

Die Buben als «Bildungsverlierer»?

Warum Initiativen in Kita und Kindergarten
ansetzen müssen

Dossier 19/2

Prof. Dr. Margrit Stamm



Forschungsinstitut Swiss Education

Prof. Dr. Margrit Stamm

Professorin em. für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg
Aeschbachweg 12

CH-5000 Aarau +41 31 311 69 69 / 079 462 92 82

www.margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort	5
Ziele und Inhalte dieses Dossiers	7
Management Summary	9
Schlüsselbotschaften	12
Briefing Paper 1: Ein Blick auf die mediale und politische Diskussion	14
Briefing Paper 2: Natur oder Umwelt: Was wirkt wie?	16
Briefing Paper 3: Gleich oder anders? Fakten zu Geschlechtsunterschieden	19
Briefing Paper 4: Theoretische Erklärungen zu Geschlechtsunterschieden	24
Briefing Paper 5: Wer ist «schuld» an der Bubenkrise?	27
Briefing Paper 6: Wege zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik	30

Vorwort

Buben gelten seit einiger Zeit als «Bildungsverlierer». Nicht nur in der Schweiz, auch in vielen anderen Ländern geben sie Anlass zur Sorge, weil sie schon früh in der Bildungslaufbahn zurückfallen, während der Schulzeit nicht aufschliessen können und von den Mädchen in den höheren Bildungsgängen überholt werden. Da Buben jedoch gemäss vielen Studien nicht «dümmer» sind als Mädchen, sollten sie bei gleichen Chancen im Schnitt auch gleich gut abschneiden. Dem ist aber nicht so, weshalb die Buben in diesem Dossier nicht »Bildungsverlierer«, sondern «Minderleister» («Underachiever») genannt werden, d.h. als Schüler, die deutlich schlechtere Schulleistungen erbringen als man dies von ihnen aufgrund ihres intellektuellen Potenzials erwarten würde.

Obwohl es unbestritten ist, dass Frauen nach wie vor benachteiligt sind und der Weg zur Gleichberechtigung noch lang ist – man denke etwa an die Tatsache, dass Männer auf dem Arbeitsmarkt die Nase immer noch vorn haben – gebietet es das Postulat der Bildungsgerechtigkeit, sich mit allen Gruppen zu befassen, die im Vergleich zu anderen Gruppen im Hintertreffen sind. Unser Bildungssystem hat den Auftrag, allen Kindern faire Chancen zur Überwindung von Nachteilen und zur Entdeckung und Realisierung von Potenzialen zu eröffnen.

Die Diskussion um die Buben als «Bildungsverlierer» ist alles andere als neutral. Entweder ist sie ignorant, gehässig oder dann alarmistisch. Dieses Dossier bemüht sich um einen objektiven Zugang zur Thematik. Unter Rückgriff auf die aktuelle mediale und politische Diskussion präsentiert es die verfügbaren empirischen und theoretischen Befunde zu den Unterschieden zwischen den Geschlechtern sowie Antworten auf die Frage, welche Rolle *Nature* (genetische Anlagen) und *Nurture* (Umwelt) spielen.

Das Dossier geht auf die Frage ein, wer an den Bildungsmisserfolgen der Buben ursächlich beteiligt sein kann. Dies gilt auch für den immer wieder behaupteten Zusammenhang zwischen Feminisierung der Schule (zu wenig Lehrer, zu viel Lehrerinnen) und schlechteren Leistungen der Buben. Empirische Tatsache ist allerdings, dass eine geschlechtergerechtere Pädagogik nicht durch mehr Lehrer garantiert werden.

Dazu kommt, dass Initiativen für mehr Männer an der Schule bereits im Kindergarten und nicht erst in der Primarschule ansetzen müssten. Weil im Kindergarten die Identitätsbildung eine grosse Rolle spielt, richte ich ein besonderes Augenmerk auf den vorschulischen Bereich und den Kindergarten. Diesem Zeitabschnitt kommt eine besonders sensible Rolle zu, da sich in dieser Altersspanne die Übernahme kulturell bedingter Geschlechterrollen in eigene Verhaltensweisen entwickeln und festigen.

Die Diskussion um Gender und Gleichheit der Geschlechter ist eine heikle Diskussionsthematik. Deshalb präsentiere ich unweigerlich auch Tatsachen, die nicht in jedes politische Konzept passen.

Zwei Ziele sind mir besonders wichtig: Erstens möchte ich plakative Aussagen über die Buben als «Bildungsverlierer» entlarven. Solche Aussagen sind wenig geeignet, um



das männliche Geschlecht in seiner unhintergehbaren Vielfalt zu erfassen und ihm in seinen sozial sehr unterschiedlichen Lebenslagen angemessen zu begegnen. Zweitens versuche ich aus meiner Perspektive von Geschlechtersensibilität, die mehr als Bubenförderung ist, deutlich zu machen, dass

sich eine neue geschlechtersensible Pädagogik nicht nur auf Buben konzentrieren darf, sondern ebenso das weibliche Geschlecht in den Blick nehmen muss – und zwar auch in spezifischen, bisher zu wenig berücksichtigten Bereichen (Stichworte: Selbstvertrauen, Selbstzweifel). Eine geschlechtersensible Schule eröffnet beiden Geschlechtern die gleichen Chancen, ihre Potenziale auszuschöpfen.

Ich hoffe, das Dossier trage zu einer sachlichen, wissenschaftsbasierten und kritischen Diskussion der Buben als den «Bildungsverlierern» bei. Meine Assistentin, Romina Zenklusen, hat wesentlich zu diesem kritischen Blick beigetragen, wofür ich ihr herzlich danke.

Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg
Forschungsinstitut Swiss Education

Aarau, im Spätherbst 2019

Ziele und Inhalte dieses Dossiers

Die medial erzeugte Aufmerksamkeit weist Buben zunehmend die Rolle des Problemgeschlechts zu. Dabei wird die Diskussion oft stark vereinfachend und unterkomplex geführt. Dieses Dossier unterzieht zentrale Aussagen von solchen Berichterstattungen einer kritischen Überprüfung und kontrastiert sie mit den Erkenntnissen der empirischen Forschung zu Entwicklungsunterschieden von Mädchen und Buben. Dabei werden Ausdrucksformen und ursächliche Faktoren möglicher Probleme der Buben differenziert beleuchtet und auch der Frage nach einer geschlechtersensiblen resp. geschlechtergerechten Pädagogik nachgegangen.

Geschlechterunterschiede in der Bildung zu Ungunsten des männlichen Geschlechts gehen uns etwas an. Davon sind zwar diejenigen nicht überzeugt, die das Zurückbleiben der Buben damit rechtfertigen, dass sie später als Männer trotzdem beruflich erfolgreicher seien als Frauen und deshalb beim weiblichen Geschlecht im Hinblick auf Gleichberechtigung noch viel zu tun sei. Andere wiederum wenden ein, dass Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg geringer sind als Unterschiede zwischen Kindern aus Akademiker- und Nichtakademiker-Haushalten. Beide Argumentationsmuster haben ihre Richtigkeit. Allerdings ist es falsch, dies als Begründung für die Marginalisierung der Buben-Thematik anzuführen. Geht es um Chancengerechtigkeit, lassen sich verschiedene Benachteiligungen nie gegeneinander ausspielen. Vielmehr geht es darum, jedes Individuum bei der Überwindung von Nachteilen und bei der Entfaltung seiner Fähigkeiten zu unterstützen. Und nicht zu vergessen ist: Beim Thema Geschlechtergerechtigkeit für Buben kann es nie nur um das männliche Geschlecht gehen – das weibliche Geschlecht ist die andere Seite der Medaille.

Nicht berücksichtigt werden in diesem Dossier interkulturelle Unterschiede sowie weibliche und männliche Vor- und Nachteile im Erwachsenenalter. Gleiches gilt für den Diskurs um die Unterscheidung von «sex» und «gender», die von manchen Philosophinnen und Feministinnen abgelehnt wird, da sie eine willkürliche Grenzziehung bedeute. In diesem Dossier geht es um eine nüchterne, wissenschaftsbasierte Betrachtung der traditionellen Geschlechtsunterschiede. Deshalb bleibt auch die LGBT¹-

Diskussion aussen vor. In der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Kinder- und Jugendforschung kommen sie leider so gut wie gar nicht vor.

Alle bisher erschienenen Dossiers sind auf der Website margritstamm.ch herunterladbar. Mit Bezug auf Kindheit und Familie sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarmoS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Bildungsort Familie (Dossier 13/1).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann (Dossier 14/1).
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Studie PRINZ) (Dossier 14/2).
- Frühförderung als Kinderspiel (Dossier 14/5).
- Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem (Dossier 15/3).
- Väter: Wer sie sind, was sie tun, wie sie wirken (Dossier 16/1).
- Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen (Dossier 16/3)
- Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung (Dossier 18/1).
- Die Ungleichheit früher Bildungschancen. Herausforderungen für die Zukunft (Dossier 18/3).

¹ Die international gebräuchliche Abkürzung steht für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transmenschen (Lesbian, Gay, Bisexual

etc.). Das Sternchen * steht für die Bandbreite der Möglichkeiten der Identitäten.

Management Summary

Briefing Paper 1: Ein Blick auf die mediale und politische Diskussion

Die mediale Aufmerksamkeit für Buben hat ihren Anfang mit der Jahrtausendwende genommen und schlägt sich heute in einer engagierten, emotionalen und teilweise auch polemischen Diskussion nieder. Die Rede ist vor allem von den «Buben als neue Bildungsverlierer».

Briefing Paper 1 Seite 14

Überblickt man die mediale Geschlechter-Diskussion, so lassen sich verschiedene Aussagenfelder identifizieren, die sich auf Befürchtungen zur Benachteiligung von Buben konzentrieren, ohne dabei empirische Ergebnisse auszuwogen zu berücksichtigen. Drei dieser Aussagenfelder sind besonders prominent:

- die Behauptung, es gäbe eine Dichotomie zwischen den Geschlechtern: hier die benachteiligten Buben, dort die privilegierten Mädchen;
- die Annahme, die «Bubenkrise» sei ein historisch neues Phänomen;
- die Überzeugung, die Feminisierung des Bildungswesens sei die Ursache für die «Bubenkrise».

Solche Voreingenommenheiten werden mit einem grundlegendem Blick auf Theorie und Empirie der Forschung in den Briefing Papers diskutiert.

Briefing Paper 2: Natur oder Umwelt: Was wirkt wie?

Sind Geschlechterunterschiede biologisch bedingt und vererbt oder sozial bedingt und anerzogen? Diese «Nature versus Nurture»-Debatte ist Gegenstand dieses Briefing Papers.

Briefing Paper 2 Seite 16

Heute geht es in der Forschung nicht mehr um Natur (Gene, angeborene Merkmale) oder um Umwelt (Modelllernen, Förderung etc.), sondern um die Frage: Wie wirken Natur und Umwelt zusammen? Zwar wissen wir, dass Intelligenz erblich ist, aber ebenso, dass bestimmte Umweltbedingungen gegeben sein müssen, damit sich das genetisch angelegte Potenzial entwickeln kann.

Fasst man den gegenwärtigen Erkenntnisstand der Forschung zusammen, so gibt es biologische Unterschiede zwischen Buben und Mädchen,

was ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen, Stärken und Vorlieben teilweise zu erklären vermag. Die Ursache liegt in den unterschiedlichen Pegeln bestimmter Hormone sowie im – auch dadurch verursachten – unterschiedlichen Aufbau der Gehirne. Buben haben von Geburt an Vorteile im räumlichen Denken, während Mädchen bessere verbale Fähigkeiten und möglicherweise eine bessere Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen besitzen. Ebenso weisen Mädchen während der Pubertät unter anderem wegen ihrer schnelleren Gehirnentwicklung einen generellen Reifevorsprung auf. Auch wenn die genauen neuronalen Mechanismen zum grossen Teil noch im Verborgenen liegen, so zeigt die Forschung eindeutig, dass sich Frauen und Männer zwar in bestimmten Fähigkeiten unterscheiden. Allerdings sind solche biologischen Unterschiede klein und können die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nicht erklären.

Briefing Paper 3: Gleich oder anders? Fakten zu Geschlechtsunterschieden

In der Bildungsforschung gelten Noten als guter Indikator für Fähigkeiten und Kenntnisse. Allerdings bilden sie auch den Einsatz und die Motivation der Schülerinnen und Schüler ab. Deshalb nimmt man in der Regel Kompetenztests, um Möglichkeit, Wissen und Kenntnisse von Schülern zu untersuchen.

Briefing Paper 3 Seite 19

Mädchen weisen einen Vorsprung in der Lesekompetenz auf, während in Mathematik Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Buben festzustellen sind. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind in Mathematik aber deutlich kleiner als im Lesen. Darauf verweisen auch die internationalen PISA-Studien in anderen Ländern.

Im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten berichtet der Grossteil von Untersuchungen jüngerer Datums vernachlässigbar kleine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Zudem sind die Unterschiede in allen drei Bereichen – Kognition, Mathematik, Lesen – zwischen den beiden Geschlechtern kleiner als innerhalb der Mädchen- und Bubengruppe. In allen Bereichen sind die Buben zudem die weniger homogene Gruppe.

Im Vergleich zu Mädchen gehören Buben in der Bildungsstatistik häufiger zu den Schulschwänzern, Schulabbrechern und Klassenrepetierern.

Sie werden öfters Sonder- und Sprachheilschulen zugewiesen, bei der Einschulung häufiger zurückgestellt und erhalten beim Übergang in die Sekundarstufe I negativere Leistungseinschätzungen als Mädchen. Zudem bekommen sie deutlich häufiger die Diagnose ADHS.

Andererseits trauen sich Mädchen weniger zu, zweifeln öfter an sich selbst und unterschätzen ihre Leistungen. Zudem erklären sie ihre Erfolge bevorzugt mit Anstrengung oder Zufall, Buben hingegen mit Begabung. Dieser solcher Attributionsstil schützt das Selbstbewusstsein besser als derjenige der Mädchen.

Briefing Paper 4: Theoretische Erklärungen zu Geschlechtsunterschieden

Es gibt eine Vielzahl theoretischer Erklärungen zu den Ursachen von Geschlechtsunterschieden. In diesem Briefing Paper werden drei Theorien ausgewählt: der lerntheoretische, der kognitive und der sozialpsychologische Ansatz.

Briefing Paper 4 Seite 24

Der lerntheoretische Ansatz geht davon aus, dass Entwicklung primär das Ergebnis von Erfahrung ist. Er nimmt an, dass geschlechtstypisiertes Verhalten auf die gleiche Weise gelernt wird wie anderes Verhalten auch: durch positive oder negative Bekräftigung sowie durch das Lernen am Modell. Die Bekräftigung geschlechtstypischen Verhaltens kann von Eltern, Erziehenden und Lehrkräften ausgehen: Sie tragen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechterunterschieden in der Masse bei, wie sie Mädchen und Buben für geschlechtstypisches Verhalten bekräftigen.

Kognitive Lerntheorien gehen von der Annahme aus, dass sich durch das sich entwickelnde Geschlechterbewusstsein ein enormer Entwicklungsschub vollzieht. Mit etwa fünf Jahren haben sie Geschlechtsstereotype über «typisch weibliche» oder «typisch männliche» Eigenschaften erworben. Gemäss diesem Ansatz dürfen Bedürfnisse von Kindern nicht ignoriert werden.

In der sozialpsychologischen Perspektive wird Geschlecht nicht als stabiles Merkmal der Person betrachtet, sondern als im sozialen Kontext konstruiert, d.h. durch Erwartungen oder Geschlechtsstereotype. In der Praxis ist es deshalb entscheidend, ob und in welchem Mass die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes in einer Erziehungs- oder Lehr-Lern-Situation psychologisch hervorgehoben wird und welche Erwartungen ihm entgegengebracht werden.

Kindergarten und erste Primarschulklasse sind die Zeit, in der durch pädagogische Interventionen am stärksten Einfluss auf das Ausmass genommen werden kann, in dem Kinder die Investition von Lernzeit, Anstrengung und Interesse von ihrer Geschlechtszugehörigkeit abhängig machen.

Briefing Paper 5: Wer ist «schuld» an der Bubenkrise?

Zur Frage, warum Buben hinter Mädchen zurückbleiben, existieren zahlreiche, mehr oder weniger wissenschaftsbasierte Erklärungsmuster. Sie wollen aufzeigen, weshalb und auf welchen Wegen sich dieser *Gendergap* einstellen konnte.

Briefing Paper 5 Seite 27

Ein Blick in die anglo-amerikanische Fachliteratur fördert eine ganze Reihe an Argumenten zu Tage. Sie reichen von Mustern, welche den Misserfolg auf einer rein biologischen Argumentationsbasis diskutieren und die *poor boys* bemitleiden, die Feminisierung der Schule beklagen, das Anti-Lerner-Verhalten der Buben hervorstreichen bis hin zu schlechten Schulen mit ihrer mangelnden Unterrichtsqualität.

Evolutionspsychologische und sozio-biologische Perspektiven erachten verhaltensbezogene Geschlechtsrollendifferenzen als angeborene und in vorhistorischer Zeit konfigurierte Unterschiede zwischen Mann und Frau. Medienpräzente Publikationen haben durch ihre pauschalisierenden Argumentationsmuster die öffentliche Aufmerksamkeit und Diskussion stark beeinflusst. Doch bleibt viel Kritik zurück. Gesamthaft gesehen ist selbstverständlich nicht zu verneinen, dass unser Alltagsverhalten und unsere intellektuelle Kapazität zumindest teilweise von biologischen Faktoren beeinflusst werden. Aber das Alltagsverhalten ist nicht von Natur aus gegeben. Biologische und kulturelle Faktoren sind stark miteinander verflochten.

Die Grundlage des zweiten Erklärungsmusters ist die Feminisierung der Schule, welches einen Zusammenhang zwischen der Überrepräsentation von Frauen im Lehrerberuf und dem männlichen Schulversagen herstellt. Doch weisen empirische Studien nach, dass das Geschlecht der Lehrperson keine Rolle spielt und Buben weder bei Lehrern bessere Leistungen zeigen oder bessere Schulnoten bekommen noch eine höhere Chance aufs Gymnasium haben als bei Lehrerinnen.

Das Problem liegt eher in ihrem Verhalten. Sie passen im Unterricht oft weniger auf, machen seltener die Hausaufgaben und lesen nicht so

viel in ihrer Freizeit. Das Schulversagen vieler Buben wird auch mit dem medienvermittelten Männlichkeitskult erklärt (*laddish behaviour*; Draufgängertum oder Machotum). Vor allem für Buben aus der Mittelschicht gilt jedoch ein anderer Verhaltenskodex, der weit stärker von individueller Leistungskonkurrenz geprägt ist.

Ein weiteres Erklärungsmuster sind die schlechten Schulen (*failing schools*). Allerdings liegen bislang kaum empirisch glaubwürdige Untersuchungen vor, welche mittelmässige oder schlechte Unterrichtsqualität als *einzig* Ursache für schlechte Schulleistungen ausweisen. Einleuchtender sind Studien, die auf schulorganisatorische und lehrmittelbasierte Merkmale aufmerksam machen und unter dem Stichwort «Gendering in der Schule» zusammengefasst werden können. Dazu gehören die Schulorganisation (z.B. Geschlecht der Schulleitungen), die sprachlastigen und auf die Sozialkompetenz fokussierten Lehrpläne sowie die eher auf die Mädchen ausgerichteten Sichtbarkeit der Geschlechter in Schulbüchern.

Briefing Paper 6: Wege zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik

In diesem Briefing Paper stehen Möglichkeiten zur Überwindung der Problematik im Mittelpunkt. Die theoretischen und empirischen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es übertrieben ist, von «Bildungsverlierern» oder gar von einer «Bubenkrise» zu sprechen.

Briefing Paper 6 Seite 30

Es finden sich zwar eindeutige absolute Nachteile für das männliche Geschlecht, genauso aber auch Daten, welche die grosse Bedeutung des sozialen Umfeldes unterstreichen. Folgende Massnahmen lassen Erfolge erwarten, wobei Forderungen nach mehr Männern in der Schule und nach geschlechtergetrenntem Unterricht nicht thematisiert werden.

- **Geschlechtersensible Erziehung:** In keinem Alter sind Kinder geschlechtsneutral. Deshalb braucht es eine geschlechtersensible Pädagogik, die auch umgesetzt wird. Für Eltern und Lehrkräfte heisst dies, auf die Bedürfnisse eines jeden Mädchens und eines jeden Buben einzugehen. Diese Bedürfnisse sind so individuell, wie die Kinder individuell sind.
- Dazu kommen gezielte Änderungen in der Schulorganisation (Spiel- und Lernsettings), Überprüfung der Umgangsformen an der

Schule, die möglicherweise auf weibliche Merkmale und feminine Umgangsformen ausgerichtet sind.

- **Auseinandersetzung mit den (eigenen) Geschlechtsstereotypen:** In Bildungsinstitutionen sollte die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen verstärkt werden. Wer seine eigenen Vorurteile hinterfragt, stereotypisierende Aussagen vermeidet und auch die Vorurteile der Kinder hinterfragt, tut schon viel auf dem Weg zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik.
 - **Bei Kita und Kindergarten ansetzen:** Kita und Kindergarten sind sehr wichtige Institutionen neben der Familie, denn sie bieten Schlüssel-situationen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Aufgrund ihrer frühen Herausbildung in Richtung Geschlechterkonstanz, die mit fünf bis sechs Jahren abgeschlossen ist, muss geschlechtersensible Erziehung in Kita und Kindergarten ansetzen.
 - **Im Unterricht ansetzen:** Obwohl der Einfluss der Schule angesichts der enormen Wirkung der Geschlechterstereotype in Familie und Medien beschränkt ist und die Schule in dieser Hinsicht überschätzt wird, kommt es auch auf die Lehrerinnen und Lehrer an. Ein Patentrezept für einen gendergerechten Unterricht gibt es bis heute nicht, aber eine Vielzahl von Ansätzen, die bestimmte Standards betonen wie konsequente Sprachnutzung, welche beide Geschlechter einschliesst; Vermeidung des ausschliesslichen Gebrauchs stereotyper Frauen- und Männerbilder, Suche nach didaktischen Formen, die Mädchen und Buben ansprechen etc.
 - **Eltern und ihre Geschlechterstereotypen:** Die Bilder, wie ein Knabe oder ein Mädchen zu sein hat, sind in den Köpfen der Erwachsenen besonders stark ausgeprägt. Das zeigt sich schon, kaum ist ein Kind auf der Welt. Liegt es auf der Station, sind rosa oder blau schon bedeutsam, sei es bei Namensschildern oder der Kleidung. Die meisten Eltern wollen ihre Kinder möglichst neutral erziehen. In der Praxis können sie sich aber nur schwer den rollentypischen Bildern in ihren Köpfen entziehen. Allerdings können sie Gegensteuer geben und sich ihrer Vorurteile und Bilder bewusstwerden («Buben sind frech und schwierig, Mädchen sind ruhig und fürsorglich»).
- Eltern, die ihre Kinder geschlechtersensibel zu erziehen versuchen, haben oft einen schweren Stand. Aber man sollte sie auf jeden Fall unterstützen, dies zu versuchen und nicht locker zu lassen.

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Ein Blick auf die mediale und politische Diskussion

- Die öffentliche Debatte über die Buben als den neuen Sorgenkindern ist nicht neutral, sondern emotionalisiert und teilweise polemisch geführt.
- Es gibt viele Annahmen und Behauptungen, die so nicht stehen gelassen werden können, vor allem auch, dass die Feminisierung der Schule Ursache der «Bubenkrise» sei.

Briefing Paper 2: Natur oder Umwelt: Was wirkt wie?

- Ob Geschlechtsunterschiede biologisch bedingt und vererbt oder sozial bedingt und anerzogen sind wird im englischen Sprachraum als «Nature-Nurture-Debatte» bezeichnet.
- Heute überwiegt die Ansicht, dass es biologische Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gibt, was ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen, Stärken und Vorlieben teilweise erklärt.
- Wichtiger als die Frage, wie Natur und Umwelt zusammenwirken, ist jedoch die Art und Weise, wie die Gesellschaft mit solchen Unterschieden umgeht.

Briefing Paper 3: Gleich oder anders? Fakten zu Geschlechtsunterschieden

- Mädchen weisen einen Vorsprung in der Lesekompetenz nach, während in Mathematik markante Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Buben festzustellen sind.
- Die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern sind jedoch kleiner als innerhalb der Mädchen- und Bubengruppe. Auffallend höher ist das Selbstvertrauen der Buben und ihre erfolgsorientierte Attribution ihrer Leistungen.
- In der Bildungsstatistik gehören Buben häufiger zu den Schulschwänzern, Schulabbrechern und Klassenrepetierern. Zudem bekommen sie deutlich häufiger die Diagnose ADHS.

Briefing Paper 4: Theoretische Erklärungen zu Geschlechtsunterschieden

- Theorien liefern verschiedene Perspektiven zur Erklärung der Entstehung und Aufrechterhaltung von Geschlechterunterschieden.
- Der lerntheoretische Ansatz betont Geschlechtsunterschiede aufgrund von positiver oder negativer Bekräftigung oder durch Modelle, der kognitive Ansatz durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt im Hinblick auf die Etablierung der eigenen Geschlechtsidentität und der sozialpsychologische Ansatz durch Erwartungen und Geschlechtsstereotype.

Briefing Paper 5: Wer ist «schuld» an der Bubenkrise?

- Zur Frage, warum Buben hinter den Mädchen zurückbleiben, existieren mehr oder weniger wissenschaftsbasierte Erklärungsmuster.
- Sie reichen von Mustern, welche den Misserfolg auf einer rein biologischen Argumentationsbasis diskutieren und die *poor boys* bemitleiden, die Feminisierung der Schule beklagen, das Anti-Lerner-Verhalten der Buben hervorstreichen oder schlechte Schulen und ihre mangelnde Unterrichtsqualität.

Briefing Paper 6: Wege zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik

Es ist übertrieben, von *den* Buben als *den* «Bildungsverlierern» zu sprechen. Zwar haben sie eindeutige absolute Nachteile, aber lange nicht alle Buben.

Folgende Massnahmen werden empfohlen, die auch den Mädchen zugutekommen können: (1) Geschlechtersensible Erziehung; (2) Auseinandersetzung mit den (eigenen) Geschlechtsstereotypen; (3) In Kita und Kindergarten beginnen; (4) Im Unterricht ansetzen; (5) Reflexion der Geschlechtsstereotype durch die Eltern.

Die Buben als «Bildungsverlierer»?

Warum Initiativen in Kita und Kindergarten
ansetzen müssen

Dossier 19/2

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Ein Blick auf die mediale und politische Diskussion

«Buben in der Krise: Sie sind besonders oft ein Störfaktor in der Schule.»
Der Tagesspiegel, 24.09.2010.

Überblickt man die mediale Geschlechterdiskussion, so lassen sich verschiedene Aussagenfelder identifizieren, die sich zu Befürchtungen über die Benachteiligung von Buben äussern, ohne dabei empirische Ergebnisse ausgewogen zu berücksichtigen.

In diesem Briefing Paper werden drei dieser Aussagenfelder kritisch beleuchtet. Erstens ist es die Behauptung, es gäbe eine Dichotomie zwischen den Geschlechtern: hier die benachteiligten Buben, dort die privilegierten Mädchen. Zweitens geht man oft von der Annahme aus, es handle sich um ein historisch neues Phänomen, und drittens trifft man relativ häufig auf die Überzeugung, die Feminisierung des Bildungswesens sei die Ursache für die «Bubenmiserie» (vgl. kritisch: Budde, 2008; Fegter, 2012; Stamm, 2009).

Früher die Mädchen, jetzt die Buben!

Die geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung hat sich in den letzten Jahren massiv gewandelt, so dass junge Frauen im Durchschnitt heute höhere Bildungsabschlüsse erreichen als junge Männer. Deshalb wird meist in einem Dreischritt argumentiert (Tabelle 1) und das Früher dem Heute sowie dem, was in Zukunft sein könnte, gegenübergestellt. Mit anderen Worten: Wenn man nichts unternimmt und den Buben nicht mehr Aufmerksamkeit schenkt, wird sich die Situation zu Ungunsten derselben weiter verschärfen.

Tabelle 1: Das vorherrschende Argumentationsmuster

Früher	Die Mädchen hatten nicht die gleichen Bildungschancen und waren auch sozial stark benachteiligt.
Heute	Weil viel für die Förderung der Mädchen getan worden ist, hat man die Buben vergessen. Heute sind sie benachteiligt.
Zukünftig	Wenn man nichts unternimmt, so ist zu erwarten, dass sich die Situation der Buben weiter verschlechtern wird.

Diese Argumentation berücksichtigt verschiedene empirische Tatsachen nicht, welche verbieten, von *den* benachteiligten Buben zu sprechen.

- Erstens sind nicht alle Buben benachteiligt, sondern vor allem solche aus einfachen Migranten- und Arbeiterfamilien.
- Zweitens hat bereits die erste PISA-Studie deutlich gemacht, dass Buben nicht nur in der Gruppe leistungsschwacher Schüler überrepräsentiert sind, sondern auch in manchen Spitzengruppen.
- Drittens spielt nicht nur die soziale Herkunft, sondern auch die ethnische Zugehörigkeit und jugendkulturelle Verankerungen eine Rolle (Stamm, 2008).
- Viertes hat das männliche Geschlecht auch andere Vorteile, z.B. seine Übervertretung in der beruflichen Grundbildung gegenüber dem weiblichen Geschlecht, insbesondere an der Spitze (Stamm, 2017). Dies zeigt sich auch auf dem Arbeitsmarkt, auf dem Männer bevorteilt sind.

Reduziert man die Probleme der Buben auf lediglich geschlechtlich differenzierte Problemlagen, so wird übersehen, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechter grösser sind als zwischen ihnen.

Die Sorge um die Buben ist kein historisch neues Phänomen

Wird in den Medien von der Bubenkrise gesprochen, so entsteht meist der Eindruck, es handle sich um ein neues Phänomen. Tatsächlich finden sich jedoch Hinweise auf gesellschaftliche Sorgen um Buben und ihre Leistungs- und Verhaltensprobleme von der griechischen Antike bis zu den Teddy Boys der sechziger und den Rockern der achtziger Jahre. Allerdings wurden abweichende oder oppositionelle Verhaltensweisen damals als normale Entwicklungsschritte auf dem Weg zur Geschlechtsidentität im Ausbildungsprozess angesehen (Stamm, 2009).

Auch das vielfach beanstandete Notengefälle zwischen Mädchen und Buben ist nicht neu. Neu ist vielmehr die Tatsache, dass heute die

Buben im Schnitt die schlechteren Abschlüsse erreichen als die Mädchen (Fegter, 2012).

Die Feminisierung der Schule als Hauptsache

Viele Eltern und bildungspolitisch Tätige fordern mehr Männer in den Klassenzimmern. Das dritte Aussagefeld fokussiert deshalb auf die These, der sehr hohe Frauenanteil in Kindergarten, Primarschule und im Frühbereich sei schuld an den Problemen der Buben, weil Frauen den Unterricht mehr an die Mädchen anpassen würden. Diese These, meist unter dem Stichwort «Feminisierung der Schule» diskutiert, ist sehr verbreitet, trotzdem ist sie zu gewagt.

Dass die Feminisierung des Bildungswesens etwas mit der wachsenden Stärke der Mädchen zu tun habe, basiert auf der Annahme, dass Lehrerinnen weibliche Verhaltensweisen und damit Mädchen bevorzugen würden. Ausserdem wird angenommen, dass Buben Probleme mit weiblichen Autoritätspersonen hätten beziehungsweise weniger von ihnen profitierten als von männlichen Vorbildern. Doch konnte bisher keine Studie nachweisen, dass das Geschlecht der Lehrperson massgebend für den Schulerfolg respektive das Schulversagen der Buben ist.

Fazit

Die mediale Aufmerksamkeit für Buben hat ihren Anfang mit der Jahrtausendwende genommen und schlägt sich heute in einer engagierten, emotionalen und teilweise auch polemischen Diskussion nieder. Mit der medial wirksam präsentierten Rede von den «Buben als den neuen Bildungsverlierern» oder der «Bubenkrise» ist ein neuer Gegenstand in die Mitte vieler Debatten gerückt. Doch die Diskussionsmuster sind in der Regel wenig geeignet, um die Vielfalt der Buben in ihren sozialen und kulturellen Umgebungen angemessen zu erfassen.

Die nachfolgenden Briefing Papers relativieren solche Voreingenommenheiten mit einem grundlegendem Blick auf Theorie und Empirie der Forschung. Eine wichtige Frage ist dabei die, welche Rolle Natur oder Umwelt für die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden innehaben.

Weiterführende Literatur

Budde, J. (2008). Bildungs(miss)erfolge von Buben und Berufswahlverhalten bei Buben / männlichen Jugendlichen. Bonn.

Fegter, S. (2012). Die Krise der Buben in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktionen von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer.

Stamm, M. (2009). Underachievement von Buben in der Schule. In I. Mammes & J. Budde (Hrsg.), Bubenforschung – empirisch – Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur (S. 131-148). Wiesbaden: VS Fachverlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M. (2017). Die Top 200 des beruflichen Nachwuchses. Was hinter Medaillengewinnern an Berufsmeisterschaften steckt. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education. Dossier 17/1.

Briefing Paper 2: Natur oder Umwelt: Was wirkt wie?

«Wie lächerlich gering ist der Unterschied zwischen Mann und Frau: Von 48 Chromosomen unterscheidet sich nur eines.»

Germaine Greer, Intellektuelle, Autorin, Publizistin

Egal, wer in welchem Zusammenhang über Geschlechterunterschiede diskutiert – meist kommt schnell die Frage auf, ob diese Unterschiede nun biologisch bedingt und vererbt oder sozial bedingt und anerzogen seien. Im englischen Sprachraum ist diese Debatte unter dem Namen «Nature versus Nurture» bekannt. Oft werden dabei Extrempositionen vertreten, die meist in stark vereinfachte Schlussfolgerungen münden. Etwa: «Wenn doch ohnehin alles in den Genen liegt, können wir ja gar nichts unternehmen» oder: «Wir müssen Buben und Mädchen nur möglichst geschlechtsneutral erziehen, dann löst sich das Problem von allein.» Dass die Wirklichkeit nicht ganz so einfach ist, liegt auf der Hand.

Nicht entweder – oder ist die Frage, sondern sowohl als auch

Zum einen wird immer wieder die Ansicht vertreten, dass Unterschiede in der Struktur und Funktionsweise der Gehirne von Frauen und Männern fast ganz durch die geschlechtsspezifische Sozialisation zu erklären seien. Andererseits gibt es viele Anhänger der Überzeugung, es sei der biologische Bauplan, welcher das Verhalten von Mädchen und Buben sowie ihre Vorlieben, Abneigungen oder Schwächen bestimmt.

Solche Pauschalisierungen müssen zur Vorsicht mahnen. Heute geht es nicht mehr um Natur (Gene, angeborene Merkmale) oder um Umwelt (Modelllernen, Förderung etc.), sondern um die Frage: Wie wirken Natur und Umwelt zusammen? Zwar wissen wir, dass Intelligenz erblich ist, aber ebenso, dass bestimmte Umweltbedingungen gegeben sein müssen, damit sich das genetisch angelegte Potenzial entwickeln kann.

An einem Beispiel aus den PISA-Studien lässt sich erklären, weshalb die im Schnitt schlechteren Mathematikleistungen des weiblichen im Vergleich zum männlichen Geschlecht nicht per se biologisch erklärbar sind. Schon eine durchschnittlich gute Mathe-Schülerin in Shanghai erreicht auf der Pisa-Skala 610 Punkte – also deutlich mehr als der durchschnittliche Junge in allen anderen Ländern. Das bedeutet, dass stark

sein in Mathematik keineswegs nur vom Geschlecht beeinflusst ist, sondern auch von der sozialen Herkunft, den persönlichen Einstellungen sowie den Erwartungen von Elternhaus und Lehrerschaft. Deshalb spricht man von der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Auch die Familie beeinflusst mit ihren geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen das Entwicklungspotenzial ihrer Söhne und Töchter.

Biologische Geschlechterdifferenzen

Immer wieder berichten Eltern, dass ihre kleinen Söhne partout nur mit Autos und Baggern spielen wollen, ihre Töchter dagegen lieber den Puppenwagen schieben. Dabei unterstreichen sie meist, dass dies allein durch den Antrieb der Kinder geschehe. Gibt es somit angeborene Unterschiede im Gehirn? Dies ist schwer nachzuweisen, und Studien hierzu sind sehr unterschiedlich. In einigen Untersuchungen liest man, Eltern würden ihre Babys vom ersten Tag an je nach Geschlecht unterschiedlich behandeln, auch wenn dies ihnen nicht bewusst sei. Andere Studien machen sich für biologische Unterschiede stark (zusammenfassend: Oppermann & Keller, 2018).

Als Beweis wird jeweils ein Experiment von Simon Baron-Cohen (2004) von der Cambridge University angeführt, das auf der Säuglingsstation eines Krankenhauses durchgeführt wurde:

Den männlichen und weiblichen Neugeborenen wurde einmal das lächelnde Gesicht einer Mitarbeiterin Cohens gezeigt, ein anderes Mal ein Mobile. Dabei wurden die Babys gefilmt, und anschließend beurteilten andere Wissenschaftler ohne Kenntnis des Geschlechts das Verhalten. Weil es kurz nach der Geburt noch keinen prägenden Einfluss durch Erziehung geben kann, müssen – so die Grundthese des Forschers – alle beobachteten Unterschiede angeboren sein.

Tatsächlich konnte Baron-Cohen einen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Babys beobachten: Buben bevorzugten Mobiles, Mädchen Gesichter. Auf dieser Basis gelangte Baron-Cohen zum Schluss, dass das weibliche Gehirn empathische Eindrücke fokussiert, das

männliche Gehirn hingegen Systematisierung anstrebt.

Diese Ergebnisse konnten bis heute zwar nicht reproduziert werden, doch bleibt die Suche nach frühen biologischen Unterschieden, welche die Geschlechtsspezifität beeinflussen, aktuell.

Der aktuelle Erkenntnisstand

Fasst man den gegenwärtigen Erkenntnisstand der Forschung zusammen, so gibt es biologische Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, was ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen, Stärken und Vorlieben teilweise erklären kann. Die Ursache liegt in den unterschiedlichen Pegeln bestimmter Hormone sowie im – auch dadurch verursachten – unterschiedlichen Aufbau der Gehirne. Buben haben von Geburt an Vorteile im räumlichen Denken, während Mädchen bessere verbale Fähigkeiten und möglicherweise eine bessere Fähigkeit zur Kontrolle von Emotionen besitzen. Vielleicht aufgrund der verbal besser ausgeprägten genetischen Bedingungen lesen und schreiben Mädchen früher als Buben, weshalb sie auch deutlich häufiger als Frühleserinnen in die Schule eintreten (vgl. Stamm, 2005).

Ferner weisen Mädchen während der Pubertät unter anderem wegen ihrer schnelleren Gehirnentwicklung einen Reifevorsprung auf. Auch wenn die genauen neuronalen Mechanismen zum grossen Teil noch im Verborgenen liegen, so zeigt die Forschung, dass sich Frauen und Männer in bestimmten Fähigkeiten unterscheiden. Doch solche biologischen Unterschiede sind klein und können die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nicht erklären.

Geschlechtsstereotype

Wichtiger als die biologischen Grundlagen von Mädchen und Buben ist, was die Gesellschaft aus ihnen macht. Verstärkt sie die Unterschiede? Versucht sie, diese zu nivellieren? Oder lässt sie sie gänzlich ausser Acht? Erst dadurch, wie Kinder aufwachsen und wie sie von Eltern, Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern beeinflusst werden, prägen sich unterschiedliche Veranlagungen in der Wirklichkeit aus – oder eben nicht.

Besonders wirksam sind Geschlechtsstereotype, d.h. kulturell geprägte Meinungssysteme über Eigenarten der beiden Geschlechter, die bereits im frühen Alter die Erwartungen prägen und dadurch die Wahrnehmung beeinflussen. Im Geschlechtsstereotyp enthaltene Meinungen sind nie völlig falsch, sondern enthalten zumin-

dest einen wahren Kern der tatsächlichen Unterschiede. Problematisch sind vor allem die Verallgemeinerungen oder Übertreibungen.

Die Geschlechtsentwicklung nach der Geburt wird wesentlich durch das kulturelle Geschlechtskonzept geprägt. Kinder müssen drei Leistungen erbringen:

- Sie lernen, welche Merkmale als «männlich» und welche als «weiblich» angesehen werden (Erwerb des Geschlechtsstereotyps der Kultur).
- Sie lernen, welche Geschlechtsrollen in der Kultur vorherrschen (Geschlechtsrolleerwerb).
- Sie erkennen, dass das Geschlecht (ausser bei medizinischer Geschlechtsumwandlung etc.) ein unveränderliches Merkmal einer Person ist (Erwerb des Konzepts der Geschlechterkonstanz).

Kinder beginnen im zweiten Lebensjahr, das Geschlechtsstereotyp und die Geschlechtsrollen der Kultur zu erwerben. Tabelle 2 zeigt, wie sich das Verständnis weiterentwickelt.

Tabelle 2: Entwicklung des Geschlechtsverständnisses (Asendorpf, 2004, S. 390)

	Buben		Mädchen	
	3-4.5J.	4.5-5J.	3-4.5J.	4.5-5J.
Geschlechtsverständnis...				
Für das eigene Geschlecht	88%	95%	84%	95%
Für das andere Geschlecht	58%	62%	54%	57%

Mit etwa drei Jahren kann ein Kind sich und andere Kinder dem richtigen Geschlecht zuordnen. Im Verlaufe des Kindergartens erwerben Kinder eine Geschlechtsstabilität, d.h. dass das Geschlecht sich nicht verändert («Geschlechterkonstanz», vgl. auch Briefing Paper 4). Jetzt ist das Kind motiviert, sich selbst die entsprechende Geschlechterrolle anzueignen. Dazu sucht es nun bevorzugt Informationen darüber, was für das eigene Geschlecht angemessen ist, bewertet all jene Informationen positiv, welche die eigene Wahrnehmung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern bestätigen und lässt sich in seinem Verhalten davon leiten, wie geschlechtsangemessen es ist. Weil im Primarschulalter die Meinung der Unveränderbarkeit des Geschlechts gefestigt ist, hat der Kindergarten eine wichtige Bedeutung bei der Konstruktion der eigenen Geschlechtsidentität.

Eltern und Geschlechtsstereotypen

Verschiedene Studien kommen zum Schluss, dass sich Eltern ihren Söhnen und Töchtern gegenüber unterschiedlich verhalten und zwar ab Geburt. Sie geben ihnen geschlechtstypische Namen, ziehen sie blau oder rosa an und richten die Kinderzimmer dementsprechend ein. Im Durchschnitt unterscheiden Väter stärker zwischen Mädchen und Buben und unterhalten sich ihren Kindern gegenüber anders.

Mit den Söhnen spielen sie nicht nur häufiger, sondern regen auch eher geschlechtsspezifische Betätigungen an. Dies lässt sich bei Kleinkindern gut beobachten (Stamm, 2017). Gerade die Vorschulzeit ist eine besonders kritische oder sensible Phase für die Frage, weshalb sich ein Knabe männliches und ein Mädchen weibliches Verhalten aneignet. Auch wenn ein Knabe als erstes Wort «Auto» gesagt hat und ein Mädchen «Puppe» und dies auf bestimmte genetische Unterschiede in den Interessen hindeuten kann, so ist es vor allem bedeutsam, wie Eltern das Verhalten des Kindes lenken. Lassen die Eltern die Kinder merken, dass sie bestimmte Verhaltensweisen oder auch Vorlieben und Begabungen mit Buben oder Mädchen assoziieren, besteht das Risiko, dass sich diese Stereotype bei ihren Söhnen und Töchtern verstärken und zu sich selbst erfüllenden Prophezeiungen werden.

Lehrkräfte und Geschlechtsstereotypen

Im Vergleich zu Mädchen stufen Lehrkräfte Buben durchschnittlich als weniger leistungsstark und als störender ein. Das ist wenig erstaunlich, denn solche Einschätzungen geben das wieder, was sie im Unterricht erleben (siehe hierzu Rendtorff & Prengel, 2008). Dabei besteht allerdings die Gefahr, dass alle Buben über einen Kamm geschert werden und das Geschlechtsstereotyp sich verfestigt.

In den vergangenen Jahren haben sich zahlreiche Forscherinnen und Forscher der Frage gewidmet, ob es in der Praxis einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft und den Leistungen der Schüler und Schülerinnen gibt. In der Mehrzahl der Studien war dies nicht der Fall. Einzelne Untersuchungen kommen sogar zu dem Ergebnis, dass sich Lehrerinnen bei der Notenvergabe weniger vom Verhalten der Schüler leiten lassen als Lehrer. Dieser Aspekt käme den Buben zugute. Alles in allem deutet also wenig darauf hin, dass sich das Geschlechtergefälle mit mehr männlichen Lehrern effektiv bekämpfen liesse und Kinder von einer

gleichgeschlechtlichen Lehrkraft per se in stärkerem Masse profitieren würden.

Zieht man allerdings die sozialkognitive Lerntheorie heran (vgl. Briefing Paper 4), so kann das Geschlecht der Lehrperson als Moderatorvariable wirken. In den unterschiedlichen Interessen und Fächervorlieben – ein anderer markanter Bereich von Geschlechtsungleichheiten – dürfte das Geschlecht der Lehrperson sehr wohl eine wichtige Rolle spielen.

Fazit

Unterschiede in den Genen, Hormonen und Gehirnen haben gemäss hirnbioologischer Forschung zur Folge, dass Buben und Mädchen unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, die sich unter anderem bei den Buben in einer höheren Wettbewerbsorientierung manifestieren (Strüber, 2012). Diese Unterschiede sind allerdings keineswegs so ausgeprägt, dass sie zu unterschiedlichen Schulerfolgen führen müssten. Vielmehr ist es entscheidend, wie Kinder durch das soziale Umfeld beeinflusst werden.

Vieles deutet darauf hin, dass das vorherrschende Bild von Männlichkeit weniger zum System Schule passt als das gesellschaftliche Bild von Weiblichkeit. Dies ist keine neue Erkenntnis, doch sie wurde lange dadurch kaschiert, dass Mädchen wenig Anreize hatten, hohe Bildungsabschlüsse anzustreben.

Weiterführende Literatur

Asendorpf J.B. (2004) Geschlechtsunterschiede. In: Psychologie der Persönlichkeit (S. 375-414). Springer, Berlin.

Baron-Cohen, S. (2004). Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf: Patmos.

Oppermann, E., & Keller, L. (2018). Geschlechtsunterschiede in der frühen MINT-Bildung - Forschungsüberblick. Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: www.haus-der-kleinen-forscher.de

PISA-Konsortium (o.J.). Erste Ergebnisse zu PISA 2012.

Rendtorff, B. & Prengel, A. (2008). Kinder du Geschlecht. Opladen: Barbara Budrich.

Stamm, M. (2017). Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht. München: Piper.

Strüber, D. (2012). Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbioologischen Grundlagen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), Handbuch Buben-Pädagogik (S. 35-49). Weinheim und Basel: Beltz.

Briefing Paper 3: Gleich oder anders? Fakten zu Geschlechtsunterschieden

«Sie wollen alles sein, bloss keine weibischen Streber.»
Klaus Hurrelmann (Bildungsforscher) im Interview in: Der Spiegel, 23.04.2010

In der Bildungsforschung gelten Noten als guter Indikator für Fähigkeiten und Kenntnisse. Allerdings bilden sie auch den Einsatz und die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie zunehmend ihrer Eltern ab. Deshalb versucht man mit Kompetenztests Wissen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern objektiver zu untersuchen.

In diesem Briefing Paper steht die Frage im Mittelpunkt, was wir heute mit Blick auf Kompetenztests über Geschlechtsunterschiede wissen, welche Bereiche sie betreffen und wie gross sie sind. Fokussiert wird auf die Bereiche Kognition, Lesen und Mathematik (anhand von Kompetenztests) sowie auf Entwicklungs- und Sozialisationsunterschiede.

Mathematische Leistungen

Abbildung 1 verdeutlicht folgende Sachverhalte: In Mathematik erzielen die Buben bessere Ergebnisse als die Mädchen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind aber deutlich kleiner als im Lesen. In der Schweiz beträgt der Leistungsvorsprung der Buben 13 Punkte. Innerhalb der Vergleichsländer variiert dieser Vorsprung zwischen 9 Punkten in Frankreich und 23 Punkten in Liechtenstein. Erklärt wird die Überlegenheit mit den besseren räumlichen Fähigkeiten, dem hohen mathematischen Selbstvertrauen und dem grösseren Interesse der Buben.

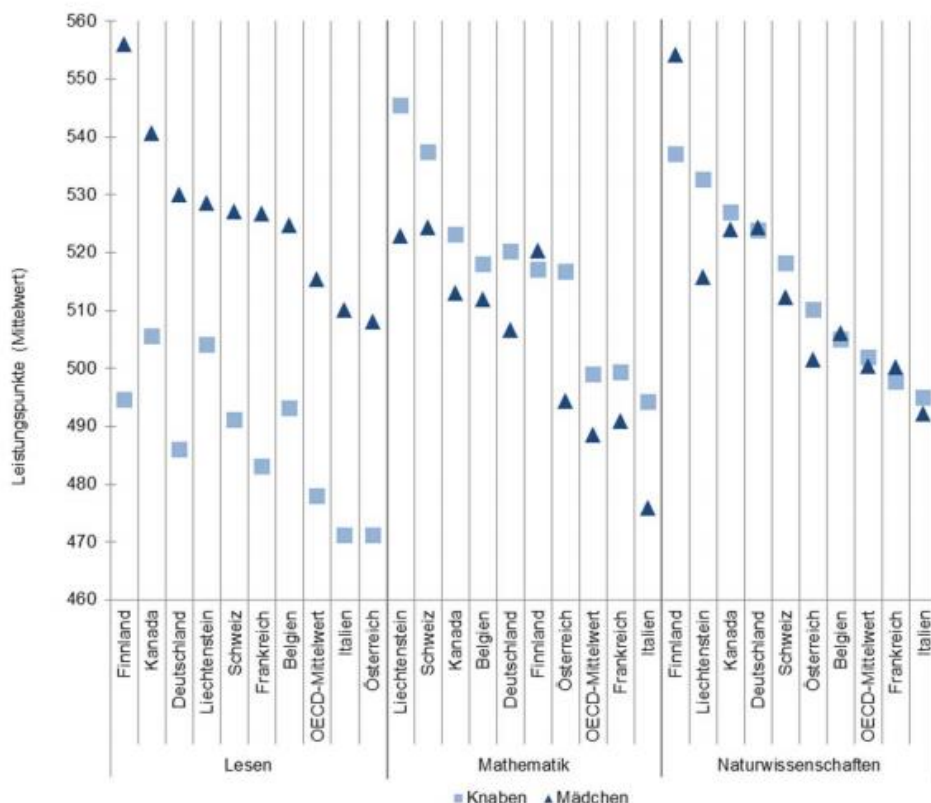


Abbildung 1: Leistungen nach Geschlecht in der Schweiz und in den Vergleichsländern (Konsortium PISA, o. J²)

² Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Dossiers (02.12.2019) lagen die neuesten PISA-Daten noch nicht vor).

Abbildung 2 zeigt das Interesse an Mathematik nach Geschlecht. In allen Vergleichsländern interessieren sich die Buben statistisch signifikant stärker für Mathematik als die Mädchen. Besonders gross sind die Geschlechterunterschiede im Mathematikinteresse in der Schweiz, Liechtenstein, Deutschland und Österreich. Dass sich Mädchen für Mathematik weniger interessieren und weniger zutrauen als Buben, jedoch am Le-

sen mehr Freude haben, ist nachvollziehbar. Solche Vorlieben und Einschätzungen entsprechen den schulischen Stärken der beiden Geschlechter. Doch man kann auch anders argumentieren: Ein geringes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder weniger Spass an Mathematik oder Lesen kann genauso der Grund für schlechtere Leistungen sein.

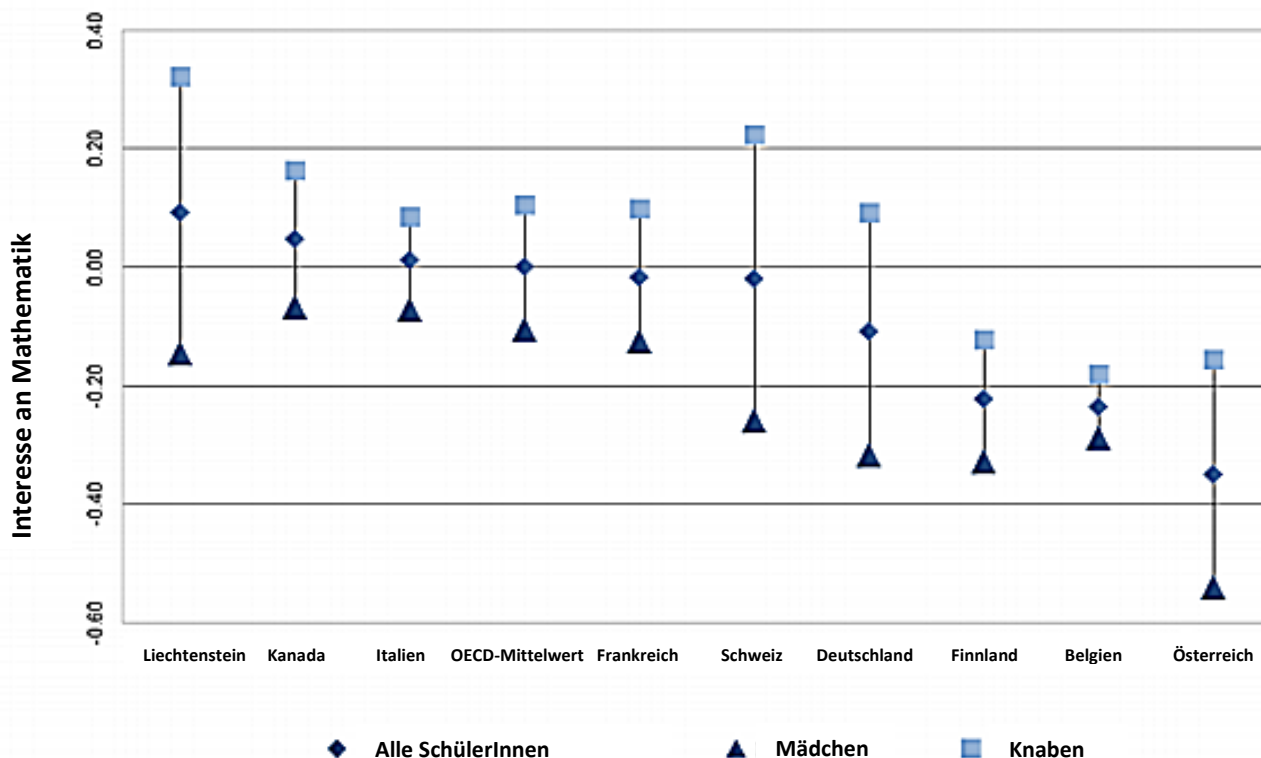


Abbildung 2: Interessen an Mathematik nach Geschlecht (Konsortium PISA, o. J.)

Leseleistungen

Abbildung 1 hat gezeigt, dass Mädchen im Lesen deutlich bessere Ergebnisse erzielen als Buben. In der Schweiz beträgt der Leistungsvorsprung der Mädchen 36 Punkte. Innerhalb der Vergleichsländer variiert er zwischen 24 Punkten in Liechtenstein und 62 Punkten in Finnland.

Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass die unterschiedlichen Leseleistungen nicht Folgen ei-

nes Naturgesetzes sind, sondern beeinflusst werden können. Des Weiteren zeigen sich Unterschiede auch bei der Frage, wer in der Freizeit zum Vergnügen liest (Abb. 3). Hier gibt es eine deutliche Geschlechterdifferenz. In der Schweiz ist sie im Vergleich zu Österreich und Deutschland und den anderen OECD-Staaten etwas höher ausgeprägt.

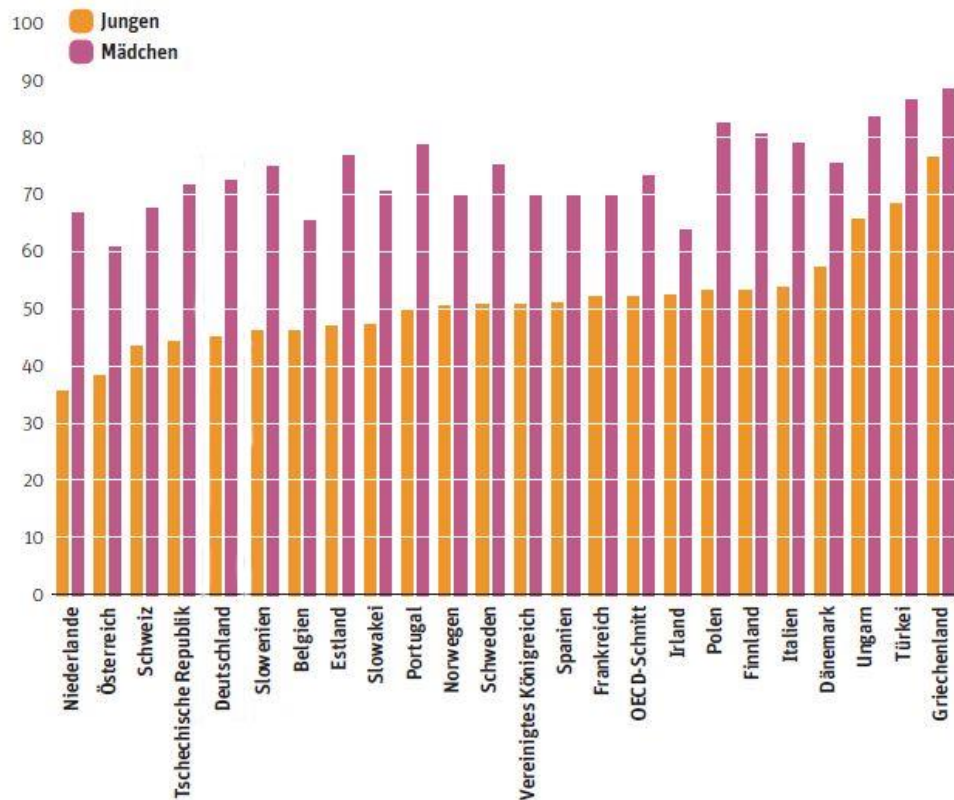


Abbildung 3: Prozentuale Anteile von 15-jährigen Buben und Mädchen, die in ihrer Freizeit zum Vergnügen lesen (OECD, 2012)

Kognitive Fähigkeiten

Die Frage, welches Geschlecht das intelligentere sei, kann bis heute nicht beantwortet werden. Während sich in älteren empirischen Untersuchungen mehr oder minder stark ausgeprägte Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Buben nachweisen liessen, resümieren metaanalytische Untersuchungen jüngeren Datums vernachlässigbar kleine Unterschiede (Sievert & Kröhnert, 2015).

Gegensätzliche Ergebnisse stammen aus der Begabungs- und Talentforschung. Am berühmtesten, aber auch am umstrittensten, sind die Ergebnisse einer Studie von Benbow und Stanley zu den Geschlechtsunterschieden hoch talentierter 13jähriger Jugendlicher im mathematischen Denken. In den Extremen betrug die Geschlechtsproportion 13:1 zu Gunsten der Buben. Dieser Befund wurde – nicht zuletzt medial unterstützt – als Beleg für einen biologisch bedingten Geschlechtsunterschied herangezogen. Doch die Aussagen sind umstritten (zusammenfassend: Stamm, 2007).

Hyde (2005) weist geringere Unterschiede zwischen den Geschlechtern als innerhalb der Mädchen- und Bubengruppe nach. Auf dieser Basis argumentiert sie, dass die biologische De-

terminiertheit eingeschränkt sei und die Ursachen eher in unterschiedlichen Sozialisationsprozessen und Kontexten liegen müssen, in denen die Geschlechterunterschiede gemessen wurden. In allen Bereichen sind die Buben die weniger homogene Gruppe (Böhme & Roppelt, 2012).

Unterschiede in der Bildungsstatistik

Ein Blick in die statistischen Daten der Bildungsforschung fördert ein ebenso gemischtes Bild zu Tage. Allgemein gilt: Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Bubenanteil. Beispielsweise sind sie an Gymnasien unter-, an Realschulen überrepräsentiert. Buben gehören deutlich öfter als Mädchen zu den Schulschwänzern und zu Schulabbrechern, weshalb «Drop-out» als männliches Phänomen bezeichnet wird. Benachteiligungen von Buben zeigen sich teilweise bereits früh in der Schullaufbahn. So werden Buben häufiger Sonder- und Sprachheilschulen zugewiesen als Mädchen und auch bei der Einschulung häufiger zurückgestellt, während diese wiederum vermehrt früher eingeschult werden. Mit Blick auf die gesamte Schulzeit weisen Buben höhere Klassenwiederholungsraten auf und erhalten beim Übergang in die Sekundarstufe I bei gleicher Leistung wie die

Mädchen negativere Leistungseinschätzungen (Stamm, 2007; 2017).

Buben haben zudem eine deutlich höhere Säuglings- und Kindersterblichkeit, bekommen dreimal häufiger das ADHS-Syndrom diagnostiziert und begehen als junge Männer viermal häufiger Selbstmord als Mädchen. Männer sterben zudem im Durchschnitt sieben Jahre früher als Frauen.

Gemischt ist das Bild aber auch insofern, als auch Frauen in verschiedener Hinsicht benachteiligt sind. Zunächst gilt dies für ihren Berufsabschluss, obwohl sie in höheren Bildungsgängen übervertreten sind. Von den unter 20jährigen Frauen verfügen zwischen 7 und 12 Prozent über keinen allgemeinbildenden Abschluss, während es bei den Männern lediglich zwischen 5 und 9 Prozent sind. Ferner nehmen Frauen nur in eingeschränktem Masse berufliche Spitzenpositionen ein. Schliesslich sind ihre Saläre immer noch wesentlich tiefer als diejenigen von Männern.

Persönlichkeitsmerkmale

Mädchen erleben Schule mehrheitlich positiver als Buben, und sie sind motivierter zu lernen. Sie investieren mehr Zeit in schulische Dinge und stören seltener den Unterricht. Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen sind der Hauptgrund für ihre unterschiedlichen Noten. Buben haben nicht nur negativere Schuleinstellungen, sondern investieren auch weniger Zeit für die Schule. Grundsätzlich werden Buben sowohl von Männern als auch von Frauen schlechter bewertet als Mädchen. Zeigen Buben jedoch typische Mädcheneigenschaften, werden sie auch besser bewertet (Helbig, 2012).

In der Bildungsforschung werden geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede mit bestimmten Personenmerkmalen in Verbindung gebracht. Am häufigsten diskutiert werden Unterschiede im Selbstvertrauen und in den Attributionsstilen (d.h. die Art und Weise, wie man Information nutzt, um Erklärungen für bestimmte Verhaltensweisen oder Handlungen zu liefern (zusammenfassend: Stamm, 2017).

- **Selbstvertrauen:** Mädchen trauen sich im Vergleich zu Buben weniger eine besondere Begabung zu und zweifeln auch nach der Identifikation einer solchen öfter daran. Auch geben sie ihre Begabungen weniger zu und neigen gegenüber Buben stärker dazu, diese zu verbergen. Während Mädchen ihre Fähigkeiten insgesamt stärker anzweifeln und ihre Leistungen tendenziell unterschätzen, ist im Schnitt Gegenteiliges bei den Bu-

ben der Fall. Dass sie ihre Fähigkeiten und Leistungen oft fachspezifisch überschätzen und der Schule grundsätzlich weniger zugeeignet sind, zeigt Niederhauser in seiner Untersuchung auf (2017).

- **Attributionsstile:** Weil Unterschiede im Selbstvertrauen auch dann zu beobachten sind, wenn gleiche Leistungen vorliegen, interessiert die Frage, wie Mädchen und junge Frauen respektive Buben und junge Männer ihre Erfolge und Misserfolge erklären und wie sich solche Zuschreibungsmuster auf ihre Leistung auswirken. Hierzu gibt es verschiedene Metaanalysen zu geschlechtsspezifischen Attributionen in Mathematik. Demnach erklären Männer ihre Erfolge bevorzugt mit ihrer Begabung, Frauen hingegen mit Anstrengung oder Zufall. Andererseits werden Misserfolge vom männlichen Geschlecht eher mit Zufall begründet, vom weiblichen Geschlecht vor allem mit mangelnder Fachkompetenz.
- **Reaktionen bei Misserfolg und Perfektionismus:** Mädchen reagieren auf Tadel und Fehlschläge betroffener als Buben und fürchten sich ausgesprochen davor, keinen Erfolg zu haben. Damit lässt sich erklären, weshalb sie in der Adoleszenz plötzlich leichtere Aufgaben wählen oder solche Situationen vermeiden, in denen sie scheitern könnten.

Fazit

Mehr als die Intelligenz scheint das Verhalten von Buben und Mädchen hinter ihren unterschiedlichen Schulerfolgen zu stehen. Buben fühlen sich der Schule weniger verbunden als Mädchen, sie investieren weniger Zeit ins Lernen und verhalten sich im Unterricht häufiger so, dass sie vom behandelten Stoff wenig mitbekommen. Es gibt durchaus Bereiche in der Schule, die das Interesse von Buben wecken können, etwa die Mathematik. Trotz geringeren Aufwands erzielen Buben hier bessere Leistungen als Mädchen.

Eine alternative Erklärung für die Erfolge der Buben in Mathematik könnte sein, dass sie stärker von ihren Fähigkeiten überzeugt sind – was sich dann zumindest teilweise in eine selbsterfüllende Prophezeiung übersetzt.

Deutlich überschattet werden die Vorteile der Buben in Mathematik vom Lesevorsprung der Mädchen. Letzterer scheint vor allem damit zu tun zu haben, dass Mädchen in der Freizeit viel häufiger zu einem Buch greifen als Buben. Würden Buben in ihrer Freizeit genau so viel lesen wie Mädchen, gäbe es nach Schätzungen der

OECD kaum mehr Unterschiede in der Leseleistung.

Weiterführende Literatur

Böhme, K. & Roppelt, A. (2012). Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: P. Stanat, H.A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. 173 – 189. Münster/ New York/München/Berlin: Waxmann.

Helbig, M. (2012). Sind Mädchen besser? Der Wandel des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a. M.: Campus.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist* 60(6), 581-592.

Kern, M. (2017). Kooperation von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Leserechtschreib-Schwierigkeiten. Dissertation Universität Fribourg, E-Publikation.

Konsortium PISA.ch (o.J.). Erste Ergebnisse zu PISA 2012.

Niederhauser, M. (2017). Talent, Leistung und Geschlecht. Eine Längsschnittuntersuchung zu Einflussfaktoren der praktischen Leistung von Auszubildenden. Universität Fribourg, unveröffentlichte Dissertation.

Stamm, M. (2007). Begabung, Leistung und Geschlecht. Neue Dimension im Lichte eines alten erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *International Review of Education*, 53, 4, 417-737.

Stamm, M. (2017). Die Top 200 des beruflichen Nachwuchses. Was hinter Medaillengewinnern an Berufsmeisterschaften steckt. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Sievert, S. & Kröhnert, S. (2015). Schwach im Abschluss. Warum Buben in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen – und was dagegen zu tun wäre. Berlin: Berlin-Institut.

OECD (2015). PISA 2012 results: The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Web-Anhang. OECD Publishing.

Briefing Paper 4: Theoretische Erklärungen zu Geschlechtsunterschieden

«*Sage mir Kind, hat denn die Seele ein Geschlecht?*»
Jean Jacques Rousseau (Philosoph, Pädagoge)

Es gibt eine Vielzahl theoretischer Erklärungen zu den Ursachen von Geschlechtsunterschieden. In diesem Briefing Paper werden drei Theorien ausgewählt: die lerntheoretischen, die kognitiven und die sozialpsychologischen Theorien. Kognitive Entwicklungstheorien und soziale Lerntheorien untersuchen die Geschlechterentwicklung, sozialpsychologische Theorien die Ausführung geschlechtstypischen Verhaltens. Sie bilden wichtige Ansatzpunkte für bildungspolitische und pädagogisch-psychologische Massnahmen. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass das Geschlechterrollenlernen in der Realität auf lernbezogenen, kognitiven und sozialpsychologischen Elementen basiert.

Lerntheoretischer Ansatz

Der lerntheoretische Ansatz, v.a. die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura, geht davon aus, dass Entwicklung primär das Ergebnis von Erfahrung ist. Er nimmt an, dass geschlechtstypisiertes Verhalten auf die gleiche Weise gelernt wird wie anderes Verhalten auch.

Das erste Lerngesetz dieses Ansatzes geht davon aus, dass geschlechtstypisches Verhalten durch Bekräftigung gelernt wird. Verhalten, das zu positiven Konsequenzen führt, wird in der Zukunft häufiger gezeigt, wird hingegen das Verhalten nicht belohnt, bestraft oder ignoriert, wird es auch weniger oft auftreten.

Das zweite Lerngesetz bezieht sich auf das Lernen am Modell. Verhalten kann dadurch erlernt werden, dass es bei anderen beobachtet oder imitiert wird resp. eine Identifikation mit der Person stattfindet. Die Attraktivität der beobachteten Handlung liegt also entweder beim Modell oder in der beobachteten Handlung. Je intensiver die Beziehung zum Modell ist und je höher dessen gesellschaftlicher Status, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensnachahmung.

Wendet man diese lerntheoretischen Gesetze für die Erklärung von Geschlechtsunterschieden an, so lernt das Kind geschlechtstypisiertes Verhalten, weil es dafür belohnt wird. Dabei spielt einerseits Lernen durch direkte Bekräftigung eine Rolle: Verhalten, das zu positiven

Konsequenzen führt, wird in der Zukunft häufiger gezeigt, wohingegen die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten, das bestraft oder ignoriert wird, sinkt. Manchmal wird dafür auch der Begriff des heimlichen Lehrplans gewählt, demgemäss die sozialen Erfahrungen, die beim Lernen gemacht werden, durch Lehrererwartungen beeinflusst werden.

Was bedeutet der lerntheoretische Ansatz für die Praxis?

- Die Bekräftigung geschlechtstypisierten Verhaltens kann von Eltern, Erziehenden und Lehrkräften ausgehen. Sie tragen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsunterschieden in dem Masse bei, wie sie Mädchen und Buben für geschlechtstypisiertes Verhalten bekräftigen.
- Wer versucht, geschlechtstypische Aktivitäten zu vermeiden und zumindest teilweise ein Gegenmodell zu sein, kann dem ein wenig entgegenwirken.
- Bekräftigungen und Modelleinflüsse, die geschlechtstypisiertes Verhalten begünstigen, können auch von Peers ausgehen. Eltern, Erziehende und Lehrkräfte können versuchen, positive Gegenmodelle zu sein, also z.B. geschlechtstypisierte Aufgabenverteilungen untereinander vermeiden.

Kognitiver Ansatz

Kognitive Lerntheorien gehen von der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt aus, die gemäss Kohlberg (1966) in die kognitive Konstruktion der Geschlechter mündet.

Gemeinsam ist allen kognitiven Ansätzen – von denen der von Kohlberg der bedeutsamste ist – ist die Annahme, dass sich durch das entwickelnde Geschlechterbewusstsein ein enormer Entwicklungsschub vollzieht, der eine zunehmend stärkere Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht zur Folge hat. In dem Masse, wie das Kind erfährt, dass die soziale Kategorie «Geschlecht» bedeutsam ist, um seine eigene Umwelt zu verstehen, ist es zunehmend an Informationen darüber interessiert. Sichtbar wird dieser Prozess beispielsweise darin, dass Kinder bereits im Alter von zweieinhalb Jahren Aktivi-

täten und Interessen differentiell den beiden Geschlechtern zuordnen können und beginnend mit etwa fünf Jahren Geschlechtsstereotype über 'typisch weibliche' oder 'typisch männliche' Eigenschaften entwickeln. Dabei handelt es sich um eine Entwicklungsaufgabe, die sich zu wesentlichen Teilen im Kindergarten abspielt (Briefing Paper 2). Von dem Moment an, in dem sich Kinder sicher sind, dass ihr Geschlecht irreversibel ist, auch wenn sie im Spiel die gegengeschlechtliche Rolle annehmen oder sich verkleiden – in der Regel mit etwa fünf bis sechs Jahren – erlangen sie allmählich die Geschlechterkonstanz

Mädchen und Buben schauen sich für diesen Prozess in ihrem sozialen Umfeld typisches Verhalten ab, etwa von ihren Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern, älteren Kindern oder auch von den Medien. Mit dem Wissen darüber, wie man sich nun als weibliches oder als männliches Wesen verhält, beginnen sich Kinder gegenseitig zu kontrollieren. Denn die Anerkennung der anderen Kinder zu erlangen, ist ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Ziel von Kindern und Jugendlichen. Diese Anerkennung beruht häufig darauf, dass man sich den Erwartungen entsprechend 'normal' verhält, d.h. den Erwartungen an das jeweilige Geschlecht entsprechend.

Was bedeutet der kognitive Ansatz für die Praxis?

- Bedürfnisse von Kindern dürfen nicht ignoriert werden. Buben, die nicht mit Mädchen spielen wollen oder Mädchen, welche behaupten, in Mathematik schwach zu sein, haben verinnerlicht, dass dies eine Domäne des anderen Geschlechts ist.
- Solchen Konnotationen ist aktiv entgegenzusteuern, z. B. durch die mädchen- resp. bubenfreundliche Gestaltung von Lernmaterialien (z.B. Beispiele von Mädchen, die gut in Mathematik sind oder von Buben als Leseratten).

Sozialpsychologischer Ansatz

In der sozialpsychologischen Perspektive wird Geschlecht nicht als stabiles Merkmal der Person betrachtet, sondern als im sozialen Kontext konstruiert, d.h. durch Erwartungen oder Geschlechtsstereotype. Obwohl es unterschiedliche Ansätze gibt, ist ihr gemeinsamer Nenner die Annahme, dass Geschlechtsstereotype wesentlich an der Entstehung von Geschlechtsunterschieden beteiligt sind und auch an ihrer Persistenz. Denn sie werden auf konkrete Individuen (und nicht nur auf die Gruppe männlicher bzw. weiblicher Personen) angewendet.

Untersuchungen zeigen, dass Stereotype automatisch, d. h. ohne Absicht oder bewusstes Zutun der wahrnehmenden Person, aktiviert werden und dann beeinflussen, wie die Zielperson wahrgenommen wird. Erwartungen an die Zielperson führen dann oft dazu, dass sich diese auch wie erwartet verhält (*self-fulfilling prophecy*).

Im Zusammenhang mit den grossen Unterschieden zwischen den Geschlechtern in Mathematik hat das Konzept der Stereotypenbedrohung (Eckert, 2014) grosse Beachtung gefunden. Dabei handelt es sich um ein Gefühl der Bedrohung in Situationen, in denen man befürchtet, aufgrund eines negativen Stereotyps über die Gruppe, der man zugehört, beurteilt zu werden und das Stereotyp unbeabsichtigterweise zu bestätigen. Ein Beispiel: Mädchen können in Mathematik befürchten, dass sie aufgrund des Stereotyps «Mädchen sind schlecht in Mathematik», sie könnten keine besseren Leistungen erbringen und dieses Stereotyp bestätigen. Dieses Bedrohungsgefühl führt dazu, dass die Person durch ihr eigenes Verhalten diese Befürchtung eher bestätigt als sie zu widerlegen.

Was bedeutet der sozialpsychologische Ansatz für die Praxis?

- Das Verhalten von Eltern, Lehrkräften und anderen Erwachsenen ist entscheidend, ob und in welchem Masse die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes in einer Erziehungs- oder Lehr-Lern-Situation psychologisch hervorgehoben wird.
- Besonders sensibel sollte man eigene geschlechtstypisierte Erwartungen und die damit verbundenen Rückmeldungen wahrzunehmen versuchen. Rückmeldungen schlagen sich oft im Selbstkonzept des Kindes nieder.
- Kindergarten und erste Primarschule sind die Zeit, in der durch pädagogische Interventionen am stärksten Einfluss genommen werden kann auf das Ausmass, in dem Kinder die Investition von Lernzeit, Anstrengung und Interesse von ihrer Geschlechtszugehörigkeit abhängig machen (Kessels & Hannover, 2004).

Fazit

Die drei diskutierten Theorien liefern verschiedene Perspektiven zur Erklärung der Entstehung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsunterschieden. Ihr Verdienst ist es, den aktiven Part von Erwachsenen und Kindern in der Geschlechtstypisierung zu betonen. Dem lerntheoretischen Ansatz folgend

zeigt das Kind geschlechtstypisiertes Verhalten, weil es dieses durch Bekräftigung, Strafe oder Ignoranz erworben hat oder es bei anderen Menschen beobachtet oder imitiert hat. Anders der kognitive Ansatz, der die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt in den Mittelpunkt stellt und die Etablierung der eigenen Geschlechtsidentität zum Ziel hat. Im sozialpsychologischen Ansatz geht es um das Geschlecht als soziales Konstrukt, das vor allem von Erwartungen oder Geschlechtsstereotypen abhängig ist. Geschlechtsstereotype sind wesentlich an der Entstehung und Persistenz von Geschlechtsunterschieden beteiligt

Weiterführende Literatur

Higgins, E. T. & Bargh, J. A. (1987). Social Cognition and Social Perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425.

Eckert, C. (2014). Stereotype Threat. In B. Drinck & I. Nagelschmidt (Hrsg.), *Gender Glossar*. Verfügbar unter: <http://gender-glossar.de>.

Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Entwicklung schulischer Interessen als Identitätsregulation. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule und Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 398-412). Münster: Waxmann.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-172). Stanford, CA: Stanford University Press.

Stamm, M. (2007). Begabung, Leistung und Geschlecht. Neue Dimension im Lichte eines alten erziehungswissenschaftlichen Diskurses. *International Review of Education*, 53, 4, 417-737.

Briefing Paper 5: Wer ist «schuld» an der Bubenkrise?

**«Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird dazu gemacht.»
Simone de Beauvoir (Schriftstellerin, Philosophin, Feministin)**

Zur Frage, warum Buben hinter Mädchen zurückbleiben, existieren zahlreiche, mehr oder weniger wissenschaftsbasierte Erklärungsmuster. Sie versuchen aufzuzeigen, weshalb und auf welchen Wegen sich der *Gendergap* einstellen konnte. Dieses Briefing Paper ist der Exploration und Evaluation der Gründe gewidmet, die manchen Buben benachteiligende Situation verursachen sollen. Diskutiert werden vier Argumentationsmuster: die biologistische Perspektive, die Feminisierung der Schule, das Verhalten der Buben selbst sowie schlechte Schulen. Differenzierte Ausführungen finden sich in Stamm (2009).

Die biologistische Argumentation

Evolutionspsychologische und sozio-biologische Perspektiven erachten verhaltensbezogene Geschlechtsrollendifferenzen als angeborene und in vorhistorischer Zeit konfigurierte Unterschiede zwischen Mann und Frau. Beispiele für an solchen Perspektiven orientierte Argumentationsstrukturen sind auflagenstarke und medienpräzente Publikationen, die auf den Bestsellerlisten stehen (Gegier Steiner, 2015; Wagner, 2018). Diese Publikationen haben gerade durch ihre pauschalisierenden Argumentationsmuster die öffentliche Aufmerksamkeit und Diskussion stark beeinflusst.

Auch aus sozialwissenschaftlicher Sicht bleiben im Rahmen der biologistischen Argumentation viele Fragen offen: Wenn beispielsweise die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen so klar biologisch gesteuert wären, wie lassen sich dann die unterschiedlichen Leistungen der Geschlechter in den PISA-Studien im internationalen Vergleich erklären?

Selbstverständlich ist nicht zu verneinen, dass unser Alltagsverhalten und unsere intellektuelle Kapazität zumindest teilweise von biologischen Faktoren beeinflusst werden. Aber das Alltagsverhalten ist nicht von Natur aus gegeben. Eher repräsentiert es ein kumulatives Abbild unserer vorangehend geformten und ausgebildeten Erfahrungen. Gerade weil biologische und kulturelle Faktoren so stark miteinander verflochten sein dürften, macht es wenig

Sinn, genetische und soziale Vererbungsmuster gegeneinander auszuspielen. Zudem sind solche Argumente gefährlich, weil sie auf der Vorstellung der vorgegebenen Unterschiedlichkeit von Mädchen und Buben basieren und die Akzeptanz dieser unterschiedlichen Verhaltensweisen als einzig verfügbare Option postulieren.

Feminisierung führt zu frühen Benachteiligungen

Die bereits erwähnte Tatsache der Überrepräsentanz weiblicher Lehrkräfte in vielen Schultypen und Schulstufen bildet die Grundlage eines weiteren Strangs an Erklärungsmustern. Stellvertretend für viele Untersuchungen stehen Diefenbach und Klein (2002) für den deutschsprachigen und Moreau (2019) für den englischsprachigen Raum. Gemeinsam ist ihnen, dass sie einen Zusammenhang zwischen der Überrepräsentation von Frauen im Lehrerberuf und dem männlichen Schulversagen herstellen. Die Feminisierung, so die Argumentation, bringe den Buben insbesondere bei der Bewertung ihrer Leistungen Nachteile. Weil Lehrerinnen das Verhalten von Buben und Mädchen unterschiedlich bewerten und den Buben weniger Verständnis und geringere Erwartungen entgegenbringen als Lehrer, würden sie Buben auch seltener für Schulen mit höherem Anspruchsniveau empfehlen.

Tatsächlich ist der Frauenanteil in allen deutschsprachigen Ländern hoch; in der Schweiz beträgt er zwischen 86 Prozent in der Primarschule und 57 Prozent in der Sekundarstufe I. Und in der Tat bekommen Buben grundsätzlich schlechtere Noten als Mädchen. Doch weisen empirische Studien nach, dass das Geschlecht der Lehrperson keine Rolle spielt (Helbig, 2010; Grünewald, 2011). Weder zeigen Buben bei Lehrern bessere Leistungen oder bekommen bessere Schulnoten, noch haben sie eine höhere Chance aufs Gymnasium als bei Lehrerinnen. Der hohe Frauenanteil kann deshalb kaum als alleinige Ursache für den mässigen Schulerfolg der Buben herangezogen werden.

Das Verhalten der Buben

Dass Buben schon beim Schuleintritt häufiger zurückgestellt werden, schlechtere Noten bekommen, seltener den Übertritt ins Gymnasium schaffen und anschliessend weniger gute Abschlüsse erzielen, liegt in ihrem Verhalten. Das ist der Tenor eines Teils der Forschung. Durchschnittlich sind sie nicht weniger intelligent als Mädchen, aber körperlich aktiver und auffälliger, passen im Unterricht oft weniger auf, machen seltener die Hausaufgaben, lesen nicht so viel in ihrer Freizeit.

Darüber hinaus gibt es auch die Feststellung, dass das Schulversagen vieler Buben im medienvermittelten Männlichkeitskult eine Ursache habe, der als *laddish behaviour* (Draufgänger-tum oder Machotum) bezeichnet wird. Als *Lads* gelten männliche Jugendliche, die in eine auf körperliche Stärke, Mut und Kameradschaft ausgerichtete Peergroup eingebettet sind, ausschliesslich maskulin basierte Interessen verfolgen (Fussball, Autorennen), ein abwertendes Weiblichkeitsbild haben und gegenüber Autoritäten eher rebellisch und unangepasst sind. Derartiges Verhalten geht mit einer expliziten Anti-Lerner-Kultur einher, die einer angemessenen Arbeitsmotivation und Bildungsdisziplin abträglich ist.

Für andere allerdings, vor allem für Buben aus der Mittelschicht, welche in der Regel in einem Milieu aufwachsen, in dem akademischer Erfolg die Norm ist, gilt ein anderer Verhaltenskodex, der weit stärker von individueller Leistungskonkurrenz geprägt ist.

Dass Buben gegenüber Mädchen in vielen Untersuchungen den Unterricht durchschnittlich deutlich häufiger stören, liegt auch in den Auswirkungen dieses Störverhaltens auf die Beliebtheit. So nimmt das Ansehen von Buben eher Schaden, wenn sie gut mitarbeiten, beliebter werden sie hingegen, wenn sie den coolen Klassenkaspar geben. Bei Mädchen funktioniert es anders: Wenn sie im Unterricht mitarbeiten, machen sie sich keinesfalls unbeliebt, wohl aber, wenn sie den Unterricht stören.

Schlechte Schulen

Viele Interpretationen zum Underachievement der Buben fokussieren weniger auf ihre schlechten Schulleistungen, sondern auf dem schlechten Unterricht und auf die *failing schools*. Mit Blick auf die aktuellen Befunde der Unterrichtsforschung hat eine solche Interpretation allerdings ihre Tücken. Gemäss Budde und Mammes (2009) liegen bislang kaum empirisch glaubwürdige Untersuchungen vor, wel-

che mittelmässige oder schlechte Unterrichtsqualität als *einzige* Ursache für schlechte Schulleistungen der Buben ausweisen.

Einleuchtender sind Studien, die auf schulorganisatorische und lehrmittelbasierte Merkmale aufmerksam machen und unter dem Stichwort «Gendering in der Schule» zusammengefasst werden können. Mit Blick auf die Organisation erweisen sich traditionelle Geschlechterhierarchien als nach wie vor intakt. Das zweite Merkmal bezieht sich auf die sprachlastigen und auf die Sozialkompetenz fokussierten Lehrpläne sowie eher auf die Sichtbarkeit der beiden Geschlechter in Schulbüchern. So belegen neuere Analysen, dass maximal 10 Prozent weibliche Protagonistinnen ausmachen und diese zudem ganz anders als Männer dargestellt werden. Das weibliche Geschlecht erscheint eher in Freizeitaktivitäten, währenddem das männliche Geschlecht älter ist und oft bei der Berufsübung abgebildet wird. Für beide Geschlechter ist der gesellschaftliche Wandel in den Lehrmitteln noch nicht angekommen, weshalb traditionelle Geschlechtsrollenvorstellungen weiterhin verstärkt werden (Makarova et al., 2019).

Fazit

Zwar erscheinen die hier Erklärungsmuster zum Underachievement der Buben auf den ersten Blick hinsichtlich ihrer Argumentationsmuster unterschiedlicher Provenienz zu sein, doch zeigen sich bei differenzierter Betrachtung einige Gemeinsamkeiten. So verfolgen erstens alle vier Muster konventionelle Konzeptionen von Männlichkeit und Bildung. Sie erachten den Mangel an Bildungserfolg und Bildungsfortschritt der Buben als Konsequenz einer extrinsisch verursachten Behinderung ihres Lernens. Zweitens unterlassen sie es, die sozialen, kulturellen, psychologischen und ökonomischen Kontexte von Schulerfolg und -misserfolg zu berücksichtigen. Anzunehmen ist zumindest, dass gerade solche und nicht nur familiäre oder schulische Belange, sondern beispielsweise auch Bildungsreformen, das Phänomen des fehlenden Bildungserfolgs der Buben mitprovokiert haben. Von besonderer Bedeutung dürften dabei Veränderungen in den Lehrplänen mit ihrer verstärkten Betonung der Sprachfähigkeiten, der Kommunikation oder der Teamarbeit sein, die allesamt eher dem weiblichen Geschlecht zugeschrieben werden.

Die Problematik der hier diskutierten Argumentationsmuster ist eine dreifache:

- Sie erwecken den Eindruck, dass sie auf Stereotypen, d.h. unveränderbaren Vorstellungen von Geschlechterdifferenz beruhen und damit tendenziell der Logik der biologischen Perspektive folgen, womit die soziale und psychologische Perspektive im Sinne einer gesellschaftlich gespiegelten, geschlechtstypisierenden Selbstkonstruktion der Identität ausgeblendet wird.
- Sie liefern ein Nullsummenspiel, weil ihnen die Vorstellung zugrunde liegt, dass es zwischen den Leistungen der Buben und derjenigen der Mädchen einen unvermeidlichen Zusammenhang insofern gäbe, als der Erfolg der einen Gruppe immer den Misserfolg der anderen Gruppe bedingen würde.
- Sie stellen die Buben als mehr oder weniger entmachtete Opfer der Feminisierungsprozesse und als die grossen Verlierer und Benachteiligten unseres Bildungssystems dar. Implizite tadeln sie damit weibliche Lehrkräfte, für den Misserfolg der Buben verantwortlich zu sein.

Weiterführende Literatur

Bude, J. & Mammes, I. (2009). *Jungenforschung empirisch: Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). *Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen den*

Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Buben am Beispiel der Sekundarabschlüsse. Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 6, 938-958.

Gegier Steiner, B. (2015). *Artgerechte Haltung. Es ist Zeit für eine Bubengerechte Erziehung*. Gütersloh: Verlagshaus.

Grünewald, E. (2011). *Faule Buben, strebsame Mädchen? Wie Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen zu erklären sind*. Genderstudies, Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Bern, 19, 5-7.

Helbig, M. (2010). *Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Buben verantwortlich?* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, 1, 93-111.

Makarova, E., Lindner, J. & Wenger, N. (2019). *Geschlechtergerechtigkeit von Lehrmitteln. vpod bildungspolitik*. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft, 211, 5-6.

Moreau, M. P. (2019). *Teachers, gender and the feminisation debate*. Abingdon: Routledge.

Stamm, M. (2009). *Underachievement von Buben in der Schule*. In I. Mammes & J. Bude (Hrsg.), *Bubenforschung – empirisch – Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 131-148). Wiesbaden: VS Fachverlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, S. (2018). *Das Problem sind die Lehrer! Eine Bilanz*. Hamburg: Rowohlt.

Briefing Paper 6: Wege zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik

«Jungen sind anders, Mädchen auch.»
Melitta Walter, Autorin

Die theoretischen und empirischen Ausführungen dieses Dossiers haben verdeutlicht, weshalb es übertrieben ist, von «Bildungsverlierern» oder gar von einer «Bubenkrise» zu sprechen. Der Diskurs in Richtung differenzierterer Befunde hat deutlich gemacht, dass es zwar absolute Nachteile für das männliche Geschlecht gibt, genauso aber auch Daten, welche die grosse Bedeutung des sozialen Umfeldes unterstreichen.

Was wäre angesichts dieser Ungleichheiten zu tun? Welche Massnahmen lassen Erfolge erwarten und in welchen Bereichen? Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengefasst und daraus ein paar Empfehlungen abgeleitet.

Zusammenfassung: Es liegt nicht an der Feminisierung

Dass Buben im Vergleich zu Mädchen schlechter beurteilt werden, liegt nicht am hohen Frauenanteil und der vermeintlichen Tatsache, dass Lehrerinnen den Unterricht mehr an die Mädchen anpassen. Hierzu ist keine Studie verfügbar, welche Nachteile in den Noten für die Buben belegen könnte³.

Ein wichtigerer Grund liegt in den geschlechtsspezifischen Unterschieden. Im Durchschnitt haben Mädchen bei gleichen intellektuellen Fähigkeiten bessere Schulnoten und zwar ab der ersten Klasse – ausgenommen in Mathematik – und auch der Übertritt ins Gymnasium gelingt ihnen häufiger. Buben hingegen führen die Negativ-Ranglisten in den Rückstellungen beim Schuleintritt an, bei den Unterrichtsstörungen und Schulschwänzern. Aber es wäre falsch, generalisierend von *den* Buben zu sprechen, weil sie eine relativ heterogene Gruppe sind und es auch sehr erfolgreiche Buben gibt.

Ein anderer Grund könnte in den biologischen Unterschieden liegen. Tatsächlich lassen sich geringe Differenzen in der Gehirnentwicklung feststellen, so dass Buben ihre Stärken eher im räumlich-visuellen Bereich und Mädchen eher im verbalen, kommunikativen Bereich und in der leicht besseren Emotionsregulierung haben.

Zudem zeichnen sie sich von früh an durch einen Reifevorsprung bis in die Adoleszenz aus. Diese Unterschiede können aber nicht erklären, weshalb Mädchen durchschnittlich schulerfolgreicher sind.

Das Herzstück der Unterschiede dürfte das Lernverhalten ausmachen. Mädchen zeigen öfters jene Verhaltensweisen wie Gewissenhaftigkeit und Selbstdisziplin, die dem schulischen Lernen förderlich sind. Durchschnittlich tun Buben für die Schule jedoch weniger, strengen sich seltener an und setzen auch weniger Zeit für die Hausaufgaben ein. Deshalb orientieren sie sich eher am Prinzip des minimalen Aufwands, um mehr Zeit für die aus ihrer Sicht spannenderen Freizeitaktivitäten zu haben. Mädchen hingegen stecken viel Zeit und Energie ins Lernen, was jedoch auch eine erhöhte Stressanfälligkeit zur Folge haben kann. Solche Unterschiede führen dazu, dass Lehrkräfte – Männer wie Frauen – die Mitarbeit der Buben und ihre Leistungen schlechter beurteilen. Verhalten sie sich im Unterricht ähnlich wie die Mädchen, so bekommen sie bei einem vergleichbaren Leistungsvermögen und einer guten Mitarbeit auch identische Noten, und zwar von Lehrerinnen und Lehrern.

Warum Lehrer noch keine Versicherung für Rollenmodelle sind

Unbestritten ist, dass Kinder mehr männliche Modelle brauchen, Mädchen wie Buben. Dies ist die Grundlage, um nach und nach eine Ich-Identität aufbauen zu können, also die Fähigkeit zum eigenen Rollenverhalten. Fehlt das männliche Element im Aufwuchsprozess, so kann dies auch zu einer Bürde werden. Männliche Rollenmodelle müssen aber keineswegs immer Lehrer sein, möglich sind auch in der Familie präsente Väter, Grossväter, Trainer oder schulerfolgreiche Idole.

Mehr Männer in der Schule machen Buben nicht automatisch geschlechtersensibler, und nicht jeder Mann taugt mit seinem Männerbild als gesellschaftlich erwünschtes Vorbild für die Buben – zumal unsere Gesellschaft sehr gespalten darüber ist, was denn nun eine «gute» männliche Vorbildwirkung ist:

³ Nachgewiesen ist die Wirkung der gleichgeschlechtlichen Vorbildwirkung nur bei Mädchen und MINT-Fächern

- eine, die an den männlichen Traditionen des richtigen Kerls festhält?
- eine, welche eine androgyne Persönlichkeit darstellt?
- eine, die sich am weiblichen Modell orientiert und Männlichkeit verbannt?

Mit Sicherheit kann die Beantwortung der Frage nach der «neuen» Männlichkeit nur im Kontext vielfältiger sozialer Prozesse und gesellschaftlicher Vorstellungen diskutiert werden und nicht lediglich auf der quantitativen Basis der Männerquote im Lehrerberuf. Bedeutsamer als die Anzahl Männer in der Primarschule ist die Geschlechterpädagogik, die eine Gesellschaft betreibt.

Grundsätzlich wird die Wirkung der Schule überschätzt. Entscheidender ist es, wie es in den Familien aussieht, welche Peergroups Kinder haben und welchen Freizeitbeschäftigungen sie nachgehen.

Geschlechtersensible Erziehung

In Briefing Paper 2 ist dargelegt worden, weshalb Kinder in keinem Alter geschlechtsneutral sind. In ihrem Gedächtnis ist ein Geschlechterschema als Ordnungsprinzip eingelagert, in dem Informationen zu «Mädchen/Junge» gespeichert sind. Ungefähr nach dem ersten Lebensjahr erwerben sie eine erste Vorstellung. Mit fünf oder sechs Jahren erkennen Kinder, dass sie ihr Geschlecht nicht verändern können, auch wenn sie es wünschen oder sich anders kleiden. Kinder müssen sich somit die Geschlechterrollen erarbeiten: eine Vorstellung davon bekommen, was es für sie heisst, ein Mädchen oder ein Junge zu sein und wie sie mal sein wollen als Frau oder als Mann.

Deshalb braucht es eine geschlechtersensible Perspektive. Für Eltern und Lehrkräfte heisst dies, auf die Bedürfnisse eines jeden Mädchens und eines jeden Bubens einzugehen. Diese Bedürfnisse sind so individuell, wie die Kinder individuell sind. Wer jedoch ein Bild vor sich hat «Buben brauchen viel Platz zum Raufen und Toben, sie sind eben mal so» übersieht, dass viele Buben auch gerne stillsitzen und lesen. Und wer überzeugt ist, dass «Mädchen halt ruhig und angepasst sind, übersieht, dass es auch viele Mädchen gibt, die gerne laut, risikobereit oder schlagfertig sind und Platz brauchen. Eine geschlechtersensible Pädagogik richtet den Blick deshalb nicht auf Geschlechterzuweisungen Bub-Mädchen, sondern:

- auf das einzelne Kind

- auf sein Verhalten in der gleichgeschlechtlichen Gruppe
- auf sein Verhalten in der gemischtgeschlechtlichen Gruppe
- auf seine frei gewählten und gestalteten Aktivitäten
- auf seine Reaktion auf von Erwachsenen vorgegebenen oder moderierten Situationen

Auf dieser Basis werden Risikobereitschaft und Wettbewerbsorientierung nicht behindert und Gockelkämpfe und Körperkontakt in einem geeigneten Umfeld erlaubt – für Buben und Mädchen. Genauso wird soziale Kompetenz nicht weiterhin und überdimensional den Mädchen zugeordnet, sondern ebenso den Buben.

Eine solche Perspektive führt zu einer Überprüfung der Erfahrungen, die Kindergärten – ja bereits Kitas – und Schulen den Mädchen und Buben bieten. Geschlechtersensibel ist eine Pädagogik dann, wenn Kinder die Möglichkeit haben, unterschiedliche Formen von männlichem und weiblichem Verhalten auszuprobieren, unabhängig von ihrem Geschlecht.

Dazu gehören auch gezielte Änderungen in der Schulorganisation: (1) in Bezug auf Spiel- und Lernsettings (z.B. Funktionsräume, welche die Einteilung in Puppenecken, Bauecken oder ähnlichem ablösen und so Mädchen und Buben die Chance geben, sich allen Bereichen zu widmen); (2) in Bezug auf die Gefahr, dass sich Schulen an traditionell weiblichen Merkmalen und femininen Umgangsformen als Standards ausrichten. Die Forschung (Helbig, 2012) verweist immer wieder darauf, dass es Buben mit männlichem Verhalten an solchen Schulen eher schwer haben, weil ihnen die Schule nicht die Sicherheit gibt, auch «männliche» Verhaltensweisen zeigen zu dürfen.

Auseinandersetzung mit den (eigenen) Geschlechtsstereotypen

Die differentielle Bekräftigung geschlechtstypisierten Verhaltens kann von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern oder Lehrkräften ausgehen: Sie tragen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsunterschieden in der Masse bei, wie sie Mädchen und Buben für geschlechtstypisiertes Verhalten differentiellement bekräftigen.

Deshalb sollte in Bildungsinstitutionen die Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen verstärkt werden. Man kann stereotype Bilder über Mädchen als auch Vorstellungen über Buben thematisieren und hinterfragen und mit der

Schulorganisation in Verbindung bringen. Lehrkräfte können sich so der eigenen stereotypisierenden Verhaltensweisen bewusstwerden und nicht ständig das Geschlecht der Kinder im Umgang mit ihnen in den Mittelpunkt stellen.

Wer seine eigenen Vorurteile hinterfragt («Mädchen putzen die Wandtafel besser, Buben können schwere Sachen besser herumtragen»; «Er spielt nie Fussball und hat immer lange Haare, ich glaube, dass etwas mit ihm nicht stimmt») oder stereotypisierende Aussagen vermeidet («Als Mädchen hast du eben andere Talente als Mathe, das kann dich über die schlechte Note hinwegtrösten»), tut schon viel auf dem Weg zu einer geschlechtersensiblen Pädagogik.

In Kitas und Kindergarten ansetzen

Kita und Kindergarten sind nicht die einzigen, aber sehr wichtige Institutionen neben der Familie, denn sie bieten Schlüsselsituationen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Diese beiden Institutionen sind für die meisten Kinder die erste Möglichkeit regelmäßige Erfahrungen in Gruppen zu sammeln – in gleichgeschlechtlichen und in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. So entwickelt sich nicht nur eine individuelle, sondern auch eine gruppenbezogene Geschlechtsidentität, d.h. Mädchen und Buben lernen, sich entsprechend den Regeln ihres Geschlechts zu verhalten, wenn sie sich in einer Gruppe befinden.

Aufgrund der frühen Herausbildung der Geschlechtsidentität und der Geschlechterkonstanz muss geschlechtersensible Erziehung in Kita und Kindergarten ansetzen. Geschieht dies erst in der Primarschule, ist die Identitätsbildung bereits weit fortgeschritten oder sogar abgeschlossen. Deshalb wird es immer schwieriger, Geschlechtsstereotypen zu verändern.

Den Unterricht reflektieren⁴

Obwohl der Einfluss der Schule angesichts der enormen Wirkung der Geschlechterstereotype in Familie und Medien beschränkt ist und die Schule in dieser Hinsicht überschätzt wird, kommt es auch sehr auf die Lehrerinnen und Lehrer an. Sie müssen für die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen sensibilisiert sein und wissen, wie sie damit am besten umgehen. Das tun heute schon viele Lehrkräfte, doch sollte das Genderwissen noch stärker in den Fokus gerückt werden.

⁴ Es wird bewusst nicht auf die Frage des geschlechtergetrennten Unterrichts eingegangen. Die Studien, die Koedukation und Monoedukation vergleichen, sind sehr uneindeutig.

Ein Patentrezept für einen gendersensiblen Unterricht gibt es bis heute nicht, aber eine Vielzahl von Ansätzen, die folgende Standards betonen:

- Konsequente Sprachnutzung, welche beide Geschlechter einschliesst
- Vermeidung des ausschliesslichen Gebrauchs stereotyper Frauen- und Männerbilder
- Auf alle Kinder ausgerichtete Themenauswahl
- Suche nach didaktischen Formen, die Mädchen und Buben ansprechen.

Gerade in Bezug auf didaktische Unterrichtsformen gibt es Hinweise aus Studien (z.B. Herwartz-Emden et al., 2012), dass Buben von einem verstärkten Engagement der Lehrperson für die Beteiligung am Unterricht zu motivieren sowie von einem eher strukturierteren Unterricht mit höheren Anforderungen an Leistung und Disziplin profitieren – ohne dass dies zulasten der Mädchen geht.

Eltern und Geschlechterstereotypen

Die Bilder, wie ein Junge oder ein Mädchen zu sein hat, sind in den Köpfen der Erwachsenen besonders stark eingegraben. Das zeigt sich schon, kaum ist ein Kind auf der Welt. Liegt es auf der Station, sind rosa oder blau schon bedeutsam, sei es bei Namensschildern oder der Kleidung. Die Eltern wollen es so, sagen Ärztinnen und Pflegenden.

Diese Art von Unterscheidungen kriegen Kinder ab Geburt an mit, weil die geschlechtliche Zuordnung für die unterschiedliche Art und Weise bedeutsam wird, wie Kinder im Weiteren behandelt werden.

Die meisten Eltern wollen ihre Kinder möglichst neutral erziehen und ihrem Sohn oder ihrer Tochter die gleichen Chancen ermöglichen. In der Praxis ist es aber recht schwierig, sich den rollentypischen Bildern in den eigenen Köpfen zu entziehen. Allerdings können sie Gegensteuer geben und sich ihrer Vorurteile und Bilder bewusstwerden («Buben sind frech und schwierig, Mädchen sind ruhig und fürsorglich»).

Eltern sollten genauer hinschauen, sich selbst und ihre Kinder beobachten und wahrnehmen, wofür sie sich interessieren. Dabei geht es nicht darum, Mädchen Autos in die Hand zu drücken, sondern ihnen Zugänge zu technischen Bereichen zu öffnen und Buben auch den Zugang zu häuslichen Bereichen. Am besten gelingt dies über eine Integration in Alltagsarbei-

ten (wenn man Mädchen und Buben ganz bewusst Geschirr spülen und den Abfall hinuntertragen lässt).

Mit Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung geht es vor allem darum, die soziale Kompetenzen nicht weiterhin und überdimensional den Mädchen zuzuordnen, sondern sie vor allem darin zu unterstützen, Risikobereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit und Eigenwilligkeit zu entwickeln – und dies dann auch zuzulassen. Buben wiederum brauchen eine Ermutigung, ihre fürsorgliche Seite zu entwickeln oder um zu lernen, dass schulkonformes Verhalten keine weibliche Tugend ist, von der sie sich abzugrenzen haben.

Wie sich Kinder dann aber tatsächlich entwickeln in Bezug auf Geschlechtsstereotypen, können Eltern wenig beeinflussen. Obwohl sie eine Modell- und Vorbildfunktion haben, eifern die Kinder später anderen Idolen nach. Am erfolgversprechendsten ist eine egalitäre Aufteilung der Familien- und Hausarbeit durch Mutter und Vater.

Eltern, die ihre Kinder geschlechtersensibel zu erziehen versuchen, haben oft einen schweren Stand. Aber man sollte sie auf jeden Fall unterstützen, dies zu versuchen und nicht locker zu

lassen. Mit Sicherheit färbt etwas auf andere Eltern und Kinder ab, die Gleichstellungsdebatte hat in neuester Zeit in der Schweiz eine Sensibilisierung ausgelöst.

Weiterführende Literatur

Helbig, M. (2012). Sind Mädchen besser? Der Wandel des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a. M.: Campus.

Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2012). Mädchen und Buben in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.