unterstützend und inhaltlich interessiert sich die Schulleitung verhält? Liegt es daran, wie attraktiv oder bedeutend ein Thema ist, wie beliebt es bei den SchülerInnen ist? Liegt es daran, wie beliebt und engagiert einzelne LehrerInnen sind, wie kompetent oder anerkannt sie auftreten? Oder ist eher ein Zusammenspiel zwischen diesen Faktoren ausschlaggebend?» (Biermann, 2007, S. 12ff.).

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen entwickelt Biermann zwei Perspektiven. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung steht die Frage, «welche förderlichen und hinderlichen Faktoren (...) das Handeln einzelner aktiver LehrerInnen in ihren Institutionen» (Biermann, 2007, S. 15) beeinflussen? Die Durchführung von zwei Fallstudien an zwei Gesamtschulen erbrachte unter dem Aspekt einer gelingenden Schulentwicklung die folgende Erkenntnis: «Knapp formuliert könnte die Antwort auf die Frage, wie Neues in die Schule kommt, lauten: Durch das Handeln innovativer, kompetenter AkteurInnen in verlässlichen, zielorientierten und damit förderlichen Organisationsstrukturen» (Biermann, 2007, S. 307).

Wodurch zeichnet sich nun innovatives und kompetentes Handeln von Lehrkräften aus? Wie müssen Organisationsstrukturen gestaltet sein, damit sie als zielorientiert bezeichnet werden können. Biermann (2007, S. 308 ff.) kommt zu den folgenden Befunden:

Innovatives Lehrerhandeln ...

... zeichnet sich aus durch:	... zeigt sich in:
Genderkompetenz	• Alltagsbeobachtungen • Kenntnis von Forschungsergebnissen • Kennen von Konzepten
Autonomes und selbstverantwortliches Handeln in den schulischen Strukturen	• Übernahme von Eigenaktivitäten • Vermeidung ungesteuerter Prozesse • Einbringen von Themen in die schulischen Gremien
Kooperatives Handeln	• Zusammenarbeit mit den KollegInnen als freiwillige Option • Entwickleln einer Diskussionskultur • Entwickeln einer Feedbackkultur
Reflexives LehrerInnenhandeln	• Nachdenken über durchgeführte

	Projekte und Aktivitäten • Weiterentwicklung von Projekten mit neuen Zielperspektiven • Rückmeldungen von anderen Lehrkräften, SchülerInnen und Eltern einholen

Das Einhalten von Absprachen und Verabredungen innerhalb eines Kollegiums, das «sich Zeit nehmen» für Austausch und Kommunikation und die Durchführung von regelmäßigen Arbeitstreffen scheinen Ausdruck von förderlichen Organisationstrukturen zu sein (Biermann, 2007, S. 311ff.). Hinzu kommen noch die folgenden Aspekte, die in erster Linie von den Mitgliedern der Schulleitung beachtet werden sollten:

Zielorientierte Organisationsstrukturen ...

... zeichnen sich aus durch:	... zeigen sich in:
Achtung auf verlässliche Konferenzstrukturen	• Jahrgänge • Fachkonferenzen • LehrerInnenkonferenz • thematische Arbeitsgruppen
Schulentwicklungsprozesse im Blick haben	• Unterstützung von Initiativen • Blick behalten für die gesamte Entwicklung • Autonomes Handeln ermöglichen
Anerkennung der Arbeit von KollegInnen	• Ressourcen für die KollegInnen zur Verfügung stellen • Beförderungsstellen mit inhaltlichen Ausgabenfeldern verbinden

Arbeiten an einer Schule folglich engagierte Lehrkräfte, die neue Ideen in die Institution tragen wollen, dann wird diese Arbeit eher «verpuffen», wenn die Organisationstrukturen der Schule nicht auf die Weiterentwicklung der progammatischen Arbeit ausgerichtet sind. Oder anders herum: Arbeitet an einer Schule eine Schulleitung, die neue schulische Projekte im Programm der Schule verankern möchte, dann wird diese Arbeit eher «im Sande verlaufen», wenn sich der größte Teil der Lehrkräfte innovativen Dingen gegenüber verschließen.

9. Ausblick

Schulische Programme und Angebote zur Förderung der Jungen profitieren von der Unterstützung durch die strategisch-politische Ebene, können aber nicht «von oben» verordnet werden. Für eine Förderung und Weiterentwicklung der Jungenarbeit an

Schulen bedarf es sicherlich einer Erhöhung der Männerquote an den Schulen. Die Attraktivität des Lehrerberufs sollte in der Berufsorientierung junger Männer immer wieder thematisiert werden. Der von der Bundesregierung finanzierte Modellversuch «Mehr Männer in Kitas» beschreitet diesen Weg erfolgreich. Die seit dem Jahr 2010 in Deutschland zu beobachtenden Ergebnisse legen die Vermutung nah, dass die positive Darstellung eines Berufsfeldes zu einer verstärkten Nachfrage des Berufes durch junge Männer führt.

Darüber hinaus bedarf es vor allem der Sensibilisierung der Lehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich Zeit nehmen, um ihre Wahrnehmung von Mädchen und Jungen im System Schule untereinander auszutauschen. Zur Erhöhung der Genderkompetenzen gehört auch der Diskurs über die unterschiedlichen Sichtweisen. Am Ende dieses Prozesses wird jede Einrichtung eine Haltung einnehmen, die hoffentlich zu einem Anstieg (nicht nur) von Jungenarbeit führen wird.

Erfahrungen zur Arbeit mit Jungen liegen vor. Diese gilt es behutsam und in kleinen Schritten einzuführen, auszuprobieren und auf ihre Akzeptanz auf Seiten aller Beteiligten hin zu prüfen. Werden die Angebote von den Lehrkräften, den SchülerInnen und den Eltern angenommen, so können sie im Schulprogamm festgeschrieben werden. Zu hoffen ist, dass sich möglichst viele Schulen der Sichtweise von Karl (1994) anschließen: «Würde von mir verlangt, nur eine einzige These zum Thema Jungenarbeit zu formulieren, so wäre es immer die, dass Jungenarbeit keine Frage der Methode ist, sondern eine Frage der Sichtweise» (Karl, 1994, S. 214).

Literatur

Beuster, Frank (2006). Die Jungenkatastrophe. Das überforderte Geschlecht. Hamburg: Rowohlt Verlag

Biermann, Christine & Schütte, Marlene (1997). Kommunikation und Interaktion von Mädchen und Jungen: Didaktisch-methodische Gestaltung koedukativen Unterrichts. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Dokumentation der Fachtagung 12./13. März 1997, S. 71-77. Bönen: Druckhaus Kettler

Biermann, Christine (2007). Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisatorische Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag

Biermann, Christine & Boldt, Uli (2007): «Toll, mal unter sich zu sein». Jungenkonferenzen als Teil schulischer Arbeit, S. 126-128. Friedrich Verlag Schüler

Böhmann, Marc (2006). Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht. In: PÄDAGOGIK 1, S. 50

Boldt, Uli (2005). Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Hohengehren: Schneider

Boldt, Uli; Herschelmann, Michael; Grote, Christoph (2006). Väterarbeit in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, S. 14-17, Mai 2006

Boldt, Uli (2007). Lesemuffel und Störenfriede. In: Popp, Ulrike & Tischler, Kornelia (Hg.) (2007): Fördern und Fordern in Schule, S. 156-173. Wien: Profil Verlag GmbH

Cornelißen, Waltraud (2007). Bildung und Geschlecht – sind Jungen in der Schule benachteiligt? Friedrich Verlag Schüler

Der Spiegel. Ausgabe 21/ 2004. Hamburg

Diefenbach, Heike & Klein, Michael (2002). «Bringing Boys Back in». Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6, S. 938-958

Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (1996). 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 4, S. 509-520

Hagemann-White, Carol (1984). Sozialisation weiblich – männlich. Opladen: Leske + Budrich

Garbe, Christine (2007). Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. Velber: Kallmeyer

Glücks, Elisabeth & Ottemeier-Glücks, Franz G. (1994). Geschlechtsbezogene Pädagogik – Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster

Haug, Katja (2005). Geschlechtsbewusst zur Leselust. Jungen erlangen Lesekompetenz anders als Mädchen. In: Inform, 2, S. 10-12

Horstkemper, Marianne (2006). Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht. In: PÄDAGOGIK, 1, S. 51

Kaiser, Astrid; Nacken, Karola; Pech, Detlef (2001). Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung. In: Die Deutsche Schule, 4, S. 429-443

Karl, Holger (1994). Tricks und Kniffe sind nicht gefragt – Methoden in der Jungenarbeit, In: Glücks et. al. (Hg.) (1994), S. 214-226

Kessels, Ursula (2002). Undoing Gender. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Unterricht. Weinheim: Juventa

Klemm, Klaus (2010). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Koch-Priewe, Barbara (2000). Jungen in der Schule – vor allem ein Problemfall der Sekundarstufe I. In: Jansen, Mechtild M. & Röming, Angelika (Hg.): K(l)eine Helden. Förderung von Jungen in Schule und außerschulische Pädagogik, S. 17-33. Wiesbaden: VS Verlag

Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2002). Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim: Beltz

Krabel, Jens (1998). Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Kreienbaum, Maria Anna & Urbaniak, Tamina (2006). Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin: Cornelsen Verlag

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002). Koedukation in der Schule. Reflektieren. Weiterentwickeln. Neu gestalten. Bönen: Druck Verlag Kettler GmbH

Lemmermöhle, Doris (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Vortrag bei dem Symposium

«Heterogenität und Professionalisierung» der Universität Dortmund im Juli 2001. www.genderundschule.de (Abruf: 4.10.2007)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009). Jungen fördern – ohne Mädchen zu benachteiligen. Zusammenstellung der Fördermaßnahmen zur Jungenförderung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Popp, Ulrike & Tischler, Karola (Hrsg.) (2007): Fördern und Fordern in Schule. Wien: Profil Verlag GmbH

Rabe-Kleberg, Ursula (2007). Die Bildungsarmut der Jungen – oder: Was tun für gleiche Chancen? In: Grohn-Menard, Christin (Hrsg.) (2007): Bildung neu denken. Balancen finden, S. 149-165. Bielefeld: Kleine Verlag

Rieckmann, Carola (2007). Mit Bücherkisten, Tandems und Stoppuhren. Leseförderung für Jungen und andere Nicht-Leser, S. 106-109. Friedrich Verlag Schüler

Röhner, Charlotte (2006). LeseRförderung – SchreibeRförderung. Brauchen Jungen spezielle Lese- und Schreibanregungen? In: Die Grundschulzeitschrift, 194, S. 30-35

Scheller, Anne (2010). Leseförderung für Jungen. Motivierende Unterrichtsmaterialien für die Jahrgangsstufen 2-4. Stamsried: CARE-LINE Verlag

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1990). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Hamburg: Rowohlt

Sielert, Uwe (2002). Jungenarbeit – Praxisbuch für die Jugendarbeit. Weinheim: Juventa

Stadt München. Schul- und Kultusreferat (Hrsg.) (2002). Jahresbericht 2001/02. Städtisches St. Anna-Gymnasium. München: Eigenverlag

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002): Bildung im Zahlenspiegel. Stuttgart

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2005). Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2004/05 (Fachserie 11 – Reihe 1 2004/05). Stuttgart

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2009). Geschlechterdifferenzen im Bildungswesen. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verlag

Wachendorff, Annelie; Schütte, Marlene; Heuser, Christoph; Biermann, Christine (1992). Wie Reden stark macht und Handeln verändert. Emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit an der Laborschule Bielefeld. In: Lütgert, Will (Hrsg.) (1992): Einsichten, Berichte aus der Bielefelder Laborschule. Impuls Band 21, S. 48-68. Bielefeld: Eigenverlag