

Moritz Pohlmann

Wozu Jungen neigen: Anregungen für Kindertagesstätten und Schulen

Die für Deutschland gefundene statistische Abhängigkeit des Bildungserfolgs von Schülern vom Bildungshintergrund ihrer Eltern ist im öffentlichen Bewusstsein fest verankert und seit Jahrzehnten Anlass für unterschiedlichste Bildungsreformen. Ein anderes Merkmal des deutschen Schulsystems findet dagegen immer wieder nur am Rande Erwähnung: der Zusammenhang von Schulerfolg bzw. Schulmisserfolg mit der Geschlechtszugehörigkeit. Der erfreulichen Entwicklung eines tendenziellen Anstiegs des in Noten und Abschlüssen gemessenen Leistungsniveaus von Mädchen steht eine entgegengesetzte Entwicklung auf Seiten der Jungen gegenüber: Ihr durchschnittliches Leistungsniveau ist gesunken, der Anteil der Hauptschüler und Schulabbrecher ist doppelt so hoch wie bei den Mädchen, bei einer beträchtlichen Anzahl von Jungen werden Lern- und Verhaltensstörungen diagnostiziert [vgl. Allmendinger, 2009; Dammasch, 2008; Hopf, 2014a,b, 2008; Hurrelmann, 2011]. Immer mehr Lehrer stoßen bei ihnen an Grenzen und zeigen sich in Untersuchungen belastet wie niemals zuvor [Vitzthum, 2012]. Berichte von Schulen mit einem hohen Anteil von Problemjungen, in denen ein geordneter Unterrichtsbetrieb kaum noch möglich ist, häufen sich [vgl. Berliner Morgenpost, 29.1.2016; Hopf, 2014b; Spiegel-Online, 30.3.2006].

Andere westliche Industriestaaten verzeichnen ähnliche Schwierigkeiten mit Jungen. Allerdings sind dort teilweise Anstrengungen unternommen worden, dem schulisch-gesellschaftlichen Abdriften der Jungen entgegenzusteuern. Ansätze wurden entwickelt und mit Erfolg umgesetzt, die darauf abzielen, Jungen besser zu handhaben und zu fördern, sie positiv zu disziplinieren und ihre Energien besser zu kanalisieren. Kennzeichnend für diese Ansätze einer jugendfreundlichen Pädagogik wie demjenigen des renommierten amerikanischen Psychologen Michael Gurian ist, dass erwiesene Unterschiede in den durchschnittlichen Neigungs- und Fähigkeitsprofilen von Jungen und Mädchen im pädagogischen Zugang berücksichtigt werden.

In der Ausprägung welcher Neigungen unterscheiden sich Jungen von Mädchen tendenziell? Und welche praktischen Anregungen lassen sich daraus für eine jugendfreundlichere Pädagogik ziehen? Nach einer Bestandsaufnahme der Bildungssituation von Jungen sollen diese zwei Fragen im Text ausführlich behandelt werden.

Bestandsaufnahme

Die schulischen Entwicklungen von Jungen verlaufen immer häufiger problematisch. Hierzu einige Fakten:

Die Schulleistungen von Jungen haben sich in den letzten Jahrzehnten verschlechtert. Ihre Abiturientenquote ist seit den 90er Jahren zurückgegangen. Dagegen ist ihr Anteil an den Haupt- und Sonderschülern, den Schul- und Studienabbrechern gestiegen und mittlerweile jeweils etwa doppelt so hoch wie bei weiblichen Jugendlichen [vgl. z.B. Dammasch, 2008; Hurrelmann, 2011]. Der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann über diese Entwicklung [2011]:

„Die jungen Männer sind es inzwischen, die die deutsche Bildungsbilanz trüben. [...] Sie dominieren die Schülerschaft an den Haupt- und Förderschulen, sie verlassen die Schule viel häufiger als die jungen Frauen ohne Abschluss. Sie fallen leistungsmäßig immer weiter zurück und können im historischen Vergleich als Bildungsverlierer bezeichnet werden.“

Die ungleichen schulischen Entwicklungen von Jungen und Mädchen wurden eindrücklich u.a. in der PISA-Studie dokumentiert. Die Bildungsforscherin Jutta Allmendinger [2009] über die Schere zwischen den von Jungen und Mädchen gezeigten Leistungen in den Ergebnissen: „Die PISA-Werte der fünfzehnjährigen Mädchen gehen in Richtung der Werte des Spitzenreiters Finnland, die der Jungen in Richtung des Schlusslichts Mexiko.“

Besonders in der Lesekompetenz hinken die Jungen den Mädchen hinterher. Die nationale IGLU-Studie konnte zeigen, dass Jungen in ihrer Lesefähigkeit etwa 4 Monate Rückstand auf ihre weiblichen Mitschüler haben. Entgegen des Vorurteils, dass sich entsprechende Schwierigkeiten mit der Zeit „auswachsen“ würden, verschlechtert sich die relative Lesekompetenz von Jungen im weiteren Schulverlauf nochmals. Baumert [2001, zitiert in Dammasch, 2008] über die Ergebnisse der mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern durchgeführten PISA-Studie: „In Deutschland liegen die relativen Risiken von Jungen, zur Gruppe schwacher Leser zu gehören, um etwa 70 Prozent höher als für Mädchen.“

Immer mehr Lehrer stoßen im Umgang mit Jungen an ihre Grenzen. Eine Mehrzahl von ihnen gibt in einer neueren Allensbach-Studie an, dass der Unterricht im Vergleich zu vor fünf bis zehn Jahren anstrengender geworden ist [vgl. Vitzthum, 2012]. Fast die Hälfte aller befragten Lehrer und 53% der an Haupt-, Real- und Sekundarschulen tätigen Lehrer gaben in derselben Untersuchung an, nahezu unerträgliche Situationen erlebt zu haben. Berichte von Schulen häufen sich – besonders solchen mit einem hohen Anteil von Jungen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Elternhäusern –, in denen ein ordentlicher Unterricht kaum noch möglich ist. Der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut und Jungenforscher Hans Hopf [2014b] zitiert einen Bericht einer Lehrerin:

„Gestern war ein ziemlich reichhaltiger Tag: Zunächst mein Schulvormittag, der gekrönt wird durch eine sechste Stunde in der ersten Klasse, in der ich Englisch unterrichte. So eine furchtbare erste Klasse habe ich noch nie gesehen! Die Jungs sind lauter kleine Machos, „Mutterns Liebling“, und glauben, die Größten zu sein. Andererseits haben sie kein Sozialverhalten und fangen bei jeder Kleinigkeit an zu heulen. So gut wie alle Mädchen sind unauffällig und lernwillig. Unsere neue Lehramtsanwärterin war sprachlos und meinte, so etwas hätte sie auch noch nie erlebt, und das, obwohl sie schon viele Klassen – zum Teil auch in der Stadt - unterrichtet hätte... Einer der Jungs haute ihr auf den Hintern, ein anderer grabschte ihr an den Busen und ein weiterer meinte, mit Brille sehe sie beschissen aus und sie solle sie sofort absetzen [...].“

Die medikamentöse Behandlung erscheint immer mehr Eltern und Lehrern als Voraussetzung, um mit den Jungen irgendwie zurechtzukommen zu können. Immer häufiger werden „schwierige“ Jungen mit ADHS diagnostiziert. Zwischen 2006 und 2011 haben sich die ADHS-Diagnoseraten in Deutschland fast verdoppelt. Bereits jeder achte zehnjährige Junge trägt die Diagnose ADHS. Der Psychoanalytiker und Jungenforscher Frank Dammasch [2008] hierzu: „In der Tat sind die

mit der psychiatrischen Diagnose ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität) belegten und mit Methylphenidat behandelten Kinder im Grundschulalter ca. 85% männlichen Geschlechts, was von medizinischer Seite eigenartigerweise oft übergangen wird.“

Kein deutsches Unikum

Dass Jungen in den Schulen leistungsmäßig abfallen und immer häufiger auf Methylphenidat zurückgegriffen wird, um sie irgendwie „auf die Spur zu bringen“, ist ein in allen OECD-Staaten mehr oder weniger sichtbarer Trend und kein deutsches Unikum. In den USA sind die Probleme von und mit Jungen zum Teil noch ausgeprägter:

- ADHS wird hier durchschnittlich noch häufiger und zunehmend früher auch schon ab dem zweiten Lebensjahr diagnostiziert. In einigen Bundesstaaten ist mehr als jeder fünfte Junge zwischen 4 und 17 Jahren mit ADHS diagnostiziert. Im ganzen Land trägt jeder fünfte männliche High-School-Schüler die Diagnose ADHS [vgl. Schwarz u. Cohen, 2013].
- Schwierigkeiten mit Jungen aus Minderheiten sind besonders ausgeprägt: Nur etwa 40 Prozent der schwarzen Jugendlichen schafft einen High-School Abschluss. Gegen sie werden doppelt so häufig wie gegen Weiße Schulausschlüsse verhängt. 60 % der schwarzen Jugendlichen, die die High-School abbrechen, landen vor dem 25. Lebensjahr im Gefängnis [vgl. Gurian, 2010].
- Auch weiße Jungen fallen auf allen Ebenen zunehmend ab. Sie sind die einzige Bevölkerungsrate, deren High-School-Abbruchquote seit 2000 angestiegen ist. Auf die Universitäten schaffen es mittlerweile deutlich mehr junge Frauen als Männer, sie graduieren häufiger und erlangen die besseren Abschlüsse: So kommen auf 100 Amerikanerinnen, die einen Masters Degree erwerben, gerade mal 62 Amerikaner, denen das gleiche gelingt [vgl. Gurian, 2010].

Lösungsansätze

Anders als in Deutschland, wo es immer noch keine staatlich geförderten Programme zur Förderung von Jungen gibt, ist in einigen anderen Staaten ein größeres Problembewusstsein hinsichtlich der (Fehl-) Entwicklungen von Jungen entstanden, was verschiedenen Offensiven Vorschub geleistet hat. Exemplarisch hierfür folgende Beispiele:

- In Australien werden mittlerweile hohe Summen in die Jungenforschung und ein jugendfreundlicheres Erziehungswesen investiert, im Jahr 2005 alleine 19,5 Millionen australische Dollar in die „Erfolg-für-Jungen“-Initiative [vgl. Hoffmann, 2007]
- Das britische Familienministerium machte die Jungenförderung zu einer Priorität und brachte verschiedene Direktiven an Bildungsinstitutionen heraus, wie Jungen besser gefördert werden könnten [vgl. Department for children, schools and families, 2007]
- In Amerika wurden u.a. „The boys project“ und das „Michael Gurian Institut“ gegründet, das seit seiner Gründung tausende Lehrer in geschlechtssensitiver Pädagogik ausbilden und mit dokumentiertem hohem Erfolg Schulen beraten konnte, wie sie Jungen (und Mädchen) jeweils besser handhaben können [vgl. Gurian, 2014; 2010; 2006; 2001; 2000].

Gezielte Förderung durch Berücksichtigung geschlechtsabhängiger Dispositionen

Geschlechtssensitive Ansätze in anderen Staaten kennzeichnet, dass sie Unterschiede in der durchschnittlichen Ausprägung bestimmter Neigungen und Fähigkeiten zwischen Jungen und Mädchen anerkennen. Damit verbunden ist die Einsicht, dass eine Pädagogik erfolgreicher ist, wenn sie sich auf diese einstellt. Wie eine intensive Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur normalerweise dazu beiträgt, dass anschließend ein Eingehen auf die einzelnen Angehörigen dieser Kultur leichter wird – und nicht etwa dazu, dass man diese alle in einen Topf wirft - soll das Wissen um durchschnittlich bei Jungen und Mädchen jeweils stärker vorhandene Dispositionen Erzieher, Lehrer und Bildungsinstitutionen darin unterstützen, diese jeweils besser zu erreichen und zu fördern. In einem Strategiepapier des Britischen Familien- und Kulturministeriums heißt es hierzu:

“We know that to give boys and girls equal rights in the early years means to give them different and specific opportunities. It is not sufficient to say that everything [...] is open to all children, since at this age children choose gender specific activities.” [Svaleryd, 2004, zitiert in Department for children, schools and families, 2007]

Michael Gurian [2010] schreibt hierzu noch grundsätzlicher: „Society has the choice of whether to fight our natural and inherited abilities or channel them effectively [...]. A boy is, in large part, hard-wired to be who he is. We can't, in large part, change who he is. We can teach him how to develop who he is with confidence, and toward a direction that contributes to our world. In this view, our best choices in nurturing him revolve around *knowing who and what he is*, then *channeling his energy in ways appropriate to him* – not to what or who we believe politically he ought to be.“ [im Original kursiv - Anm. d. Verfas.]

Motivationale Präferenzen und Verhaltensdispositionen von Jungen

Vergleichende Untersuchungen an Jungen und Mädchen, Männern und Frauen konnten besonders folgende miteinander interagierenden motivationalen Präferenzen und damit verbundene Verhaltensdispositionen identifizieren, die bei Jungen und Männern durchschnittlich stärker ausgeprägt sind:

- ihr Expansionsdrang und ihre Externalisierungstendenz
- ihre Bezogenheit auf Gegenstände, Regeln und Prinzipien, der eine tendenziell geringere Neigung zu sozio-emotiven Kommunikationsprozessen gegenübersteht
- ihr (aggressives) Rangstreben und ihre Hierarchieorientierung

Aufgrund ihres kulturübergreifenden Auftretens, ihrer erwiesenen Korrelation mit geschlechtsabhängig unterschiedlichen neurobiologischen bzw. - endokrinologischen Grundlagen (Testestoronniveau) und ihrem ansatzweisen Auftreten auch bei Tieren können diese bei Jungen und Männern stärker ausgeprägten motivationalen Dispositionen und Fähigkeitstendenzen als primär anlagebedingt angesehen werden. Das heißt nicht, dass sie bei allen Jungen stärker als bei allen Mädchen ausgeprägt sind, jedoch, dass sie bei Jungen im Durchschnitt stärker ausgeprägt sind als bei Mädchen. Auch ist damit nicht impliziert, dass sie

durch Erfahrungen unmodifizierbar wären, jedoch, dass Jungen und Mädchen auf bestimmte Aufgabenstellungen und Erfahrungen tendenziell unterschiedlich „anspringen“ und ihnen diese leichter bzw. schwerer fallen [ausführlicher: Baron-Cohen, 2003; Bischof-Köhler, 2002; Kimura, 1992; Moir u. Jessel, 1991].

Auf die genannten bei Jungen und Männern stärker ausgeprägten Dispositionen soll im Folgenden näher eingegangen werden, bevor anschließend skizziert wird, wie pädagogische Ansätze bzw. Akzente aussehen könnten, die sich auf diese Dispositionen einstellen.

Expansionsdrang, Weiten- und Risikolust, Externalisierungstendenz

Schon im Mutterleib sind Jungen durchschnittlich aktiver. Wenn sie dazu in der Lage sind, entfernen sie sich tendenziell weiter von der Mutter weg als gleichaltrige Mädchen. Stellen sich ihnen Hindernisse in den Weg, neigen sie stärker als Mädchen dazu, sie aus dem Weg räumen zu wollen [vgl. Bischof-Köhler, 2002]. Ihr Expansionsdrang und ihre Anziehung von unbekanntem Weiten zeigen sich auch in den Träumen von Jungen. Der Jungenforscher Hans Hopf [2014b] untersuchte die Träume von Jungen und Mädchen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Nationalität. Jahrgangs- und länderübergreifend fand er: „Jungen...träumen häufiger von Bewegungen, von mehr Abenteuern und grandiosen Fantasien. Es bildet sich in ihren Träumen insgesamt eine Lust an freundlichen Weiten, Angst vor gefährlichen Wesen sowie eine regelrecht akrobatische Komponente nämlich eine herausragende Ausstattung mit „grandiosen Fähigkeiten“ ab.“

Die tendenziell größere Weitenlust von Jungen in Verbindung mit einer ausgeprägteren Risikobereitschaft zeigte sich auch in einem eindrücklichen Experiment von Gubler und Bischof [1993, zitiert in Bischof-Köhler, 2002]. Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männer unterschiedlicher Alterskategorien – die jüngsten TeilnehmerInnen waren 10-11, die ältesten zwischen 26-33 Jahren alt konnten in einem Raumschiff-Simulator einen Raumflug simulieren. Untersucht wurde u.a., wie weit sie sich von der sicheren Erde entfernten, wie oft sie den Kontakt zu ihr suchten und ob sie einen fremden Planeten anfahren. Das Ergebnis war ziemlich eindeutig: In alten Altersklassen entfernten sich die Jungen bzw. Männer weiter von der Erde als die Mädchen bzw. Frauen und flogen häufiger und schneller den fremden Planeten an.

Der ausgeprägtere motorische Expansionsdrang und die erhöhte Risikoneigung von Jungen gehen auch mit einer erhöhten Selbstgefährdungstendenz einher. „Sie haben eine erhöhte Unfallrate. So ertrinken Jungen vier mal häufiger beim Spiel als Mädchen, sind doppelt so oft in Fahrradunfälle verwickelt und kriegen es sogar hin, sich häufiger auf einer Rutschbahn zu verletzen, obwohl sie diese seltener benutzen als Mädchen.“ [Bischof-Köhler, 2002]

Der stärkere Expansionsdrang von Jungen zeigt sich auch in der Emotionsverarbeitung. Im Vergleich zu Mädchen neigen sie stärker zu einem „agierenden“ Umgang mit eigener Emotionalität. Sie setzen das, was sie bewegt, eher in motorische Bewegung um. „Boys use their behavior to express their feelings as much or more than words.“ [Gurian, 2014] Der stärker agierende Umgang mit eigenen Gefühlen zeigt sich auch darin, dass sogenannte externalisierende Störungen bei Jungen und Männern (hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens) viel häufiger diagnostiziert werden als bei Mädchen und Frauen.

Bezogenheit auf Gegenstände und regelhafte Systeme

Schon ein Tag nach ihrer Geburt blicken Neugeborene Autos und andere mobile Gegenstände intensiver an als weibliche Neugeborene, deren Aufmerksamkeit stärker von Gesichtern gefangen wird. Baron-Cohen [2003] über die Ergebnisse einer Studie von seiner Assistentin Lutchmaya [2002] : „And when she gave them a choice of film of a face to watch, or a film of cars, the boys looked for longer at the cars and the girls looked for longer at the face.“ Die stärkere Ausrichtung auf unbekannte technische Gegenstände zeigte sich ebenfalls in einer Reihe von Untersuchungen, in denen Jungen schon ab dem Alter von 6 Monaten neue Spielsachen oder unbekannte Spielobjekte ausgiebiger erkundeten als Mädchen. Lässt man Jungen und Mädchen die Wahl, mit welchen auf einem Teppich liegenden Spielsachen sie spielen möchten, bevorzugen Jungen schon im Alter von zwei Jahren tendenziell Autos und Bauklötze und lassen Puppen links liegen. Dieses Reaktionsmuster ist nicht mit Einstellungen der Eltern korreliert. Bei den Mädchen ist es umgekehrt: sie wählen die Puppen. Studien zeigen [vgl. Baron-Cohen, 2003], dass 99 Prozent aller sechsjährigen Mädchen mit Puppen spielen, während dies nur 17 Prozent der gleichaltrigen Jungen tun, wobei Jungen die Puppen häufig vergegenständlichen und z.B. zu Waffen umfunktionalisieren [vgl. Bischof-Köhler, 2002; Brizendine, 2012; Gurian, 2000].

Die stärkere Aufmerksamkeitsrichtung von Männern auf mechanische Gegenstände zeigte sich auch in einer Studie von Mc Guinness und Symonds [1977, zitiert in Baron-Cohen, 2003] in der weibliche und männliche Versuchspersonen in einem Stetoskop eine Serie von Menschen und eine Serie von mechanischen Objekten gezeigt bekamen. Danach befragt, ob sie mehr mechanische Objekte oder mehr Menschen gesehen hätten, gaben die Männer an, mehr Gegenstände gesehen zu haben. Bei den Frauen war es genau umgekehrt: sie meinten, dass mehr Menschen zu sehen gewesen seien. Die Resultate lassen sich nur so interpretieren, dass sich die Aufmerksamkeit der Frauen stärker auf die Menschen, die der Männer stärker auf die mechanischen Gegenstände gerichtet hatte, so dass ihnen diese anschließend als zahlreicher erschienen.

In eine ähnliche Richtung weisen Befunde von Tannen [1990], die die Inhalte von Gesprächen zwischen Männern und zwischen Frauen untersuchte: Im Vergleich zu den Gesprächen weiblicher Angestellter, die häufig einen informellen, nicht auf die Arbeit bezogenen Charakter hatten, drehten sich die Gespräche der männlichen Angestellten viel mehr um Technisches, Autos und Sport.

Während Jungen und Männer taktile und sprachliche Reize weniger differenziert und die mimisch von einer anderen Person übertragenen Emotionen tendenziell weniger genau als Mädchen und Frauen beschreiben können [vgl. Baron-Cohen, 2003], zeigen sie in Untersuchungen kulturübergreifend bessere Fähigkeiten im Umgang mit drei-dimensionalen Objekten. Die Fluggeschwindigkeit von Objekten können sie besser wahrnehmen und Bewegungen in der Ferne besser erkennen. Gegenstände – z.B. Dartpfeile, Frisbeescheiben, Bälle – bringen sie tendenziell leichter ins Ziel als Mädchen und Frauen. Auch fällt es ihnen kulturübergreifend schon ab dem fünften Lebensjahr erwiesenermaßen leichter, Objekte in der Vorstellung akkurat zu drehen, was eine maßgebliche Grundlage für die tendenzielle Überlegenheit von Jungen und Männern in Physik und Mathematik gegenüber Mädchen und Frauen bilden dürfte [vgl. Baron-Cohen, 2003; Kimura, 1992]

Jungen und Männern sind nicht nur tendenziell stärker auf bewegliche Gegenstände orientiert als Mädchen, die stärker auf Menschen und Beziehungsgeschehnisse ausgerichtet sind, auch ihr Zugang zur sozialen Welt ist tendenziell stärker durch die Orientierung an Aufgaben und Regeln gekennzeichnet. So haben Jungen tendenziell weniger intime Beziehungen, dafür aber größere Netzwerke, die durch geteilte Interessen und Projekte zusammengehalten werden. Die stärkere Aufgaben- und Regelorientierung in sozialen Beziehungen von Jungen wurde auch in einer Untersuchung von Hoffmann [1977] deutlich. Dieser befragte Jungen und Mädchen, wie sie sich bei einem Unfall eines anderen Kindes, das hingefallen war und sich verletzt hatte, verhalten würden. Die Antworten der Jungen waren emotional distanzierter und problemlösungsorientierter. Beispielsweise antworteten sie, sie würden den Krankenwagen oder die Polizei rufen. Die Mädchen gaben in ihren Antworten eher an, den Verletzten zu trösten, ihn zu beruhigen, sich also unmittelbar um sein seelisches Wohlergehen zu kümmern. In eine ähnliche Richtung weisen auch Studien zum moralischen Bewusstsein, in denen Männer und Frauen antworten sollten, was sie in einer moralischen Dilemma-Situation als richtiges Verhalten halten würden. In ihren Antworten gewichteten die befragten Frauen tendenziell die Linderung der Not eines anderen stärker als die befragten Männer. Diese hingegen abstrahierten stärker vom Einzelfall und wiesen der Einhaltung von allgemeingültigen Gesetzen und Prinzipien eine größere Bedeutung zu. Bischof-Köhler [2002] zitiert eine beispielhafte Aussage eines Mannes: „Der Mann kann das Medikament stehlen, aber dann muss er sich der Polizei stellen und sich vom Gericht zu einer Strafe verurteilen lassen, denn die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung geht über alles.“

Aggression und Rangstreben

Schon bei Jungen im Kindergartenalter spielt der eigene Status, die Frage, wer stärker/schwächer, größer/kleiner, überlegen/unterlegen ist, tendenziell eine größere Rolle als bei Mädchen. Ihr stärkerer motorischer Entfaltungsdrang gepaart mit dem Bedürfnis, die eigenen Kräfte und den Platz in der Hierarchie auszuloten mündet in ein im Vergleich zu Mädchen tendenziell aggressiveres, körperlich-kämpferischeres Interaktionsverhalten. Die Ergebnisse einer Reihe von vergleichenden Studien zum Interaktionsverhalten von Jungen und Mädchen im Kindergarten- bzw. Vorschulalter zusammenfassend kommt Bischof-Köhler [2002] zum Schluss: „Generell gilt, dass Jungen im Vorschulalter öfter in Konflikte geraten und diese brachial aushandeln.“ Die amerikanische Entwicklungspsychologin Eleanor Maccoby [1966 zitiert in Baron-Cohen, 2003] bezeichnet das bei vier-jährigen Jungen sichtbare Interaktionsverhalten als „rough housing“, das sie wie folgt beschreibt: „They bump, wrestle, and fall on to one another. One child pushes another back and forth in playful tussles [...] making machine gun sounds, and chasing one another around with space guns and spray bottles..Boys put clay into one another's hair...pretend ot shoot one another, fall dead and roll on the floor.“

Untersuchungen an drei-bis vierjährigen Jungen und Mädchen zeigen, dass Jungen bevorzugt Jungen attackieren - mutmaßlich weil sie diese stärker als Konkurrenten wahrnehmen - während die Mädchen sich weniger um das Geschlecht des Opfers kümmern. Studien zeigten ebenfalls, dass „Jungen mehr provozierten, also häufiger Initiator von Aggression waren und

auch dafür sorgten, dass aggressive Interaktionen andauerten, indem sie zurückhauten und sich häufiger rächten.“ [Bischof-Köhler, 2002]

Auch ihr sprachliches Kommunikationsverhalten unterscheidet sich tendenziell von demjenigen von Mädchen. Es ist konfrontativer und offensichtlicher mehr darauf ausgerichtet, Dominanz und Stärke zu demonstrieren: „Boys in their groups are more likely than girls in all-girls groups to interrupt one another; use commands, threats or boasts of authority; refuse to comply with another child's command; give information; heckle a speaker; [...] top someone else's story; or call another child names.“ [Baron-Cohen, 2003]

Die größere Bedeutung, die der eigene Status innerhalb einer Hierarchie für Jungen hat, geht auch einher mit einer im Vergleich zu Mädchen ausgeprägteren Fähigkeit, die eigene Stärke innerhalb einer Gruppe akkurat einzuschätzen. Zwar wird der eigene Status von Jungen regelmäßig etwas überschätzt, doch zeigen die Selbst-Einschätzungen von sechsjährigen Jungen im Vergleich zu Selbsteinschätzungen von gleichaltrigen Mädchen eine größere Übereinstimmung mit den Einschätzungen der Gruppe. Insgesamt bilden sich innerhalb von Jungen-Gruppen stabilere Ranghierarchien als in Gruppen von Mädchen [Bischof-Köhler, 2002]. Die Spezialisierung auf Konkurrenz und Kampf von Jungen und Männern zeigt sich auch in Studien, in denen untersucht wurde, ob Frauen und Männer bedrohliche Hinweise in den direkten Blickkontakten mit anderen akkurat wahrnehmen. Die ansonsten in der Differenzierung zum Ausdruck gebrachter Emotionen tendenziell schwächer abschneidenden Männer zeigen in diesem Bereich die besseren Ergebnisse als Frauen [vgl. Baron-Cohen, 2003]. Untersuchungen der spontanen Rollenspiele von Jungen und Mädchen belegen die stärkere Bedeutung heldischen Kämpfens für Jungen. Die Spiele von Mädchen sind tendenziell von Kooperativität und Fürsorge charakterisiert. „In contrast, boys show more solitary pretence. Even if it is social, their pretence often involves a lone superhero (for example, Batman, Robin Hood, Action Man or Harry Potter) engaging in combat. Mortal combat. Such play typically involves guns, swords, or magical weapons with seriously destructive powers.“ [Baron-Cohen, 2003]

Die enorme Bedeutung von Konkurrenz und Status (-verlust) für Jungen zeigte sich auch in einer Studie von Bacilieri [2000, zitiert in Bischof-Köhler, 2002] eindrücklich. Sie gab Jungen und Mädchen im Alter von neun bis 16 Jahren die Anweisung, einen Turm und einen Menschen zu zeichnen und zu diesem Thema einen Aufsatz zu schreiben. Bischof-Köhler [2002] fasst die Auswertungsergebnisse zusammen: Bei Mädchen „spielten Beziehungen, insbesondere auch solche zum anderen Geschlecht, eine ausgezeichnete Rolle, die in der frühen Pubertät romantisch verbrämt wurde, etwa wenn der Partner als Werber oder Retter erschien. Ältere Mädchen äußerten Ängste vor sozialem Ausgeschlossenwerden und vor Zurückweisung wegen unattraktiver Erscheinung. Insgesamt ging es den Mädchen in erster Linie um das Geliebt- und Bewundertwerden.“ Dagegen waren die Geschichten der Jungen „in erster Linie an Exploration und Aktion orientiert, auch kaum darin stärker die Überzeugung zum Ausdruck, Einfluss nehmen zu können. Insbesondere aber spielten hier in allen untersuchten Altersklassen Wettbewerb und Dominanz eine herausragende Rolle, ebenso wie das Bestreben nach Selbstdarstellung und Großartigkeit [...]. Ängste, sofern sie geäußert wurden, bezogen sich in erster Linie auf die Bedrohung der Rangposition.“

Die ausgeprägtere Tendenz von Jungen und Männern, in eine aggressive Beziehung zur Welt zu treten, lässt sich auch durch Kriminalitätsstatistiken und politische Einstellungen belegen.

Jungen geraten viermal häufiger mit dem Gesetz in Konflikt als weibliche Jugendliche. 95% der Gefängnisinsassen sind Männer. In allen Kriegsfragen in der amerikanischen Geschichte nach Ende des zweiten Weltkrieges votierten Männer eher für militärische Interventionen als Frauen, auch wenn sie es vor allem waren, die in diesen anschließend ihr Leben ließen [vgl. Fukuyama, 1998]. Die große Bedeutung von Rangfragen im Zuge eskalativer Gewaltprozesse zeigen auch Untersuchungen zu den Hintergründen zu gewaltsamen Tötungen von Männern. Baron-Cohen [2003] fasst die Studienlage hierzu zusammen: „Studies show that in a range of different societies, two-thirds of male homicides do not occur during a crime but simply when there is a social conflict, in which the man feels he has been 'dissed' (disrespected). Such homicides are carried out to save face and retain status.“

Anregungen für eine jungenfreundliche Pädagogik

Eine geschlechtssensitive Pädagogik versucht sich auf die Dispositionen, Fähigkeitstendenzen und Vulnerabilitäten von Jungen und Mädchen einzustellen. In Bezug auf Jungen legt das u.a. nahe,

- ihnen mehr Räume zu lassen bzw. zu schaffen, in denen sie sich ihrer Neigungen entsprechend entfalten können; ihren stärkeren motorischen Bewegungsdrang bei (disziplinarischen) Aufgabenstellungen einzubeziehen und insgesamt ihren Expansionsdrang in der Beziehungsgestaltung stärker einzubeziehen.
- die ausgeprägtere Gegenstandsbezogenheit von ihnen stärker besonders beim Spracherwerb, Lesen- und Schreibenlernen und in der Gestaltung der Beziehung zu ihnen zu berücksichtigen.
- sie bei ihrer ausgeprägteren Wettkampforientierung zu packen, indem mehr strukturierte, spielerische Wettkampfelemente in den Unterricht eingebaut werden.
- ihnen durch klare Regeln, ritualisierte Ablaufstrukturen, verlässliche Bindungen, die Präsenz von Männern und die Etablierung von Mentorensystemen Halt und Orientierung zu ermöglichen.

In enger Orientierung an Michael Gurians [2001] „Boys and Girls learn differently. A guide for teachers and parents.“ sollen diese Anregungen für eine jungenfreundliche Pädagogik im folgenden näher ausgeführt werden.

Expansionsdrang Raum geben, ihn stimulieren und kanalisieren

Aus der Disposition eines ausgeprägteren motorischen Expansionsdrangs, einer ausgeprägteren Weitenlust und Risikoneigung lassen sich verschiedene Empfehlungen für eine jungenfreundliche Pädagogik in Kindergärten und Schulen ableiten.

Räume lassen und schaffen

Der jungenfreundliche Kindergarten lässt bzw. schafft Räume, in denen Jungen agieren, sich austoben und auf Erkundung gehen können. Ältere Jungen erhalten hier Bereiche, in denen sie „rasen“ können, ohne Rücksicht auf Babys nehmen zu müssen, die auf dem Boden krabbeln.

Dem „Draußen“ kommt eine hohe Bedeutung zu. Gurian [2001] hierzu: „The outdoor classroom is as important as the indoor, especially for younger children.“

Bilton et al. [2005, zitiert in Department for children, schools and families, 2007] fassen ihre Beobachtungen so zusammen: „Some boys who are at risk of becoming disaffected at a very young age have shown significant improvements if their learning takes place outside.“ In der jungenfreundlichen Bildungsinstitution ist ein genügend großer, Explorationsmöglichkeiten bietender und zugleich hinreichend gesicherter Außenbereich vorhanden. In Einrichtungen, die entsprechende Außenbereiche nicht bieten können, werden auch bei schlechtem Wetter Unternehmungen nach draußen gepflegt.

Expansionsdrang und Weitenlust stimulieren und kanalisieren helfen

Im jungenfreundlichen Kindergarten sind Bewegungsaktivitäten im Tagesplan fest verankert. Sportunterricht nimmt in der jungenfreundlichen Schule einen zentralen Platz im Curriculum ein (siehe unten). Gepaart mit einer wohlwollenden Haltung gegenüber „männlicher Kräfte“ erhalten hier Jungen feste Aufgaben, in denen sie ihre Stärke zeigen und für die anderen einbringen können und zugleich aufgefordert sind, ihre motorischen Energien kanalisiert einzusetzen (indem sie Bänke tragen, Mülleimer auskippen, fegen). Zur (prophylaktischen) Beruhigung wenden Lehrer Techniken an, die dem Bewegungsdrang und der Tatsache, dass Jungen emotionale Spannungen eher durch Bewegung abbauen, Rechnung tragen. Gurian [2001] zitiert eine Lehrerin, die eine als „run-an-errand“ bezeichnete Methode beschreibt: „When a student is ready to blow, I ask him to run to another room (way across the building) to get a book I have loaned out. The teacher there knows to tell him that she loaned it to someone else. She sends the child there, and so on [...]. All this running around seems to get rid of the aggression the child is feeling. The child is usually calmed down and has forgotten all about being angry.“ Verbunden mit klaren Grenzen werden Bewegungselemente in den Unterricht integriert. „Physical or body movement in class – especially when rules are promulgated as to what movement is and is not acceptable – is a powerful asset in managing stress, and it leads to learning advantages in all areas.“ [Gurian, 2001]

In der jungenfreundlichen Institution sind gemeinsame Natur-Unternehmungen im Sinne von Übergangsriten fest verankert. Hierbei wird das Erklimmen einer neuen [Klassen-/Entwicklungs-]Stufe mit körperlich-herausfordernden Unternehmungen begangen, die ausgiebig vor- und nachbereitet werden und enges Zusammenarbeiten erfordern.

„At St. Mark's School of Texas, ninth-grade students go on the Pecos Wilderness Trip during the first two weeks of August each year. No student is allowed to be excused except by certified medical waiver. The students, faculty, and community at St. Mark's consider this one of the most essential features of high school.“ [Gurian, 2001]

In die Beziehung holen und symbolisieren helfen

Expansionsdrang und Weitenlust von Jungen bergen die Gefahr, von Pädagogen als Total-Abwendung aus Beziehung (miss-) verstanden zu werden. Dies kann sie dazu verleiten, die Jungen wie Hänschen-Klein vorschnell wieder „einzufangen“ und/oder sich (gekränkt) aus der Beziehung herauszunehmen und die Jungen gänzlich sich selbst zu überlassen. Aus Sicht einer

geschlechtssensitiven Pädagogik sind Expansionsdrang und Beziehungsbedürfnis kein Widerspruch. So können Jungen zum Erzählen über ihre (fantastischen) Ausflüge in grandiose Weiten angeregt werden. Innerhalb der jungenfreundlichen Schule wird der Umgang mit virtuellen Medien restriktiv gehandhabt, Jungen werden hier aber durchaus eingeladen, über ihre „virtuellen Heldenreisen“ zu erzählen. Selbstisolutions- und Selbstgefährdungstendenzen, die mit dem Ausleben von Expansions- und Weitedrang verbunden sind, werden begegnet, indem Jungen auf die Möglichkeit hingewiesen werden, Gefährten mitzunehmen und Gefahren gemeinsam vorzubeugen. Bei der Lektüreauswahl werden Erzählungen hinreichend berücksichtigt, die von Jungen und Männer handeln, die losziehen und auf Entdeckung gehen. Gurian [2001] zitiert eine Lehrerin:

„It didn't occur to me until I started teaching remedial reading (classes boys mainly have to take) that it was imperative to connect males with books that had male characters, and with men themselves. As a classroom teacher one year I used a father to portray the lion from the Wizard of Oz. I was teaching a lesson on the difference between a question and a statement, so it was presented in an interview format. The students had to interview the lion. Another year, I had a father come in and share his experience of staying and living with an African tribe.“

Jungen in ihrer Gegenstandsbezogenheit abholen

Eine geschlechtssensitive Pädagogik stellt sich auf die stärkere Gegenstandsbezogenheit von Jungen ein. Daras folgt für jungenfreundliche Bildungsstätten:

Objekte anbieten, mit ihnen werkeln und experimentieren lassen

In Kindertagesstätten und Kindergärten sind hinreichend Objekte vorhanden, mit denen Jungen werkeln, bauen und experimentieren können. Werkräume und Werkzeiten werden geschaffen, in denen selbstständiges Werkeln möglich ist. Deren Bedeutung kann zusätzlich gewürdigt und Sicherheitsaspekten zugleich Rechnung getragen werden, indem zuerst ein „Werkstättenschein“ erworben werden muss und feierlich verliehen wird.

Gegenstandsbezug beim Lesen und Schreiben stärken

Besonders beim Lesen-Lernen und der Auseinandersetzung mit Texten werden stärker objektorientierte Jungen durch den Einbau visueller und praktisch-gegenständlicher Elemente eher angesprochen. Gurian [2001] fasst entsprechendes Erfahrungswissen zusammen: „As the teacher deemphasizes verbal instruction and instead uses graphs, charts, and manipulatives, the boys stand a better chance of learning at the same time as the girls.“

Eine Leselern-Methode, die sowohl die Schwierigkeiten von Jungen in Wort- und Lautdifferenzierung als auch ihre stärkere Gegenstandsbezogenheit berücksichtigt, nennt sich „Synthetic Phonics“. Hierbei lernen Schüler zunächst, wie bestimmte Gegenstände klingen. Anschließend erhalten sie magnetische Buchstaben, die sie auf einer magnetischen Tafel verschieben können, um daraus unterschiedliche Worte zu bilden. Haben sie hierdurch erste Grundlagen erlernt, werden sie langsam an erste Bücher herangeführt. In Pilotstudien konnten Jungen hierdurch deutlich schneller Lesekompetenzen erlangen als mit herkömmlichen Methoden [vgl. Hoffmann, 2007].

Zum Thema etwas herstellen lassen

Besonders um lese- und schreibschwache Jungen für die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten zu gewinnen, empfehlen sich begleitende praktische Projekte, in denen Jungen herausgefordert werden, zum jeweiligen Thema etwas Gegenständliches herzustellen. Ein Beispiel, wie die stärkere Gegenstandsbezogenheit von Jungen für die Auseinandersetzung mit Literatur genutzt werden kann, liefert eine von Gurian [2001] zitierte High-School-Lehrerin. Als sie mit ihren Schülern Homers Odysee und Ilias durchnahm, ließ sie ihre Schüler hierzu trojanische Pferde herstellen. „One of my boys, a particularly moody kid, [...] did some extra credit research and decided to build the Greek Parthenon. He meticulously built it. Engaged by the physical task, he learned more about the literature being read by the class.“

In die Beziehung holen und symbolisieren helfen

Eine jugendfreundliche Pädagogik berücksichtigt den stärkeren Gegenstandsbezug von Jungen in der direkten Beziehungsgestaltung mit ihnen. Dabei wird der Gegenstandsbezug gegen eine personenbezogene Bedürftigkeit nicht ausgespielt („Ach, die interessieren sich doch nur für Autos und Spielklötze, mit denen muss man nicht reden.“) Stattdessen treten ErzieherInnen in der jugendfreundlichen Bildungsinstitution mit Jungen verstärkt über deren „Werke“ und mechanischen Lieblingsstücke in eine sprachliche Verbindung, wodurch sie die Entdeckung machen können, wie hoch-differenziert und systematisiert die Objektwelten von Jungen häufig sind. Hier eine praktische Aufgabe, die (libidinöse) Bezogenheit von Jungen auf Objekte mit (sprachlicher) Beziehungsaufnahme und -vertiefung zu verbinden: Die Schüler werden aufgefordert, einen Rucksack mit ihren wichtigsten Gegenständen (bzw. Fotografien von diesen) zu füllen und sich in einer (neuen) Klasse anhand dieses Rucksacks den anderen vorzustellen.

Aggression und Rangstreben kanalisieren helfen

Die bei Jungen nachweislich ausgeprägtere Neigung, mit anderen in (aggressive) Wettkämpfe zu treten, legt wichtige Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis nahe.

Kämpfen und raufen lassen

Unter Voraussetzung eines klaren Regelrahmens und der Fähigkeit von ErzieherInnen als Respektspersonen auftretend diesen Rahmen resolut zu vermitteln und auf Regelverletzungen konfrontativ zu reagieren (siehe auch unten), werden Raufen und kämpferische Spiele in jugendfreundlichen Bildungsstätten zu einem gewissen Grad zugelassen. Die positiven Funktionen des aggressiven Umgangs von Jungen miteinander beschreibt Gurian [2014] u.a. mit dem Begriff der „aggression nurturance“. Gemeint ist damit, dass Jungen sich durch ihre ruppige Art typischerweise auch positiv anstacheln und herausfordern, sozusagen aufs Leben und ernstere Kämpfe vorbereiten. Gurian: „Boys don't need more violence in their lives; but they do need to be respected for the kind of aggression-nurturance they provide one another. Most of their pushing, shoving, wrestling, even yelling and fun dissing is a form of nurturance. It challenges others to grow and be strong.“ In eine ähnliche Richtung äußert sich Jones [2005]: „Raufen, Toben und scheinbare Gewalttätigkeit, die mit dem ganzen Körper ausgelebt wird, zerschmettern Ängste und ringen die Furcht zu Boden. Gespielte Wildheit holt ein Kind aus der Schüchternheit und reißt diejenigen Mauern ein, die freundschaftliche Kontakte bisher verhindert haben. Fangspiele, Kissenschlachten, Spritzpistolen und Pseudokämpfe helfen,

Gefahren einzuschätzen und entsprechende Risiken einzugehen.“ Im Strategiepapier des britischen Familienministeriums [2007] wird empfohlen, auch Aktivitäten mit ungefährlichen Spiel-Waffen zu tolerieren: „Adults can find this particularly challenging and have a natural instinct to stop it. ...This is not necessary as long as practitioners help the boys to understand and respect the rights of other children and to take responsibility for the resources and environment.“

Kanalisation durch Sport

Ab der Grundschule sollte Sport eine zentrale Stellung im Curriculum erhalten. Er ermöglicht es Jungen (und Mädchen), ihre Bewegungsenergien zu entfalten und die eigene Körperbeherrschung zu verbessern, er kann aber auch zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Im folgenden die wörtlich zitierte Zusammenstellung von Biddulph [2002] über das, was sich durch Sport lernen lässt:

- ein guter Verlierer zu sein (nicht zu weinen, jemanden zu schlagen oder ihm den Ball wegzunehmen und davonzulaufen, wenn man verliert)
- ein guter Gewinner zu sein (d.h. bescheiden zu sein, sich nichts einzubilden und andere nicht zu verletzen)
- in einer Mannschaft mitzumachen (also teamorientiert zu spielen, die eigenen Grenzen zu erkennen und die Bemühungen anderer zu unterstützen)
- sein Bestes zu geben (und gegebenenfalls trotz Müdigkeit zu trainieren und sich wirklich anzustrengen)
- für langfristige Ziele zu arbeiten (und dafür auch Opfer zu bringen)
- dass fast alles im Leben sich durch Übung verbessern lässt.

Faire sportliche Leistungen – wie alle besonderen Leistungen von Schülern auch in anderen Bereiche – werden in der jungenfreundlichen Schule aktiv gewürdigt. Wie an amerikanischen High-Schools üblich, ist die Anwesenheit von Mitschülern, Eltern und Lehrpersonen an den (sportlichen) Auftritten der Schüler selbstverständlich. Sportlehrer, die besonders für ansonsten eher schwache und „untertaterte“ [vgl. Biddulph, 2002] Schüler eine herausragende Mentorenfunktion innehaben können, sollten insgesamt aufgewertet werden.

Mehr spielerische Wettkämpfe im Unterricht

An den meisten (höheren) Schulen herrscht einerseits ein hoher „Leistungsdruck“; Schüler müssen große Mengen an Stoff in kurzer Zeit lernen; viele Schüler leiden unter Versagensängsten. Andererseits – und das wird regelmäßig übersehen - fehlen während des Unterrichtsprozesses häufig „sportliche“ Elemente, die Jungen in ihrer ausgeprägteren Wettbewerbsorientierung aktivieren und aus ihrer oftmals angespannten Langeweile reißen könnten.

„Forty years ago, educators were told, that cooperative learning is good, and competitive learning is bad because it harms people. It doesn't build self-esteem; etc. But a lot of boys can't learn unless they're actively competing; that's how they learn. So if we strip competitive learning from schools, we lose a lot of boys. They need games; they need contests; they need

chess; that's how their brains are wired. They need adults to teach them how to compete in a healthy, peaceful way; that they've got to have competition.“ [Gurian, 2014]

Sportliche Wettkampfelemente sollten deswegen im Unterrichtsprozess eine größere Rolle spielen. Eine amerikanische Lehrerin [zitiert in Gurian, 2001] berichtet über ihre Erfahrungen damit, mehr „Sportlichkeit“ in den Unterricht einzubauen:

„In one math game, students have to see who can do the problem fastest. We say „congratulations!“ to the winner...All the kids like the competition, especially because it's part of „group spirit“ - we're not interested in who's bad at something, only at how everyone can have their moment in the sun. I have some students who never win, and so I keep coming up with games that I think they can win. By the end of the year everyone has won at least a few times. Everyone is less bored in class, class seems more fun, the roidness that can happen is pretty manageable, and I'm noticing that kids are learning about fairness. I used to think fairness was taught by no one ever losing and by everyone always feeling good. But I'm realizing how important it is for kids to notice that life isn't fair all the time, and hard work is required for success [...].“

Hoffmann [2007] berichtet über den Einbau von kompetitiven Elementen an britischen Schulen. Diese „haben sehr gute Erfahrungen damit gemacht, an ihren Schulen mehr Wettbewerb stattfinden zu lassen – etwa indem sie chronische männliche Schulschwänzer in Teams aufteilten und ihnen Punkte gaben, wenn sie zu spät zum Unterricht erschienen. Je später, umso mehr. Jede Gruppe wollte natürlich die Punktzahl möglichst niedrig halten.“

Statusbegehren in Bildungsziele kanalisieren: Nach Geschlecht getrennter Unterricht

Spätestens ab der Pubertät neigen Jungen dazu, ihren Selbstwert und Status stark von ihrer Wirkung bei Mädchen/Frauen abhängig zu machen. Vor ihnen möchten sie sich keine Blöße geben und Männlichkeit demonstrieren. Schulische Schwierigkeiten – typischerweise in den sprachlichen Fächern auftretend – führen dann nicht zu erhöhten Anstrengungen, sondern zu Distanzierung und zur Schau getragener Gleichgültigkeit. Diesem typischen Teufelskreis kann durch geschlechtsgetrennten Unterricht – sog. Mono-Eduktion – entgegengewirkt werden. Dieser hat den zusätzlichen Vorteil, dass Prozesse und Inhalte stärker auf geschlechtsbedingte Neigungen ausgerichtet werden können. Die empirische Befundlage spricht insgesamt eher gegen Ko-Eduktion und mehr für Mono-Eduktion. Bischof-Köhler [2002] fasst sie zusammen: „Unter koedukativen Bedingungen konzentrieren sich Jungen stärker auf Naturwissenschaften und Mathematik, Mädchen dagegen auf Sprachen, Kunst und Religion. Umgekehrt nehmen Mädchen an getrennten Schulen viel eher Mathematik und Naturwissenschaften als Wahlfach [...]. Umgekehrt wählen Jungen an reinen Jungengymnasien eher Deutsch als Leistungskurs.“ Unter ko-edukativen Bedingungen nehmen geschlechtsstereotypische Identifikationstendenzen eher zu: „Mädchen, die sich bei der ersten Erhebung noch als eher männlich eingeschätzt hatten, entwickelten unter dem Eindruck der Koedukation eine ausgeprägtere weibliche Identifikation, sie erwiesen sich in ihrer neuen Einstellung also als stärker stereotypisiert. [...] Generell scheint es so zu sein, dass die Konfrontation mit dem anderen Geschlecht die Unterschiede geradezu fördert, sie eigentlich nivellieren sollte.“ Ähnlich fasst Biddulph [2002] die Wirkung geschlechtsgetrennten Unterrichts im sog. Cotswold-Experiments zusammen, bei dem Jungen und Mädchen im Englischunterricht der englischen Schule Cotswold

zwei Jahre lang getrennt wurden und ein an den Neigungen orientierter Englischunterricht zu deutlichen Verbesserungen der Jungen und Mädchen-Leistungen führte. „Es bot den Jungen ein Umfeld, in dem sie sich sicher fühlen konnten und nicht unbeholfen und dumm im Vergleich zu den sprachgewandten Mädchen. Die Jungen brauchten sich auch nicht aufzuplustern, um über Schwächen hinwegzutäuschen, und sie trauten sich jetzt sogar, Bücher zu lesen, Gedichte zu schreiben, bei Theateraufführungen mitzuwirken und so weiter.“ Die (Wieder-)Einführung geschlechtgetrennten Unterrichts bzw. von Jungen- und Mädchenschulen ist deswegen zu empfehlen [siehe auch Übersichtsartikel von Mullins, 2007].

Statusbegehren in Bildungsziele kanalisieren: Schuluniformen

Schuluniformen werden häufig mit dem Verweis auf Schüler-Selbstbestimmungs- und Freiheitsrechte abgelehnt. Eine liberale Kleider-Handhabung führt in der Realität allerdings regelmäßig dazu, dass Statusbegehren über Marken-Kämpfe ausgetragen werden und SchülerInnen durch entsprechende Gruppenzwänge und das Bemühen durch entsprechende Kleidung, das andere Geschlecht zu reizen, in Beschlag genommen werden. Die Etablierung von Kleiderordnungen bzw. die Einführung von Schuluniformen könnte diesen Dynamiken entgegenwirken [vgl. Gurian, 2001].

Beschämung verhindern – Differenzieren und ein Jahr warten lassen

Um zu verhindern, dass Schule für manche Schüler übermäßig mit Niederlage und Beschämung assoziiert wird und um zu gewährleisten, dass starke Schüler hinreichend herausgefordert werden, sollten übermäßige Leistungsunterschiede vermieden werden. Hier liegt das Risiko rigider Inklusion, die in der Praxis häufig darauf hinausläuft, dass ein Teil der Schüler unterfordert bleibt, während schwächere Schüler in permanenten Unterlegenheits- und Beschämungserfahrungen gefangen bleiben, auf die sie „verhaltensauffällig“ mit Aggression und Stören reagieren. In den Vordergrund sollte die Frage gestellt werden, unter welchen Bedingungen sich ein Schüler bestmöglich entwickeln kann. Dies kann auch den Zeitpunkt der Einschulung betreffen. Gerade Jungen mit verzögerter sprachlicher Entwicklung sollten eher mit 7 Jahren eingeschult werden, damit sie nicht von Anfang an in der Schule die Erfahrung machen, dass es dort eh nichts für sie zu gewinnen gibt [vgl. Biddulph, 2002].

Orientierung und Halt durch (Regel-) Strukturen, männliche Präsenz und Mentoren

Der geringeren Neigung zur sozio-emotionalen Kommunikation bei Jungen, ihren ausgeprägteren (Selbst-) Gefährdungspotentialen und ihrer stärkeren Bezogenheit auf Hierarchien und regelhafte Systeme sollte in Bildungsinstitutionen u.a. durch die Betonung von Regel-Klarheit, verlässliche Ablauf-Strukturen, hinreichende männliche Präsenz und die Errichtung von Mentoren-Systemen Rechnung getragen werden.

Klare Regeln

In der jungenfreundlichen Bildungsstätte gibt es eindeutige Verhaltensregeln, die in verschriftlicher Form vorliegen und Schülern und Eltern ausgehändigt werden. Sie sind eingebettet in ein Selbstverständnis, das davon ausgeht, dass positive soziale Normen und

Charakterqualitäten nicht automatisch entstehen, sondern eines verlässlichen Rahmens und kontinuierlicher Anleitung bedürfen. Lehrer berücksichtigen in der jungenfreundlichen Schule die empirische Tatsache, dass Schüler normalerweise nicht auf der Schwelle zu einem postkonventionellen Moralniveau nach Kohlberg stehen, sondern die konventionelle Moralstufe häufig noch nicht hinreichend verinnerlicht haben. Regeln und positive Charakterqualitäten werden deswegen immer wieder thematisiert und vorgelebt. Regelverstöße werden von den Lehrpersonen einheitlich und konsequent gehandhabt. Hilfreich sind hierfür Regelsysteme mit definierten Ablaufschritten bei Regelverstößen. Gurian [2001] beschreibt ein solches:

1. Teacher-student contact: The teacher talks to the student or otherwise works with the offender, without outside help
2. Teacher-parent contact: The teacher makes two attempts to contact parents. If she can't reach parents, the head office keeps trying.
3. Notifying the principal. The child sees the principal, or the principal otherwise gets involved.
4. Teacher-support personell contact. This usually calls for a counselor or school psychologist, but it may be another teacher or coach with whom the child is bonded.
5. Excluding student. If necessary, the child is excluded from the class. All previous steps are documented before resorting to this one.

Auch die Gründung eines sogenannten „discipline council“ [vgl. Gurian, 2001] kann erwogen werden. Hierbei handelt es sich um einen Zusammenschluss von Schülern und Lehrern und evtl. einem Eltern-Vertreter. Bei wiederholten Regelbrüchen muss ein Schüler vor diesen Ausschuss, in dem das Verhalten des Schülers und auch aller anderen Beteiligten untersucht wird. Anschließend wird per Mehrheitsbeschluss eine Konsequenz verfügt. Durch den Einschluss von Schülern in solche Disziplinarausschüsse soll u.a. die Identifikation der Schüler mit den Regeln, ihr Verantwortungsbewusstsein und ihre Urteilsfähigkeit geschult werden. Die große Bedeutung von Regeln und Pflichten im Sinne einer „fürsorglichen Härte“ zeigt sich auch in der Beschreibung seiner Schule durch einen von Gurian [2001] zitierten High-School-Direktor: „We have forty-eight rules in the handbook, random drug testing every eight to ten days, and one hundred hours of mandatory community service a year. The kids and parents know these things are not impositions – they are part of youth education.“

Strukturierende Elemente

Die Abläufe in Kindergarten und Schule sollten insgesamt durch eine hohe Strukturiertheit und Verlässlichkeit charakterisiert sein. In jungenfreundlichen Kindergärten und Schulen finden feste Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale statt. Aufgaben, damit verbundene Ziele und Anforderungen an die Schüler werden klar formuliert, Aufgabenveränderungen rechtzeitig angekündigt werden. Übermäßige situative und personelle Veränderungen werden vermieden. Die größere Zeitschiene des Schuljahres und bestimmte Schulabschnitte sind durch verbindliche Rituale strukturiert. Gurian [2001] beschreibt ein solches exemplarisch:

„In the first month of the first year of middle school, have each student stand up with a picture. Have him or her talk about the boy or girl he or she was, wants to be during this school year, and hopes to be in the future. Have each student also discuss her or his definition of what a woman or man is. Make sure each student delineates the kind of help he or she thinks will be

needed in this classroom this year in order to become a mature young man or woman.

- Do this again at the end of the year, directing the monologue now toward what has been accomplished, and what lies ahead.
- In the first month of the next middle school year, repeat the process. We say „in the first month“ because it takes time for students to write their speeches, and time to feel comfortable with others in the class.
- At the end of middle school, each student shows a scrapbook of photos and other items, collected over the middle school years, and discusses them. Before the whole class, or in smaller groups, the rite of conversation takes place.
- At the end of middle school as well, each student writes a farewell letter to a classmate or staff member who has meant a great deal to him or her.“

Auch am Anfang des Schuljahres vereinbarte Kontakte mit Mentoren können als strukturierendes Element dienen (siehe unten).

Alpha-Tiere, Vorbilder, Mentoren

In den 90er Jahren kam es in einem afrikanischen Wildpark zu etwas, das zuvor noch nicht gegeben hatte: Pubertierende Elefanten, die ohne Eltern aufgewachsen waren, gingen in Gruppen auf Touristen losen und begannen auch Nashörner anzugreifen und zu töten, mit denen die Elefanten zuvor immer friedlich zusammengelebt hatten. Der Wilpark reagierte darauf, indem einige der jungen Elefanten eingeschläfert wurden. Ein Ranger reflektierte die Situation und kam zum Schluss, dass den Elefanten männliche Alpha-Elefanten-„Vorbilder“ fehlten. Daraufhin wurden die Tötungen gestoppt und ein Experiment gestartet: Ältere Alpha-Elefanten wurden aus anderen Wildparks herbeigeschafft. Das eindruckliche Resultat: Innerhalb von einer Woche waren die gewaltsamen Übergriffe gestoppt.

Nun sind Menschen keine Elefanten. Die Anekdote weist allerdings auf etwas hin, das in einer liberalen Diskurstradition, die Autorität vor allem problematisiert, häufig übersehen wird, nämlich:

- dass Jungen auf Vorbilder und Grenzsetzer angewiesen sind und auf „Alpha-“ Männer, die Kompetenz und Autorität ausstrahlen, in der Regel positiv anspringen
- dass das Vakuum, das entsteht, wenn sie fehlen, regelmäßig nicht einem „kreativen Wachstum der Persönlichkeit“ Platz macht, sondern durch virtuelle Helden und / oder Gangs gefüllt wird.
- dass die Jungen bzw. jungen Männer in der Folge regelmäßig keine anderen Möglichkeiten als Gewalt, Frauenverachtung und Leistungsverweigerung kennenlernen, um ihr Mann-Sein zu demonstrieren und in einer entsprechenden Umgebung, in denen die Gesetze der Gangs dominieren, auf Gewalt zurückgreifen müssen, um überleben zu können. Diese Dynamik fasste die damalige Schulleiterin der Berliner Rütli-Schule, an der die Gewalt eskaliert war, in der Beschreibung der Dynamik der Jugendlichen an ihrer Schule so zusammen: „Der Intensivtäter wird zum Vorbild. Es gibt für sie keine positiven Vorbilder. Sie sind unter sich und lernen Jugendliche, die anders leben, gar nicht kennen.“ [zitiert in Spiegel-Online, 30.3.20106]

Für eine jungenfreundliche Pädagogik heißt dies, dass auf eine hinreichende Präsenz von Personen, die Respekt einflößen und auf Regelverstöße konsequent konfrontativ reagieren, hingewirkt wird. Lehrer werden darin unterstützt und gestärkt, konfrontativ aufzutreten. [vgl. Colla, Scholz & Weidner, 2008]. Die afrikanische Weisheit „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind großzuziehen“ könnte berücksichtigt werden, indem man eng mit Familien und der „Community“ zusammenarbeitet. Nach amerikanischen Vorbildern [vgl. Gurian, 2001] könnten Schulen Eltern bei der Einschulung zu einem Zeitbudget zu verpflichten, das sie der Schule widmen, wobei hierbei auch auf die Präsenz von Vätern und Großvätern geachtet werden sollte. Gurian [2001] beschreibt ein Beispiel, wie die Rekrutierung eines „Alpha-Mannes“ wiederholt problematisches Verhalten in einem Bus entspannte: „In my own district..., one of the middle school transportation routes was plagued by discipline problems on the morning bus. The female bus driver enlisted the help of a grandfather who now rides the route, sitting the front seat – an elder presence that has erased undisciplined behavior.“

Die Präsenz von Männern sollte aber nicht nur erhöht werden, damit diese über die Ordnung wachen, sondern auch, um den Jungen Orientierungsmöglichkeiten, Vorbilder, Mentoren und ältere „Gefährten“ zu bieten. An einer amerikanischen Schule hatten schwarze Schüler besondere Probleme im Lesen und Schreiben. Hierauf wurde ein Programm entwickelt, bei dem schwarze Väter eingeladen wurden, in die Bibliothek zu kommen und Jungen dort bei Hausaufgaben zu helfen. Die Schulleiterin beschreibt die positiven Folgen plastisch: „From time to time my teachers will go down and take a look, and they are amazed at the number of kids who are there who are focused and the number of people who come on a regular basis to work with them.“

Insgesamt sollten Jungen mit literarischen aber auch leibhaftigen Beispielen „gefüttert“ werden, die ihnen zeigen, wie es möglich ist, vom Jungen zum Mann zu reifen und auf dem Weg liegende Herausforderungen zu bewältigen und seinen Weg zu finden. Besuche der Arbeitsstätten von Vätern sollten frühzeitig gefördert werden. Um Schüler herum sollten Gruppen von Mentoren geschaffen werden – Lehrer und ältere verantwortungsvolle Schüler – die sich der Jungen annehmen.

Ausblick

Zunehmend mehr Jungen und Männer geraten in Deutschland in Schwierigkeiten und machen Schwierigkeiten. Nachlassende Schulleistungen, sinkende Zukunftschancen und Zuversicht sind die eine Seite dieser „Krise der Jungen“. Immer mehr ausgelaugte und demoralisierte PädagogInnen, PolizistInnen und JugendrichterInnen [vgl. Heisig, 2010; Kamboury, 2015], denen respektlos-agierende, entgrenzt-aggressive Jungen und junge Männern auf der Nase herumtanzen, bilden die andere Seite. Die Schwierigkeiten der Jungen werden an den Bildungsinstitutionen nicht originär erzeugt. Auffällig ist jedoch, wie sehr das schulische Abdriften der Jungen nicht nur mit einem Schwund männlicher Lehrpersonen an den Grundschulen, sondern auch mit der Durchsetzung pädagogischer Leitvorstellungen einhergeht, die geschlechtsbedingte Dispositionen als reine Konstrukte abtun, als Klischees, die es zu überwinden gilt. Das sozialwissenschaftliche Dogma einer reinen Konstruktion geschlechtsbedingter Dispositionen lässt PädagogInnen mit ihren Schwierigkeiten besonders mit Jungen alleine; es kann sie dazu verleiten, gegen die Neigungen von Jungen anzukämpfen oder sich diesen gegenüber in der Lehrkonzeption zu verschließen. Wird Geschlechtlichkeit als

Konstrukt abgetan, spielt die Frage jedenfalls keine Rolle mehr, welche besonderen Bedingungen Jungen und Mädchen jeweils erfahren müssen, um schulisch erfolgreich zu sein; was Jungen brauchen und wovor sie geschützt werden müssen, um nicht nur körperlich, sondern auch charakterlich zu Männern reifen zu können. Nicht um amoralisches Verhalten zu rechtfertigen – ein häufiger Vorwurf – geht eine geschlechtssensitive Pädagogik davon aus, dass Entwicklung kein Selbstläufer ist und ein Junge nicht „automatisch“ zum Mann wird. Sie betont gerade das (Selbst-) Gefährdungspotential von Jungen und stellt die Frage ins Zentrum, welche Bedingungen Jungen helfen können, zu verantwortungsfähigen Männern werden zu können. Sie folgt damit einem uralten Wissen, das sich am eindrücklichsten in den Initiationsriten indigener Kulturen offenbart: dass Jungen, um zu Männern werden zu können, u.a. spezifische Herausforderungen, Explorationsräume, Regelstrukturen, Rituale und Mentoren, die sich ihrer annehmen, bedürfen.

In anderen Ländern sind geschlechtssensitive Konzepte umgesetzt worden, die Ergebnisse stimmen hoffnungsvoll. Angesichts der bestehenden Schwierigkeiten mit den Jungen und der zusätzlichen Herausforderung, eine wachsende Zahl von Jungen und jungen Männern mit Migrationshintergrund zu integrieren, erscheint es geboten, Konzepte, die sich auf die Dispositionen von Jungen und Männern einstellen, auch in Deutschland stärker zu fördern.

Literatur

- Allmendinger, J. (2009). „Die jungen Frauen sind stark.“ In der Badischen Zeitung veröffentlicht am 30. November 2009, online: <http://www.badische-zeitung.de/deutschland-1/die-jungen-frauen-sind-stark—23327361.html>.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference. Men, women and the extreme male brain*. London: Penguin.
- Bergmann, W. (2008). *Kleine Jungs – große Not: Wie wir ihnen Halt geben*. Weinheim: Beltz.
- Berliner Morgenpost (2016). *Das ist der Brandbrief der Eltern im Wortlaut*. Veröffentlicht am 29.1.2016, online: <http://www.morgenpost.de/bezirke/marzahn-hellersdorf/article206984233/Das-ist-der-Brandbrief-der-Eltern-im-Wortlaut.html>
- Biddulph, S. (2003). *Männer auf der Suche*. München: Heyne.
- Biddulph, S. (2002). *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*. München: Heyne.
- Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brizendine, Louann (2011): *Das männliche Gehirn*. München: Goldmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007). Sinus Sociovision. 20-jährige Frauen und Männer heute, online: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/sinus,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Colla H.E., Scholz, C. Weidner, J. (2008). *Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Department for children, schools and families (2007). *Confident, capable and creative: Supporting boys' achievements. Guidance for practitioners in the early years foundation stage*. Online erhältlich unter: http://www.foundationyears.org.uk/wp-content/uploads/2011/10/Confident_Capable_Boys.pdf
- Franz, M. (2013). *Elterliche Trennung und Scheidung – Folgen und Risiken für die Kinder*. In: M. Franz, A. Karger (Hrsg.): *Scheiden tut weh. Elterliche Trennung aus Sicht der Väter und Jungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Franz, M. (2011). *Der vaterlose Mann. Die Folgen kriegsbedingter und heutiger Vaterlosigkeit*. In: M. Franz, A. Karger (Hrsg.): *Neue Männer – muss das sein? Risiken und Perspektiven der heutigen Männerrolle*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fukuyama, F. (1998). *Women and the evolution of world politics*. *Foreign Affairs*, Vol. 77, No. 5, pp. 24-40
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. London: Penguin Books.
- Gurian, M. (2014). „The wonder of boys.“ Veröffentlicht in The moon magazine am 2.5.2014, online: <http://moonmagazine.org/michael-gurian-wonder-boys-2014-05-02/>
- Gurian, M. (2010). *The purpose of boys*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M. (2006). *The wonder of boys*. London: Penguin Group.
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M. (2000). *The good son. Shaping the moral development of our boys and young men*. New York: Tarcher/Putnam.
- Heisig, K. (2010). *Das Ende der Geduld. Konsequenz gegen jugendliche Straftäter*. Freiburg: Herder.

- Hurrelmann, K. (2011). *Leistungsdefizite junger Männer. Was sind die Ursachen und Hintergründe?* In: M. Franz, A. Karger (Hrsg.): *Neue Männer - muss das sein? Risiken und Perspektiven der heutigen Männerrolle*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann, A. (2009). *Rettet unsere Söhne. Wie den Jungs die Zukunft verbaut wird und was wir dagegen tun können*. München: Pendo.
- Hoffman, M.L. (1977). *Sex differences in empathy and related behaviors*. *Psychological Bulletin*, 84, 712-724.
- Hopf, H. (2014a). *Die Psychoanalyse des Jungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hopf, H. (2014b). „*Diagnose Junge – Pathologisierung eines Geschlechts? Jungen im Verhältnis von Familie und Gesellschaft*.“ Vortrag gehalten am 3.6.2014, online erhältlich unter: http://lpk-bw.de/archiv/news2014/pdf/20140623_vortrag_dr-hans-hopf.pdf
- Hopf, H. (2008). *Die unruhigen Jungen*. In: F. Dammasch. (Hrsg.): *Jungen in der Krise*. Frankfurt: DTP.
- Jones, G. (2005). *Kinder brauchen Monster: Vom Umgang mit Gewaltphantasien*. Berlin: Ullstein.
- Kamboury, T. (2015). *Deutschland im Blaulicht. Notruf einer Polizistin*. München/Berlin: Piper.
- Maccoby, E.E (1966). *The development of sex differences*. Stanford: University Press.
- Kimura, D. (1992). *Weibliches und männliches Gehirn. Spektrum der Wissenschaft*, Nov., S. 104-113.
- Moir, A. & Jessel, D. (1991). *Brain Sex. The real difference between men & women*. London: Mandarin.
- Schwarz, A. & Cohen, S. (2013). *A.D.H.D. seen in 11% of American children as diagnoses rise*. Veröffentlicht in *New York Times*, 31.3. 2013. online: http://www.nytimes.com/2013/04/01/health/more-diagnoses-of-hyperactivity-causing-concern.html?_r=1
- Mullins, A. (2007). *Monoedukative Schulen*. Veröffentlicht in *erziehungstrends.de* am 4.6.2016, online: <http://www.erziehungstrends.net/Monoedukation>
- Sloterdijk, P. (2008). *Zorn und Zeit*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Spiegel-Online (30.3.2006). *Dokumentiert: Notruf der Rütli-Schule*. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: William Morrow.
- Vitzthum, T. (2012). *Disziplinlose Schüler überfordern deutsche Lehrer*. Veröffentlicht in der WELT am 24.4.2012, online: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article106221096/Disziplinlose-Schueler-ueberfordern-deutsche-Lehrer.html>
- Walter, F. (2007). *Das Leiden der jungen Männer*. Veröffentlicht im *Spiegel* am 28.5.2007, online: <http://www.spiegel.de/politik/debatte/demografie-das-leiden-der-jungen-maenner-a-485236.html>