

geregelte Buben - Bubenregeln



Masterarbeit
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
PSS

eingereicht am 20. Januar 2008 von:

Gisela Dexinger Laib
Kathrin Looser

Begleitung: Claudia Henrich

Abstract

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Problematik „Buben“ in unserem Schulsystem. Wir gingen der Frage nach, ob anhand der Schulhausregeln eine Genderproblematik feststellbar ist. Mittels Fragebögen, die wir an über 1800 Personen (SchülerInnen und Lehrpersonen) verteilten, versuchten wir, auf diese Frage Antworten zu bekommen. Der Glaube, dass Buben es schwieriger haben sich an Regeln zu halten, dürfte tief in unserer Sozialisation verankert sein.

Die Zusammenhänge von Schulhausregeln und Genderproblematik sind ein wesentlicher Teil unserer Untersuchung. Das Thema wurde auf verschiedene Weise bearbeitet. Einerseits durch gewonnene theoretische Erkenntnisse, andererseits durch eine empirische Studie. Drei Hauptbefunde werden am Schluss der Arbeit diskutiert und geben einen guten Überblick der Problematik, der Jungen in Bezug zu den Schulhausregeln.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführung Forschungsarbeit.....	4
1.1.	Ausgangslage.....	4
1.2.	Themenbezug.....	5
1.3.	Forschungsabsicht	5
2.	Theoretischer Teil.....	6
2.1.	Begriffsklärung.....	6
2.2.	Beschreibung der Zielgruppen	7
2.3.	Sichtweisen	7
2.3.1.	Geschichtliche Sichtweisen und Hintergründe der Genderproblematik	7
2.3.2.	Aus gesellschaftlicher Sicht / Versuch Definition „Bubenfeindlichkeit“	8
2.3.3.	Aus sozialisationstheoretischer Sicht	12
2.3.4.	Aus der Sicht der Entwicklungspsychologie	14
2.3.5.	Aus psychodynamischer Sicht.....	15
2.3.6.	Aus biologischer Sicht	17
2.3.7.	Zusammenfassung der sechs Sichtweisen	19

2.3.8.	Zusammenhänge (Interpretation)	20
2.3.9.	Jungen im Kontext Schule	22
2.3.10.	Jungen im Umgang mit Regeln	24
2.4.	Herleitung der Fragestellung	27
2.4.1.	Hypothese.....	28
3.	Empirischer Teil.....	29
3.1.	Methode qualitativer und quantitativer Sozialforschung / Auswertung	29
3.2.	Leitfadeninterview, Experteninterview.....	30
3.3.	Fragebogen	31
3.4.	Dokumentenanalyse.....	33
3.5.	Vorgehen und Vergleich der Auswertungen der Schulhausregeln und Fragebögen.....	34
3.5.1.	Beschreibung der Stichproben	35
4.	Datenanalyse und Interpretation	37
4.1.	Auswertung des SchülerInnenfragebogens	37
4.2.	Auswertung des LehrerInnenfragebogens	48
4.3.	Auswertung der Schulhausregeln aus verschiedenen Schulhäusern.....	54
5.	Diskussionsteil, Beantwortung der Fragestellung	55
5.1.	Rückblick, Ausgangslage und Ziel	55
5.2.	Erkenntnisse.....	55
5.2.1.	3 Hauptbefunde	55
5.2.2.	Diskussion der Hauptbefunde.....	56
5.2.3.	Gedanken zur Hypothese	62
5.3.	Grenzen und Probleme der Methode / Reflexion des Arbeitsprozesses	62
6.	Ausblick.....	64
7.	Schlusswort	65
8.	Literaturverzeichnis	66
9.	Anhang	69

1. Einführung Forschungsarbeit

1.1. Ausgangslage

Die Jungenproblematik ist ein Themenkreis, der uns seit längerer Zeit interessiert. Obwohl diese Problematik seit über zehn Jahren im deutschsprachigen Raum breit und kontrovers diskutiert wird, war sie in unserer Ausbildung an der HfH kein Thema. Durch die praktische Arbeit als Primarlehrerinnen¹ im Kanton Thurgau, wurden sie für uns ein immer wichtigeres Thema. Ausgehend von persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen, nämlich dass Knaben vermehrt abgeklärt, in Kleinklassen und / oder sonderpädagogische Einrichtungen eingewiesen werden, und den ständig wachsenden Reklamationen von Lehrpersonen bezüglich „Bubendisziplin“, begann uns die Frage der Ursachen dieses Phänomens zu interessieren. Durch viele Gespräche mit KollegInnen und eigenen Beobachtungen können wir feststellen, dass sich die Schule stark bezogen auf die Interessen der Mädchen weiter entwickelt. Dieses aufbauende Vorwärtstreben geht einher mit besseren Lernerfolgen, und es ermöglicht den Mädchen eine bessere Ausgangsposition zu höheren Schulen und besseren Ausbildungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite gab es bis jetzt keine bewusste Auseinandersetzung mit der emanzipatorischen Weiterentwicklung unserer Knaben, um zu einem veränderten Männerbild und Verhalten gelangen zu können. Die alten Klischees wurden und werden aufrecht erhalten und auf gängiges Knabenverhalten hin reduziert. Wir finden, dass guter koeduzierter Unterricht aber die Entwicklung beider Geschlechter im Auge behalten muss, um Schul- und Lebenserfolg zu ermöglichen.

Im Studium wurden wir stark für die „Heterogenität im Klassenzimmer“ sensibilisiert. Um eben dieser umfassenden Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden, gehört ein ernsthaftes Augenmerk auf die Knabenarbeit. Wir hoffen, durch unsere Forschungsarbeit Erkenntnisse zu gewinnen, die zu einem umfassenderen Verständnis der Knabenproblematik führen. Es ist uns wichtig, dass unsere Arbeit vor allem auch eine differenzierte Betrachtungsweise des Sachverhaltes zulässt.



¹ Gisela Dexinger Laib (44) arbeitet seit neunzehn Jahren, davon fünfzehn in der Unterstufe drei in der Mittelstufe Kleinklasse und seit 2006 als SHP. Weiter ist sie Mutter von zwei Knaben im Alter von vierzehn und sechzehn Jahren. Kathrin Looser (34) arbeitet seit dreizehn Jahren als Unterstufenlehrkraft.

Abbildung 1: Cartoon aus Biddulph (2002, S.20)

1.2. Themenbezug

Die Tatsache, dass viel mehr Jungen als Mädchen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ist für uns ein Grund, die Jungenproblematik als eine heilpädagogisch relevante Aufgabe zu sehen. Diesen Aspekt finden wir bei Edith Wöfl bestätigt. Sie schreibt: „Jungen scheitern sehr viel häufiger an dem Normen- und Kontrollsystem der Schule. Sie verstossen häufiger dagegen, protestieren bedeutend aggressiver gegen in den Schulen ausgeübte Autorität und haben ein höheres Risiko des Schulversagens“ (Wöfl, 2001, S. 145).

Dieses „Schulversagen“, das Wöfl hier anspricht, bekommen wir als schulische HeilpädagogInnen in Form von einem Übermass an männlicher Klientel zu spüren.

Sehr eindrücklich sind in dieser Beziehung die Zahlen der Schweizer Studie über Schulausschlüsse (vgl. Halbright, 1998). Diese Studie besagt, dass rund viermal mehr Jungen ausgeschlossen werden als Mädchen. Schaut man sich die Ausschlüsse genauer an, stellt man fest, dass besonders viele männliche Jugendliche aus Real- und Sonderklassen davon betroffen sind (Hürlimann, 2007, S. 6). War früher vor allem fehlende Schulpräsenz für den Schulausschluss verantwortlich, werden heute vor allem disziplinarische Gründe angegeben. In einer Studie von Ch. Szaday über disziplinarische Schulausschlüsse in der Schweiz wird klar, dass es vorwiegend Knaben im Alter von 12 – 17 Jahren betrifft. „The researchers had access to 16 cases in which a disciplinary exclusion had either taken place (N= 13) or had been threatened, but not yet implemented (N= 3).....Fourteen of the pupils were male and, time of the exclusion, were between 12 and 17 years old“ (Szaday, 2007, S. 37).

Aus heilpädagogischer Sicht ist für uns aber nicht klar, ob die Knaben sich wirklich nicht an die Normen und Regeln halten können, oder ob es vielleicht auch nur ein gängiges Klischee ist, dem wir vorwiegend weibliche Lehrpersonen erliegen.

Wir finden, dass es zum Grundauftrag der Volksschule gehören muss, einen kompetenten Umgang mit allen Schülern und Schülerinnen zu gewährleisten.

1.3. Forschungsabsicht

Wir gliedern unsere Arbeit schwerpunktmässig in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Teil beleuchten wir die „Jungenproblematik“ aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln. Begriffe und Hintergründe, die im Handlungsfeld der Heilpädagogik liegen, untersuchen wir näher. Zuerst setzen wir uns mit geschichtlichen Aspekten des Themas auseinander, definieren Begriffe und grenzen unsere Zielgruppe ein.

Der empirische Teil besteht aus der Befragung von einem Experten für Koedukation, so wie den Fragebogenerhebungen von SchülerInnen und Lehrpersonen aus Amriswil und Bischofszell im Kanton Thurgau.

2. Theoretischer Teil

Auf der Suche nach Theorie zum Thema Genderproblematik und Buben im Kontext Regelverhalten gab es sehr wenig Literatur.

Daher mussten wir bei der Literaturrecherche auf differente Wissenskontexte zurückgreifen, wie Medizin, Entwicklungspsychologie, Ethnologie, Biologie, Neurophysiologie und Gehirnforschung bis hin zur Soziologie und Psychoanalyse.

Wir gliedern die theoretischen Erkenntnisse in:

- Begriffsklärung
- Beschreibung der Zielgruppen
- sechs Sichtweisen
- Zielgruppen in Bezug auf verschiedene Kontexte

2.1. Begriffsklärung

Tabelle 1: Begriffsklärung

Begriffe	Erklärung
Bubenfeindlichkeit	Eine präzise Definition zur Bubenfeindlichkeit lässt sich aufgrund seiner Komplexität nicht finden. <i>(Versuch einer Definition siehe Kapitel 2.3.2)</i>
gender	„Gender“ kommt aus dem Englischen und heisst Geschlecht. Dieses Wort wird dazu benützt, um die soziale Konstruktion der Geschlechterrollen zu kennzeichnen (Halbright, 1998. S. 18). Gender bedeutet ursprünglich Geschlecht, meint aber nicht biologische oder anatomische Gegebenheiten, sondern die historische und kulturelle Konstruktion von Geschlechtlichkeit und beinhaltet vor allem Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern (Wölfl, 2001, S. 215).
gendering	Wie ein biologisch männliches Baby eine historische und kulturelle bedingte Identität als Bub und später als Mann entwickelt, wird mit dem Begriff Gendering umschrieben (Halbright, 1998. S. 20).
Sozialisation	Sozialisation ist der Prozess, in dessen Verlauf Kinder die Werte und Einstellungen erwerben, die mit denen übereinstimmen, die in einer Gesellschaft als wünschenswert erachtet werden (Zimbardo, Gerrig, 2004, S. 499).
Soziales Geschlecht	Das soziale Geschlecht ist ein psychologisches Phänomen, das sich auf

	gelernte, geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen bezieht (Zimbardo, Gerrig, 2004, S. 500).
--	--

2.2. Beschreibung der Zielgruppen

Unsere Zielgruppen sind die Schüler, Schülerinnen und Lehrpersonen im Kontext Schule. Befragt wurden SchülerInnen von der zweiten Primarschule bis zur dritten Oberstufe, sowie alle Lehrpersonen der jeweiligen Schulanlagen. Wie nachfolgend erläutert, beschäftigen wir uns im theoretischen Teil ausschliesslich mit der Problematik „Knaben“ im Allgemeinen und im Bezug auf den Kontext Schule.

2.3. Sichtweisen

2.3.1. Geschichtliche Sichtweisen und Hintergründe der Genderproblematik

Schon seit Jahrhunderten musste und muss die Hausarbeit gemacht werden. Die Tätigkeiten dieser Arbeit umfassten früher vom Gemüsepflücken, - waschen, - zerkleinern und - zubereiten alle körperlich sehr anstrengenden Arbeitenweise bis hin zum Wäsche besorgen. Das umfasste ungefähr ein Arbeitspensum von vollen zwei Tagen. Haushalt war noch bis in die 50iger Jahre eine „riesige Sache“ (vgl. Halbright, 2007, Anhang I, S. 80). Von da an begann der Siegeszug der Industrialisierung im Haushaltsbereich: Die Büchsen kamen, Waschmaschinen und andere elektrischen Geräte wurden angeschafft, Kleider wurden zu Wegwerfartikeln, um sie nicht mehr flicken zu müssen. Gleichzeitig mit dieser revolutionären Entwicklung des von Frauen dominierten häuslichen Bereichs, kam die Antibabypille, die eine kontrollierte Nachkommenschaft ermöglichte. Somit konnten sich die Frauen auch ausserhalb der Hausarbeit und der Erziehung der Kinder entfalten. So entstand aber auch ein ambivalentes Bild der Frau, einerseits die in der Fabrik arbeitende, andererseits die putzende. Also drang mit dieser Entwicklung die Frau in männliche Domänen ein. Dieses Eindringen forderte aber auch ein neues Bild von neuen Männern. „Es braucht nicht mehr Kampfmaschinen. Heutzutage braucht die Wirtschaft teamfähige, konfliktfähige, kundennahe Pflegefachmänner“ (Halbright, 2007, Anhang I, S. 80).

Für die schulische Situation stellte sich mit der vermehrten weiblichen Arbeitskraft ausserhalb des häuslichen Umfeldes auch eine neue Situation ein.

Aus diesen wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Gründen wurde seit den 70iger Jahren der koedukative Unterricht gefördert (vgl. Halbright, 1998; Kassis, 2003). Wie im oberen Abschnitt schon erwähnt, boomte die Wirtschaft, Frauen drängten auf den Arbeitsmarkt und machten den Männern Konkurrenz. Parallel dazu entwickelte sich die

Emanzipation der Frauen. Durch bessere Verhütungsmethoden und des sich Bewusstwerdens einer eigenständigen Subjektivität forderte die weibliche Generation zu Recht die geschlechtliche Gleichstellung und Chancengleichheit in Ausbildung und Beruf. Dieses Votum wurde nach und nach in der Schulreform umgesetzt. Jede Schule achtet darauf mit Wohlbedacht, dass die Mädchen nicht zu kurz kommen, sich und ihre Werte einbringen und sich gegen die „aggressive“ männliche Domäne zur Wehr setzen zu können (vgl. Halbright, 1998, S. 29). Dieses Umdenken führte bis heute zu beachtlichen Erfolgen. In den letzten 5 bis 10 Jahren haben die Mädchen nicht nur aufgeholt, sie haben die Knaben bereits überholt. Statistisch gesehen nimmt der Anteil der Jungen an den weiterführenden Schulen immer mehr ab (siehe Anhang VI), was bedeutet, dass sie die schlechteren Berufsperspektiven haben.

Die öffentliche Diskussion über Probleme und Defizite von Jungen wurde durch die Ergebnisse von PISA angeregt:

Bislang galt die Besorgnis über geschlechtsspezifische Unterschiede überwiegend den schwächeren Leistungen von Mädchen. Da die Mädchen den Rückstand aber zunächst wettgemacht und die Jungen in vielen Bildungsbereichen sodann überflügelt haben, fällt die Aufmerksamkeit zunehmend auf die Leistungsdefizite bei Jungen. Die politischen Entscheidungsträger sollen sich daher eingehend mit den geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden auseinandersetzen (OECD, 2001, zitiert nach Schultheis, Strobel-Eisele, Fuhr, 2006, S. 13).

2.3.2. Aus gesellschaftlicher Sicht / Versuch Definition „Bubenfeindlichkeit“

Nun, was passierte aber in der Zwischenzeit mit den Jungen? Sind sie einfach dümmer geworden? Haben sie gegen die Übermacht der weiblichen Bezugspersonen (Mütter, Lehrerinnen, Betreuerinnen, Trainerinnen, Therapeutinnen) einfach resigniert?

Es gibt verschiedene Versuche von Erklärungsansätzen für die Schwierigkeiten der Buben in ihrer Schullaufbahn: Einige sehen den eigentlichen Grund für die „Buben – Schulmisere“ in der Feminisierung der gesamten Pädagogik.

„Diese Feminisierung“, so die These, „führt dazu, dass typische Mädchenqualitäten – braves Verhalten, kommunikative Fähigkeiten, Fleiss – überbewertet, die typischen Eigenschaften von Buben – Bewegungsdrang, Ehrgeiz, Wettkampf – dagegen abgewertet und unterbunden werden“ (Meier-Rust, 2004, S. 4).

Diese „weiblichen“ Fähigkeiten werden aber im Alltag vor allem in der Wirtschaft nicht so hoch bewertet, wie die „Männlichen“.

Sieht man sich eine australische Studie an, so kommt diese zu dem Schluss, dass männliches Schülerverhalten, wie zum Beispiel „unabhängig und aktiv sein“ höher bewertet

wird, als das so zu sagen „Weibliche“. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Lehrpersonen weiblich oder männlich sind (Parker, Rennie, 2002).

Für den schulischen Alltag bekommen die „weiblichen“ Werte durch die überwiegend weiblichen Lehrpersonen eine höhere Gewichtung. Siebzig Prozent der Lehrpersonen sind weiblich.

Dieser Auszug aus der Statistik des Kantons Thurgau zeigt den Trend der Feminisierung in der Pädagogik:

Tabelle 2: Anteil Lehrerinnen der Primarstufe

Anteil Lehrerinnen der Primarstufe	77.5% Amriswil	77.8% Kt. Thurgau
Anteil Lehrerinnen der Primarstufe	74.7% Bischofszell	77.8 % Kt. Thurgau

Bildungsstatistik Thurgau, 2007

Die Bildungsforscherin Marianne Horstkemper (2002) von der Uni Potsdam zieht das Fazit, dass es massive geschlechtsspezifische Unterschiede von Lehrpersonen im Verhalten gegenüber ihren Schülern gibt. Diese Unterschiede im Verhalten entstehen aber zum grössten Teil nicht aus dem Geschlecht der Lehrperson heraus, sondern dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler (vgl. Amt für Volksschulbildung, 2004).

„Buben und Mädchen werden unterschiedlich wahrgenommen und behandelt, und zwar von Lehrerinnen ebenso wie von Lehrern“ (Meier-Rust, 2004, S. 5).

Junge	Mädchen
demonstriert Stärke	behutsam
Imponiergehabe	vorsichtig
laut	zurückhaltend
angeberisch	geduldig
„Pascha“	sorgfältig
dominant	zaghaft
aggressiv	scheu
selbstständig	mutterorientiert
bestimmt	angewiesen auf
zielsicher	Ermutigung
initiativ	Hilfe
erfinderisch	Schutz
experimentierfreudig	kommunikativ
explorativ	kontaktbereit
ablenkbar	spricht viel
mehr am Spiel	interaktives Spiel
und an Objekten	expressive Mimik
als an Personen	emotional engagiert
interessiert	zeigt Mitgefühl
	schamhaft
	kokett

Abbildung 2: Liste aus Bischof-Köhler (2006, S.16)

Wir glauben, dass sich „Bubenfeindlichkeit“ darin äussert, dass die Jungen in unserem gegenwärtigen System keine Chance haben, ihren eigenen Weg zu einer neuen Männlichkeit gehen zu dürfen. Dies begründen wir mit den vielen ambivalenten Erwartungshaltungen, die an Knaben von verschiedensten Seiten gestellt werden. Da sind auf der einen Seite die Erwartungen der Eltern, der Verwandten und Bekannten, der Peergroups und auf der anderen Seite die Erwartungen der PädagogInnen, die sich einig sind im Glauben, zu wissen, wie ein „richtiger“ Mann schliesslich zu sein hat. Die einen sind davon überzeugt, dass ein „richtiger“ Mann kräftig, selbstbewusst, aktiv und erfolgreich sein muss, die anderen finden „richtige“ Männer sollten einfühlsam, kooperativ, kreativ und häuslich sein (vgl. Schnack, Neutzlinger, 2002). Diese sehr hohen und ebenso differenten Anforderungen, sind für junge, heranwachsende Knaben nicht leicht zu erfüllen. Bischof-Köhler sagt dazu, dass unsere Gesellschaft erwartet, „dass die Männer stark sein müssen und keine Probleme haben dürfen“ (Bischof-Köhler, 2002, S. 119). Dies wird ihnen ausserhalb des schulischen Alltags von überall her vermittelt (man denke an Werbung, Computerspiele, Fernsehen usw.). In ihrem Alltag, den sie zum grössten Teil aber in der Institution Schule verbringen, werden den Knaben ganz andere Werte als erstrebenswert vermittelt, nämlich die bereits erwähnten „Weiblichen“.

Die Jungen werden nicht als einzelne Subjekte wahrgenommen, sondern als Gruppe mit belastenden Eigenschaften betrachtet, der gewisse Eigenschaften betrachtet, wie:

aggressiv
sexistisch
wenig kooperativ
einzelkämpferisch
prahlerisch
empathielos
rücksichtslos
egoistisch
fordernd
stark
gefühllos

um nur einige aufzuzählen (vgl. Decurtins, 2006; Halbright, 1998; Kassis, 2003; Hochrieser, 2007).

Diese Eigenschaften werden den Jungen nicht nur vom System Schule angelastet, sondern von der gesamten Umgebung. Sich aber mit der Verletzlichkeit der Jungen auseinanderzu-

setzen, würde eine Auseinandersetzung mit der gesamten Sichtweise der gängigen Männlichkeit bedeuten (vgl. Halbright, 1998). Somit leben unsere Jungen in einer Welt der Frauen und Männer, die ihnen all die oben genannten Eigenschaften zuschreiben und sich wenig Gedanken machen, warum wir, die Gesellschaft, nicht all die Attribute, wie weinen, lachen, trauern, mit denen doch jedes Kind auf die Welt kommt, auch fördern und zulassen (vgl. Halbright, 1998).

„In unseren Schulen werden verstärkt Massnahmen zur Disziplinierung der immer auffälliger werdenden Jungen unternommen“ (Kassis, 2003, S. 21).

Halbright führt zu diesem Thema weiter aus, dass viele Schwierigkeiten, die in der Schule entstehen, als Probleme bezeichnet werden, die meist von Knaben verursacht werden. Er geht davon aus, dass die störenden Knaben oft selbst an psychosozialen Problemen leiden. „Viele Knaben leiden (unbewusst) unter der Widersprüchlichkeit bzw. Dysfunktionalität ihrer Sozialisation und maskuliner Rollenerwartungen“ (Halbright, 1998, S. 10).

Durch besondere Angebote, spezifisch für Mädchen, sich zu emanzipieren, bleibt es bei den Jungen meist bei Disziplinierungen, welche aber zum Grossteil kontraproduktiv wirken (vgl. Kassis) und somit den Teufelskreis der immer härteren Sanktionen, wie zum Beispiel Schulausschluss, zur Folge haben.

Tabelle 3 Jungenanteil in Sonderschulen im Schuljahr 1998/1999

Sonderschulen für	Jungenanteil
Lernbehinderte	62 %
Blinde und Sehbehinderte	58 %
Gehörlose und Sehbehinderte	58 %
Sprachbehinderte	72 %
Körperbehinderte	60 %
Geistig Behinderte	60 %
Verhaltensgestörte	86 %
Sonderschulen insgesamt	64 %

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 aus Schnack, Neutzling (2002, S.131)

2.3.3. Aus sozialisationstheoretischer Sicht

„Sozialisationstheoretische Ansätze basieren auf der Annahme, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen erlernt werden, indem sie von Eltern oder anderen „Sozialisationsagenten“ (z.B. Lehrern, Gleichaltrigen) bevorzugt bekräftigt werden (Bekräftigungstheorie) und/oder indem Personen des gleichen Geschlechts bevorzugt als Modelle gewählt werden (Imitationstheorie)“ (Oerter, Montada, 2002, S. 668). Die Bekräftigungstheorie besagt, dass die Erwachsene von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten erwarten und dieses Verhalten auch unterschiedlich bekräftigen. Daraus folgt: „Die Geschlechtstypisierung von Jungen und Mädchen nimmt aufgrund der unterschiedlichen Bekräftigungsmuster zu“ (Oerter, Montada, 2002, S. 668). Dies kann als zirkulärer Kreis bezeichnet werden, denn die Bekräftigungsmuster werden von Kindern und Jugendlichen übernommen, verinnerlicht und wieder an die nächste Generation weitergegeben. Die Imitationstheorie versteht sich weniger auf die Verstärkung der geschlechtstypischen Eigenschaften als auf die Beobachtung, „des geschlechtsangepassten Verhaltens von männlichen und weiblichen Modellen...“ (Oerter, Montada, 2002, S. 669). Diese Beobachtung führt zu geschlechtstypischen Verhalten, wobei nicht nur die Erwachsenen aus der unmittelbaren Umgebung als Modell dienen können, sondern auch Identifikationsfiguren aus Büchern, Film, Fernsehen und Computerspielen sind nachahmenswert. Auf die Jungenproblematik zurückgeführt bedeutet das den Verlust der realen Modelle, wie Väter, Grossväter und Pädagogen. Dieser Verlust wird dann häufig über Hilfsmodelle aus der Medienwelt idealisiert und kompensiert. „Der Junge hungert nach Leitfiguren, um seiner Vorstellung des Männlichen Konturen zu verleihen. Nebst den genannten Männern im öffentlichen Raum dienen ihm die Hilfsmittelfiguren aus der Werbung, sowie Märchen-, Buch und Filmhelden (Polizist, Lokführer, Marlboro - Man, Cowboy oder Fussballstar, Asterix oder oder Superman)“ (Decurtins, 2006, S. 33). Das heisst aber nicht, dass Knaben ohne männliche Vorbilder sich in einer oft weiblich dominierter „Erstwelt²“ nicht auch wohlfühlen können. Jedoch steht ausser Zweifel, dass männliche Bezugspersonen im Kleinkindalter, ebenso wie in der schulischen Laufbahn von grösster Wichtigkeit wären (vgl. Decurtins 2006; Halbright 1998; Kassis 2003; Schnack und Neutzlinger, 2002; u.a.). Je mehr wir über die Entwicklung der Jungen wissen, umso mehr können wir ihre Bedürfnisse wahrnehmen, darauf adäquat reagieren und ihnen zu einem selbstbewussten, vielleicht neuen, veränderten Männerbild verhelfen. Die besten Chancen aber für eine neue Sichtweise der männlichen Sozialisation wäre wie oben bereits erwähnt, wenn die Männer ihre Söhne schon früh an ihren „männlichen“ Unternehmungen, wie Beruf,

² Erstwelt: Die erste Umgebung, in der Kinder aufwachsen, etwa bis zum zwölften Lebensjahr.

Sport und Hobbies teilhaben liessen und wenn sie auch ihre „weiblichen „ Attribute wie Schmerz, Trauer, Angst zulassen dürften (vgl. Decurtins 2006; Halbright 1998; Kassis 2003; Schnack und Neutzlinger, 2002; u.a.).

Die Männer holen die Jungen nicht heraus aus der Frauen- und Kinderwelt. Der Junge kann kaum einmal teilhaben an Männerwelten. Diese erlebt er von aussen. So nimmt der Junge den Arbeitsplatz oder den Sportwettkampf u.a. als attraktive, fremde Welt wahr. Er weiss, dass er einmal „dabei“ sein wird – doch ist diese Welt der Männer noch weit, weit weg für ihn. So erlebt der Junge auch kaum eine Gruppe von Männern mit ihren Kindern zusammen. Niemand nimmt den kleinen Jungen und zeigt ihm die Welt aus der Perspektive des Mannes, des Vaters (Decurtins, 2006, S. 30).

In der Schweiz gibt es z.B. einen Töchterttag, an dem Mädchen ihre Väter in ihrem beruflichen Umfeld kennen lernen sollen. Die Knaben bleiben meist bei ihren weiblichen Lehrkräften zurück und machen gemeinsame Aktivitäten im Schulalltag. Es wird also davon ausgegangen, dass die Knaben die Berufsfelder ihrer Väter kennen und es sie gar nicht mehr weiter interessiert. Wenn Jungen im Primarschulalter in Gruppen einbezogen werden, so sind diese, schauen wir auf das System Schule, weitgehend weiblich besetzt. In kaum einem Primarschulhaus beträgt der männliche Anteil des Lehrkörpers mehr als 10% - 20 %. Im Kindergarten und auf der Unterstufe ist der Anteil an männlichen Pädagogen verschwindend klein. Er beträgt ca.1 – 2 %. Die unten stehende Statistik verdeutlicht die Feminisierung des Kindergartens- und Lehrberufes in der Primarschulstufe.

Tabelle 4: Lehrkräfte nach Kanton, Schulstufe und Geschlecht, 2003, 2004

Lehrkräfte nach Kanton, Schulstufe und Geschlecht (öffentliche Schulen), 2003/04									
Kanton	Vorschule			Vorschule/Primarstufe			Primarstufe		
	Total	Männer	Frauen	Total	Männer	Frauen	Total	Männer	Frauen
Total ¹⁾	7342	56	7278	3012	479	2532	29542	6336	23175
ZH	1744	11	1733				6324	1431	4893
BE	1384	8	1376	98	2	96	6376	1201	5175
LU	450	2	448	20	0	20	2316	541	1775
UR									
SZ	171	1	170	1	0	1	880	262	618
OW									
NW	46	0	46	2	0	2	242	69	173
GL	57	0	57	1	0	1	271	65	206
ZG									
FR	303	0	303	2	0	2	1669	365	1304
SO	324	0	324				984	304	680
BS	304	14	290	1	0	1	622	121	501
BL									
SH	116	1	115				466	84	382
AR									
AI	22	0	22				95	30	65
AG							1954	425	1529
TG	295	1	294	2	0	2	1143	269	874
TI	437	5	432	148	60	88	1170	368	802
VD	1065	10	1047	27	0	26	2363	140	2192
VS	398	1	397	17	0	17	1724	495	1229
NE	225	1	224	11	0	11	943	166	777
GE	1	1	0	2682	417	2265			

Bundesamt für Statistik (2007)

2.3.4. Aus der Sicht der Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie versucht die Entwicklung eines Menschen, von seiner Entstehung bis zu seinem Tod zu beschreiben und zu erklären. Bei den Erklärungsversuchen von bestimmten Entwicklungen gehen die Meinungen um die verschiedenen Ursachen weit auseinander „Bis in unsere Tage entbrennen aber Kontroversen über die Frage, ob den individuellen Erbanlagen oder den individuell erfahrenen Umwelteinflüssen mehr Gewicht bei der Entwicklung des Erscheinungsbildes (des Phänotyps) der Menschen mit ihren Fähigkeiten, Motivationen, psychologischen Merkmalen und Störungen zukomme.“ (Oerter, Montada, 2002, S. 22). In Bezug auf die Knaben heisst das also, dass ihr Verhalten sich nicht auf die reine Erbanlage, maskulin zu sein, reduzieren lässt, sondern dass immer eine Wechselwirkung zwischen Genese und Umwelteinflüssen besteht. Der neueste Ansatz der Entwicklungspsychologie geht sogar davon aus, „dass in einem Menschen feminine und maskuline Anteile vorhanden sein können“ (Oerter, Montada, 2002, S. 654).

„Der Aufbau und die Veränderung der Geschlechtsidentität im individuellen Lebenslauf sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels biologischer, sozialer und individueller Entwicklungsbedingungen“ (Oerter, Montada, 2002, S. 656).

Bezogen auf unser Thema bedeutet das, dass Knaben eine ebenso individuelle Entwicklung durchmachen wie Mädchen. Diese Entwicklungen verlaufen je nach Herkunft, Ethik und Moral sehr unterschiedlich. Wir in Mitteleuropa haben immer noch das Gewicht sehr stark auf den „starken“, „selbstsicheren“, „nicht weinenden“ Jungen gelegt, der es manchmal schwer hat, diese Eigenschaften zu erfüllen (vgl. Decurtins 2002; Halbright 1998; Kassis 2003; Schnack und Neutzlinger, 2002). Unbewusst steuern wir diese Entwicklung seit Generationen, obwohl wir es bei den Mädchen versucht haben zu verändern. Schauen wir aber genauer hin, pries die Emanzipation, männliche Eigenschaften als erstrebenswert, wogegen die weiblichen Verhaltensmuster als nicht emanzipatorisch und veraltet abgelehnt wurden (vgl. Schultheis, 2006; Bischof-Köhler, 2006). Entwicklungspsychologisch gesehen birgt das eine grosse Gefahr für die emanzipatorische Entwicklung der Knaben. Solange weibliche Eigenschaften nicht positiver erlebt und bewertet werden, kann kein neues Männerbild entstehen (vgl. Decurtins 2002; Halbright 1998; Kassis 2003; Schnack und Neutzlinger, 2002). Zu diesem Thema sagt Halbright, dass erst durch eine andere Wertung und eine bessere Anerkennung der häuslichen und erzieherischen, unentgeltlichen Aufgaben sich ein neues, modernes Männerbild entwickeln kann (vgl. Halbright, 2007, Anhang I).

2.3.5. Aus psychodynamischer Sicht

Betrachten wir das Phänomen Gender aus rein psychologischer Sicht, wird ersichtlich, dass die Eltern eine wesentliche Rolle im Umgang mit Mädchen und Knaben spielen.

Untersuchungen in diesem Zusammenhang ergaben, dass Väter mit ihren Söhnen wesentlich robuster umgehen als mit ihren Töchtern, weiter setzen sie im Spiel mit den Söhnen weniger Spielzeug ein.

Bischof-Köhler sagt folgendes dazu: Ebenfalls festgestellt wurde, dass die Väter auf kommunikativer Ebene weniger mit den Söhnen sprechen als mit den Töchtern. Daraus lässt sich eventuell die verbale Unterlegenheit der Knaben gegenüber den Mädchen erklären. Erklärbar wäre es somit auch, warum Knaben ihre Konflikte eher tätlich als verbal zu lösen versuchen. Sie haben durch eine bestimmte, meist durch gängige, genderspezifische Verhaltenmodifikationen nicht gelernt, sich differenziert genug verständlich zu machen (Bischof-Köhler, 2006, S. 91).

Vor allem kommt der Mutter eine besondere Bedeutung in der Identifikationssuche der Jungen zu. Crain spricht davon, dass die Identifikation des Jungen mit der Mutter in westlichen Kulturen schon früh abgebrochen werden muss. Weiter führt er aus:

„...der Junge soll sich mit dem Vater oder einem männlichen Rollenvorbild identifizieren. Diese Entidentifizierung wird erzieherisch durchgesetzt, öffentlich gefordert und auf der Ebene der kulturellen Symbole vermittelt und bestätigt. In Kinderbüchern, Märchen, Filmen, im Fernsehen und mittels Spielzeug wird dem Jungen eine spezifische Jungenwelt vorgesetzt, in der Jungen und Männer auf der Suche nach Abenteuern in die Welt hinaus ziehen.“ (Keller, 1989, zitiert nach Crain, 2005, S. 228/229)

„Psychoanalytisch gesprochen heisst das, das „Ich - selbst - sein“ setzt Trennung voraus“ (Keller, 1989, zitiert nach Crain, 2005, S. 228/229). Hier wird ein Problem der inneren Verunsicherung angesprochen, die es vielleicht wirklich für Jungen schwieriger macht als für Mädchen, ihre eigene Identität zu finden. In einer momentan sehr weiblich dominierten „Erstwelt“ der Jungen, kann Ich - Sagen, welches gleichbedeutend mit dem Nein - Sagen des weiblichen ist, zu psychischen Problemen führen und somit zu Auswirkungen in der Frau- Mannbeziehung später haben kann (vgl. Crain, 2005).

Schon früh kann ein unterschiedliches Verhalten zwischen Mutter/Tochter, Mutter/Sohn, Vater/Tochter Vater/Sohn beobachtet werden. In der Mutter/Sohn Beziehung unterstützt die Mutter meist das Anderssein ihres Sohnes, indem sie das verinnerlichte patriarchalische Rollenbild vermittelt. Crain meint dazu: „Die Identifikation mit der Mutter verankert jedoch den weiblich mütterlich Teil im Unbewussten; dieser bleibt ein verbannter und nicht integrierter Teil des männlichen Selbst“ (Crain, 2005, S. 230/231). Schauen wir uns die Forderungen von Halbright, Decurtins, usw. an, könnten wir aus psychodynamischer Sicht, sagen, dass

alle, die für eine „neue Männlichkeit“ einstehen sich, auch dafür einsetzen, den Anteil an weiblicher Identifikation aus dem Unterbewussten hervorzuholen (vgl. Decurtins 2002; Halbricht 1998; Schnack und Neutzlinger, 2002). Nach den Ergebnissen der Untersuchungen zum Verhalten der Eltern zu ihren Söhnen und Töchtern von Langlois und Downs (1980); Siegal (1987); Tauber (1979a) unterstützen „Mütter und Väter bei Jungen stärkere Leistungs- und Wettbewerbsverhalten, Unabhängigkeit sowie Affektkontrolle, und sie strafen Jungen generell mehr“ (Oerter, Montada, 2002, S. 668). Wenn Jungen von den Eltern generell mehr bestraft werden, können wir davon ausgehen, dass dies ein gesellschaftspsychologisches Phänomen darstellt, das sich in der Schule wiederholt. Unsere Erfahrung bestätigt dies deutlich, indem viele Lehrpersonen auf Vergehen der Knaben vermehrt mit Strafen reagieren, als bei Mädchen. Aus psychodynamischer Sicht ist das Raufen ein hervorstechendes Merkmal, das praktisch nur bei Buben auftritt. „Spielerisches Raufen zählt nun aber generell zu den hervorstechendsten Unterschieden zwischen Buben und Mädchen. Es tritt weltweit fast ausschliesslich bei Jungen auf“ (Bischof-Köhler, 2006, S. 94). Im ersten Fall könnte es sein, dass das Verhalten „spielerisches Raufen“ eine biologische Sichtweise, also angeboren ist. Der zweite Erklärungsversuch könnte auf die verschiedenen Verhaltenmodifikationen bei der Erziehung von Mädchen und Knaben zurückzuführen sein. Betrachten wir wieder den Identifikationsverlauf der Knaben, so können wir sagen, dass das Raufen eindeutig männlichem Rollenverhalten zu zuschreiben ist. Mütter, die also die Identifikation ihrer Söhne durch die Übernahme männlichen Rollenverhaltens steuern, stören sich demzufolge nicht am „spielerischen Raufen“ (vgl. Crain, 2005). Es gehört eben scheinbar einfach zur Findung der eigenen Männlichkeit und ist Bestandteil davon. Mütter, die die eigene Identitätsfindung ihrer Söhne durch kein männliches Rollenverhalten vorantreiben, werden demnach auch das „spielerische Raufen“ nicht als Normalverhalten akzeptieren. Deshalb erscheint uns die zweite Variante der Verhaltensmodifikation die bessere Erklärung, da es ja auch Knaben gibt, die keinerlei Ambitionen hegen in das „spielerische Raufen“ zu verfallen.

Tabelle 5: Psychische und psychosomatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen (Schnack, Neutzlinger, 2002, S.125)

Störungsbild/Krankheit	♂ ♀
Aggressives und dissoziales Verhalten (Jungen eher körperlich, Mädchen eher Verbal)	3 : 1
Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung	3-9 : 1
Autismus	3-6 : 1
Bewegungsstörungen (Tics)	3 : 1
Lese- und Rechtschreibschwächen	3-4 : 1
Psychosen	3 : 1
Selbstmord	2-3 : 1
Sprachentwicklungsverzögerungen	2-3 : 1
Stottern	2-10 : 1

2.3.6. Aus biologischer Sicht

„Verhaltensunterschiede müssen, um sich als „biologisch“ zu qualifizieren, regelmässig, deutlich und zuverlässig bei allen Kulturen auftreten“ (Bischof-Köhler, 2006, S. 36).

Aus biologischer Sicht gibt es gleichsam fest eingebaute Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben. Einige sind offenkundig, z.B. haben Knaben dreissig Prozent mehr Muskelmasse als Mädchen, sie sind kräftiger und körperlich aktiver und haben mehr rote Blutkörperchen (Biddulph, 2007, S. 48). Andere Unterschiede sind versteckter, zum Beispiel die Wirkung der Hormone, aber auch die Entwicklung und Reifung des Gehirns, die bei Knaben und Mädchen unterschiedlich verläuft. Diese ungleiche Verlaufskurve ist kennzeichnend für das unterschiedliche Verhalten der beiden Geschlechter.

Geschlechtsunterschiede sind immer Verallgemeinerungen, das heisst, eine bestimmte Anzahl von Knaben und Mädchen verhalten sich geschlechtsspezifisch.

Das Gehirn eines Mädchens entwickelt sich schneller als das eines Jungen. Beim Jungen ist nach Biddulph die rechte Hirnhälfte reicher an internen Verbindungen und ärmer an Vernetzungen mit der gegenüberliegenden Seite. Das kann möglicherweise eine Erklärung dafür sein, weshalb Jungen Schwierigkeiten haben, Dinge zu tun, an denen beide Gehirnhälften beteiligt sind. „Solche Tätigkeiten sind etwa das Lesen, das Sprechen über Gefühle oder der Versuch, Probleme durch ruhige Betrachtung statt Aggressivität oder Gewalt zu lösen“ (Biddulph, 2007, S. 48).

Hirnphysiologische Erkenntnisse gehen ebenfalls von einer Verzögerung der Reifung des Verhaltens durch eine langsamere Entwicklung des vorderen Hirnlappens bei Knaben aus. „Anomie³ als Altersphasenangelegenheit zu sehen wird auch gestützt von ihren hirnpysiologischen Erkenntnissen, denen zufolge die Selbstregulierung des Verhaltens die sog. Hemmungsmechanismen einer natürlichen Reifung unterliegen, die bei Jungen später einsetzt als bei Mädchen, weil sich die Hemmungszentren in den vorderen Hirnlappen bei Jungen langsamer entwickeln als bei Mädchen“ (Maccoby, 2000, S. 138).

Biologisch gesehen, spielt das Hormon Testosteron eine bedeutende Rolle in der körperlichen Entwicklung von Knaben. Das Testosteron wird für die Stimmung und den Energiehaushalt verantwortlich gemacht, es ist diesbezüglich sicherlich mehr als ein reines Wachstumshormon.

„Ein erhöhter Testosteronspiegel hat zur Folge, dass sich der Körper vermehrt bewegen und aktiv werden muss“ (Rhyner, 2007, S. 1). Konkret auf unser Thema bezogen, könnte es bedeuten, dass Knaben wesentlich mehr Bewegungsspielraum benötigen. Betrachten wir die Tatsache, dass „Knaben drei- bis viermal so häufig wie Mädchen an Hyperaktivität,

³ Anomie: Gesetzlosigkeit, (griech.: Kompositum aus α privativum zur Verneinung und der Endung -nomie für νόμος = "Ordnung, Gesetz") bezeichnet in der Soziologie einen Zustand fehlender oder geringer sozialer Normen, Regeln und Ordnung.

Aufmerksamkeitsdefiziten, Stottern, Autismus, Bettnässen, Legasthenie und Verhaltensauffälligkeiten“ (Schultheis et al., 2004, S. 13) leiden, so ergibt sich die Frage, ob das männliche Gehirn anfälliger auf Störungen reagiert als ein weibliches. Diesbezüglich hat man herausgefunden, dass bei weiblichen Gehirnen die beiden Hirnhälften enger miteinander verbunden sind und somit robuster auf allfällige Störungen reagieren können (vgl. Maccoby 2000; Biddulph 2002; Decurtins 2006; Bischof- Köhler 2006). Die untenstehende Tabelle gibt Aufschluss auf die Störanfälligkeit und Krankheitsbildern zwischen Jungen und Mädchen im Alter von 4 Wochen bis ca. sechs Jahren.

Tabelle 6: Diagnostizierte Fälle im Rahmen der Krankheits-Früherkennungsmassnahmen für Kinder U3 bis U9 1996 (Auswahl)

Krankheitsbilder und Störungen	♂ ♀
Blutkrankheiten	1.7 : 1
Cerebrale Bewegungsstörungen	1.4 : 1
Erkrankungen des Nervensystems	1.2 : 1
Fehlbildungen / Erkrankungen der Atemorgane	1.9 : 1
Fehlbildungen / Erkrankungen der Verdauungsorgane	1.3 : 1
Fehlbildungen / Erkrankungen der Nieren Harnwege	2.1 : 1
Fehlbildungen / Erkrankungen der Geschlechtsorgane	10.8 : 1
Hüftgelenkanomalien	1 : 2.4
Andere Fehlbildungen / Erkrankungen des Skeletts	1.4 : 1
Intellektuelle Minderentwicklung*	1.6 : 1
Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung*	1.6 : 1
Anfallsleiden*	1.2 : 1
Fehlbildungen / Erkrankungen der Ohren*	1.6 : 1
Sprach- und Sprechstörungen*	1.7 : 1
Motorische Entwicklungsstörungen**	2.5 : 1

* U5 bis U8 **U8 und U7

U3 = 4. – 6. Woche; U4 = 3. – 4. Monat; U5 = 6. – 7. Monat; U6 = 10. – 12. Monat; U7 = 21. – 24. Monat; U8 = 43. – 48. Monat; U9 = 60. – 64. Monat⁴
(Schnack, Neutzlinger, 2002, S.122)

Vielleicht sind diese biologischen Defizite, die bei Knaben offensichtlich stärker und häufiger anzutreffen sind, mit ein Grund für die vielen Schwierigkeiten, auf ihrem Weg zur Selbstfindung und Sozialisation. Beeindruckend finden wir die Tatsache, dass in australischen Pilotschulen dieser Tatsache Rechnung getragen wird und Knaben ein Jahr später eingeschult werden als Mädchen (vgl. Rhyner 2006; Decurtins 2006). Rhyner führt aber auch aus, dass es für weiterentwickelte Knaben nicht förderlich ist, wenn sie ein zusätzliches Jahr auf die Einschulung warten müssen.

Die Basisstufe, die wir in der Schweiz eine Zeit lang stark favorisiert haben, mit der wir uns immer noch beschäftigen, wäre in unseren Augen eine geeignete Einstiegsform und würde die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe aller Kinder berücksichtigen.

⁴Die Verhältniszahlen ergeben sich aus dem Durchschnittswert der diagnostizierten Fälle pro 10 000 untersuchte Kinder aller angegebenen Untersuchungsstufen.

Quelle: Gesetzliche Krankheits-Früherkennungsmassnahmen. Dokumentation der Untersuchungsergebnisse 1996 – Kinder. Herausgegeben von der Kassenärztlichen Bundesvereinigung und den Spitzenverbänden der Krankenkassen 1999; eigene Umrechnung.

Tabelle 7

2.3.7. Zusammenfassung der sechs Sichtweisen

<p>Geschichtliche Sichtweise</p>	<p>Die wirtschaftliche und politische Lage veränderte sich stark, dadurch konnte ein neues Frauenbild entstehen. Die Frauenbewegung sensibilisiert uns seit den 60er Jahren für die Situation und Benachteiligung, von Frauen und Mädchen. Dies führte in den 70er Jahren zu der Einführung des koedukativen Unterrichts. Die Situation der Entwicklung der Männer und Knaben wurde dabei übersehen und vernachlässigt. Erst in jüngster Zeit, vor allem durch schulische Probleme der Knaben begann man, sich intensiver mit ihrer Situation auseinander zu setzen. (unterschiedliche und ambivalente Erwartungen an das Männerbild)</p>
<p>Gesellschaftliche Sicht</p>	<p>In den ersten Jahren wachsen sehr viele Jungen in unserer Gesellschaft ohne männliche Bezugspersonen (Vater, Lehrkräfte usw.) auf. Den Jungen fehlt die männliche Identifikationsfigur für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung. Männliche Identität ist wesentlich vielfältiger als die stereotypen Sichtweisen. Durch jahrhundertlange Vorstellung männlicher Überlegenheit und Abwertung der weiblichen Eigenschaften hat sich in unserer Gesellschaft dieses Bild manifestiert und wird grösstenteils immer noch weitergegeben.</p>
<p>Sozialisations-theoretische Sicht</p>	<p>Erwachsene erwarten von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten und bekräftigen dieses auch unterschiedlich. Diese Verhaltensmuster werden vom Kleinkindalter an und bis zum grossen Teil ins Erwachsenenalter beibehalten und weitergegeben.</p>
<p>Sicht der Entwicklungs-psychologie</p>	<p>Aus entwicklungspsychologischer Sicht geht man davon aus, dass in allen Menschen sowohl männliche als auch weibliche Anteile vorhanden sind. Durch verschiedene Lebensumstände entwickeln sich alle Menschen sehr individuell. In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Moral - und Wertvorstellungen, die sich oft geschlechtsspezifisch auswirken.</p>
<p>Psycho-dynamische Sicht</p>	<p>Die Eltern spielen eine zentrale Rolle im Umgang mit ihren Kindern. Mütter und Väter behandeln ihre Töchter und Söhne unterschiedlich. Z.B. werden Knaben mehr bestraft als Mädchen. Dieses Phänomen wird in den Schullaufbahnen weiter beobachtet.</p>
<p>Biologische Sicht</p>	<p>Biologisch gesehen (aus Erkenntnissen der Hirnforschung) sind Mädchen und Jungen von Natur aus anders. Wichtige Unterschiede sind die Funktionen der Hormone, das unterschiedliche Wirken und die Vernetzung von männlichen und weiblichen Hirnregionen. Auf Knaben bezogen spielt das Testosteron eine wesentliche Rolle.</p>

2.3.8. Zusammenhänge (Interpretation)

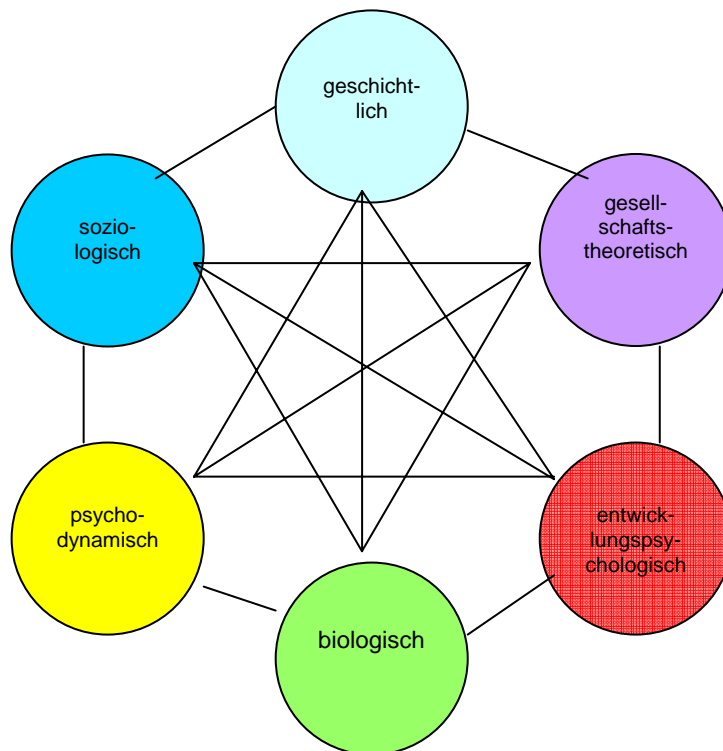


Abbildung 3: Zusammenhänge der sechs Sichtweisen

Schaut man sich die sechs Sichtweisen genauer an, kommen wir zu dem Schluss, dass keine für sich alleine den Anspruch auf Gültigkeit stellen kann.

Um die Entwicklung der Geschlechtsidentität umfassend zu beschreiben und zu erklären, sollten die verschiedenen Theorien so integriert werden, dass das Zusammenwirken biologischer, sozialer und kognitiver Faktoren deutlich wird. Betrachtet man die Befundlage, so fällt auf, dass alle Faktoren darauf abzielen, die individuelle Entwicklung in eine geschlechtstypische Richtung zu lenken. Die Ausbildung der Geschlechtsidentität scheint insofern überterminiert zu sein. Geringe Unterschiede der Geschlechter, die von einem Faktor hervorgerufen werden (Z.B. evolutionär fundiertes stärkeres Wettstreben bei Jungen), werden durch andere Faktoren weiter verstärkt (z.B. die Unterstützung derartigen Verhaltens durch die Eltern und eines entsprechenden Selbstkonzepts der Jungen). Sind diese Faktoren über längere Zeiträume wirksam, werden die Unterschiede immer grösser und generalisieren auf die verschiedensten sozialen Kontexte (z.B. Berufswahlen von Männern, für die eine harte Konkurrenz untereinander typisch ist. (Oerter, Montada, 2002, S. 672/673)

Jede Sichtweise beeinflusst jede andere und führt dazu, die Problematik der unterschiedlichen Entwicklungen von Frauen und Männern sehr differenziert zu betrachten. Stellen wir uns nur einmal vor, die rein biologische Sichtweise als allein Gültige gelten zu lassen. Danach wären alle Knaben und Männer wirklich hormongesteuerte, nicht sich selbst regulieren könnende Wesen, und eine Entwicklung wäre ausgeschlossen. Dank den jahrhundertalten Wertvorstellungen von Mann und Frau kann der gesellschaftlichen und psychodynamischen Komponenten eine zentrale Rolle in der unterschiedlichen Entwicklung der beiden Geschlechter zugeschrieben werden. So wie die weibliche Emanzipation nach wie vor die Berechtigung hat, ihren Weg mit allen Schwierigkeiten mutig voranzutreiben, müssen wir auch der männlichen Emanzipation eine Chance und vor allem Zeit geben. Etwas, was sich über Generationen verfestigt hat, kann kaum in so kurzer Zeit aufgelöst, verändert und umgesetzt werden. Auch hier gilt, wie in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens, die Devise der kleinen Schritte. Es wird diesbezüglich uns Pädagogen und Pädagoginnen, so wie der ganzen Gesellschaft, in Zukunft eine zentrale Rolle zu kommen, da Gewaltbereitschaft, Schul- und Lernverweigerungen unter Knaben immer häufiger auftreten. Hier können wir eine Ungleichheit der Geschlechter feststellen, die sich wieder einpendeln muss, um sozial verträglich zu sein. Dies heisst aber nicht, dass Frauen und Mädchen sich wieder auf alte patriarchalische Werte besinnen müssen, sondern es bedeutet, dass wir den Knaben und Männern zu einem neuen, veränderten, „weiblichen“ Männerbild verhelfen müssen. Was verstehen wir unter einem „weiblichen“ Männerbild? Aus der Literatur, die wir bearbeitet haben, wird klar, dass weibliche Eigenschaften vermehrt positiv besetzt werden müssen. Ohne diese Neuwertung kann sich kein neues Männerbild entwickeln.

Der neue Mann soll nicht diskriminieren, sondern differenzieren. Männliche Lebensenergie soll anders eingesetzt werden – weg von Herrschaft hin zu männlichem Einfühlungsvermögen, zu Kreativität, Autorität und Bindungsfähigkeit. Weibliche Tätigkeiten sollen als selbstverständlich in männliche Aufgabenbereiche integriert werden. Somit können sie auch neu bewertet werden. Es soll mit ihnen differenzierter umgegangen werden. Frau und Mann teilen sich die Erziehungs- und Hausarbeit zu gleichen Teilen, ohne diese als abwertend zu betrachten. Dies bedeutet aber nicht nur ein Umdenken der einzelnen Männer und Frauen, sondern auch ein Umdenken bezüglich der wirtschaftlichen und politischen Lage. Die Erziehungsarbeit, die geleistet wird, muss sich auf allen Ebenen der Gesellschaft als wertvoller Beitrag für die Zukunft etablieren, nicht zuletzt durch bessere Entlohnung. Bekämen Mütter und Väter einen Lohn für ihre erzieherischen Aufgaben, oder wären KindergärtnerInnen den Sekundar- und Kantonschullehrern finanziell gleichgestellt, würde sich das Anstellungsverhältnis von Frauen gegenüber Männern wesentlich verändern. Dies hätte sicherlich auch grosse Auswirkungen auf der entwicklungspsychologischen Ebene.

Das heisst aber nicht, dass wir eine totale Angleichung der Geschlechter befürworten. Uns ist natürlich klar, dass sich Knaben und Mädchen nach ihren individuellen Begabungen und Interessen entwickeln sollen. Wir streben eine Umorientierung und eine differenzierte Sichtweise der alten sich in unserer Gesellschaft manifestierten Wertungen und Haltungen an. Die antiquierte Gesellschaftsform in Europa wurde bereits mit der Beendigung des zweiten Weltkriegs aufgelöst.

2.3.9. Jungen im Kontext Schule

„Die Schule spiegelt das gesellschaftliche Geschlechtersystem nicht nur wider, sondern sie kreiert auch vielfältige Gender-Strukturen, in denen eine nicht unbeträchtliche soziale Sprengkraft liegen kann“ (Wölfl, 2001, S. 142).

Die Schule ist mit den paradoxen Anforderungen, die an männliche Kinder gestellt werden, konfrontiert. Sie trägt selbst zum Transport dieser Widersprüche bei, indem sie alte Rollenklischees aufrecht zu erhalten und sie vermeintlich weiblich zu konditionieren versucht. Das bedeutet, dass die Schule die Knaben in ihrer alten Rolle einerseits bestätigt, andererseits sie aber den Verhaltensweisen der Mädchen anzupassen versucht. Es existiert der Mythos des männlichen, alleinigen Siegers, der auf keinerlei Hilfe angewiesen ist, andererseits steht dem gegenüber eine Vielzahl an versagenden, unmännlichen Jungen.

In der Institution Schule ist der Unterschied zwischen „männlich“ und „weiblich“, zwischen Jungen und Mädchen empirisch mehrfach belegt. Die Schule neigt jedoch dazu, geschlechterdifferentes Verhalten, wie weibliche Anpassung oder männliche Verhaltensauffälligkeiten als Produkt der gesellschaftlichen Entwicklung und der familiären Desorganisation zu sehen, ohne eigene Mitverantwortung wahrzunehmen. (Enders-Drägesser Fuchs 1993a zitiert nach Crain, 2005. S. 235)

Die Schule sieht sich als geschlechtsneutrale Institution, obwohl weder der Unterricht noch die Interaktionen zwischen Lehrkräften einerseits und Schüler und Schülerinnen andererseits als geschlechtsneutral bezeichnet werden kann (vgl. Crain, 2005).

Oftmals werden die Knaben in der Institution Schule nicht als Einzelwesen mit allen Stärken und Schwächen wahrgenommen, sondern als Gruppe mit bestimmten Eigenschaften. Es wird daher kaum differenziert, um die Bedürfnissen der Einzelindividuen zu erkennen, verstehen und danach zu handeln (vgl. Halbright 2007; Decurtins 2004; Schnack und Neutzlinger, 2002; Pollack, 1998). „Die schulische Unterlegenheit vieler Knaben und die daraus folgenden beruflichen Enttäuschungen und Niederlagen stellen ihre Maskulinität in Frage und können zu übertriebenen Maskulinitätsdarstellungen als Kompensation beitragen“ (Halbright, 1998, S. 66).

Es ist mehrfach belegt, dass Jungen in ihrer Schulkarriere häufig scheitern (siehe Anhang V und VI): „Das Geschlechterverhältnis (ca. 2:1) in den Sonderschulen und – klassen, heilpädagogischen Behandlungen und Jugendheimen zeigt die Anfälligkeit der Knaben für psychische und psychosomatische Störungen“ (Halbright, 1998, S. 69).

Disziplinarische Schwierigkeiten, bis hin zu Time-out-Klassen und Schulabbrüchen sind das Ergebnis der emotional allein gelassenen Knaben.

Die Probleme der Knaben können aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Auf der einen Seite können damit Probleme gemeint sein, die die Knaben durch auffälliges Verhalten verursachen, andererseits können mit Problemen, auch ihre eigenen Schwierigkeiten, unter denen sie selbst meist unbewusst leiden, gemeint sein.

„Als Vorbedingung für Jungenbildung muss eine neue Betrachtung des stereotypen maskulinen Verhaltens entwickelt werden“ (Halbright, 1998, S. 57). Das heisst, wir dürfen Knaben nicht auf klischeehaftes, traditionelles Verhalten hin reduzieren, sondern wir müssen helfen, dass sie sich gemeinsam zu einem emanzipierten Männerbild hin entwickeln.

„Viele Schwierigkeiten in der Schule werden als Probleme betrachtet, die die Knaben hauptsächlich verursachen. Die Knaben, die die Lehrkräfte und die Klasse stören, haben aber selber oft psychosoziale Probleme. Viele Knaben leiden (unbewusst) unter der Widersprüchlichkeit bzw. Dysfunktionalität ihrer Sozialisation und maskuliner Rollenerwartungen“ (Halbright, 1998, S. 10).

„Das Dominanzverhalten und die Verhaltensprobleme von Buben werden in ihrem Bedeutungsgehalt unterschätzt (...) Buben neigen eher dazu, mit der Lehrperson zu konkurrieren, und geben selten zu, etwas nicht verstanden zu haben (...). Die Knaben „fallen lieber unangenehm auf, als überhaupt nicht“ (Enders-Drägässer, 1990, zitiert nach Halbright, 1998, S. 57).

Diese Verhaltensweisen erschweren dem meist weiblichen Lehrpersonal angemessen in Interaktion mit den Knaben zu treten. Um diesem Verhaltensdruck standhalten zu können, werden vermehrt Regeln aufgestellt, die Sanktionen gegen dominantes Verhalten ermöglichen. Durch auffälliges Bluffen, Ablenkungsmanöver oder übertriebene Maskulinitätsdarstellungen kompensieren viele Knaben mit unterdurchschnittlichen, schulischen und sozialen Leistungen ihr Versagen. Anstatt dieser Situation mit übertriebenen Regeln und Sanktionen zu begegnen, bräuchten schulisch schwache Knaben (aber auch alle anderen) Hilfe, ihre Situation konstruktiv zu bewältigen. Wie wir bereits in den oben zitierten Sichtweisen ausführten, scheint ein erhöhter Bewegungsdrang die Mehrheit der Knaben zu beherrschen. Demgegenüber stehen aber die Lehrpersonen, die einen ruhigen Ablauf des Schulalltags wünschen und erwarten. Die meisten Knaben geben an, ihren Bewegungsdrang täglich unterdrücken zu müssen. Der Mehrheit mag das auch gelingen, viele Knaben

kommen aber auch damit nicht zurecht und fordern wiederum die Pädagogen durch Machtspiele, Bluffereien und unangepasstes Verhalten heraus.

„Anstatt alles Nötige zu unternehmen, um den einzigartigen Verhaltensweisen, Sorgen und Träumen von Jungen Rechnung zu tragen, herrscht in Erziehungsinstituten die Tendenz, diese Bedürfnisse zu ignorieren. Jungen bleibt es überlassen, „zu schwimmen oder unterzugehen“ (Pollack, 1998, S. 298). Wenn die Knaben mit LehrerInnen, Aufsichtspersonen oder anderen SchülerInnen aneinander geraten, werden sie häufig als Unruhestifter oder Problemfälle betrachtet. Sie gelten als kleine (testosterongesteuerte) Ungeheuer, deren „Aggression“ unter Kontrolle gehalten und gezügelt werden muss, anstatt als verletzbare kleine Jungen, die gefördert und ermutigt werden sollten. Dies erschwert es uns, neue, hilfreiche und kreative Lösungen für ihren Schulalltag zu finden. (vgl. Biddulph 2002; Bischof-Köhler 2006; Pollack 1998). „Einige Jungen verursachen tatsächlich schwerwiegende Sicherheits- und Disziplinprobleme, aber der Grossteil erhält meiner Überzeugung nach nicht die richtige Art (oder Menge) von der Aufmerksamkeit oder Anleitung“ (Pollack, 1998, S. 289).

Dies ist unserer Auffassung nach das Hauptproblem in der „Jungenproblematik“. Es ist nämlich meist nur ein kleiner Teil der Knaben, der sich durch Sicherheits- und Disziplinprobleme Aufmerksamkeit verschaffen muss. Wir aber haben oft alle Knaben im Visier. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass in den Lehrpersonenzimmern meist nur das schlechte Verhalten der gesamten Knaben thematisiert wird, anstatt sich konstruktiv mit dem Thema Bubenarbeit auseinanderzusetzen, wie es seit Jahren den Mädchen zu Recht zugute kommt.

2.3.10. Jungen im Umgang mit Regeln

Wenn eine Lehrerin einen sich anomisch verhaltenden Jungen nicht als Angriff auf „ihren“ Unterricht oder gar auf ihre Person empfindet, sondern als normales Phänomen, dem sie mit didaktischen und pädagogischen Mitteln begegnet, könnte Schule zu einem Ort werden, an dem Jungen mehr Möglichkeiten angeboten würden, sich in den Bereichen Bewegung, Spass, Risiko und regelkonformen Umgang angemessen betätigen können. (Schultheis et al., 2006, S. 117)

Nach Schultheis ist es ein Problem des weiblichen Lehrkörpers, die Regelverstöße der Knaben als persönlichen Angriff zu empfinden. Das kann soweit gehen, dass sie sich auch in ihrer Tätigkeit angegriffen fühlen. Somit wird aber ein adäquater Umgang mit dem Regelverhalten der Knaben fast unmöglich, es entstehen statt der konstruktiven Lösungen gerne Machtkämpfe. Konstruktive Lösungen wären in Form von vermehrten Bewegungsangeboten sicherlich hilfreich.

„Gerade wegen ihrer Neigungen zu dynamischen, risikoreichen, körperbetonten Spiel- und Bewegungsformen dauert es offensichtlich länger, bis sie ihr Verhalten regulieren können“ (Schultheis et al., 2006, S. 120).

Die meisten Knaben benötigen mehr motorische Aktivitäten als Mädchen. Sowohl im Unterricht als auch in der Pause soll ihnen mehr Verständnis entgegengebracht und ihr Bewegungsdrang berücksichtigt werden. Die Schule mit ihrem Regelsystem vernachlässigt meist die Bedürfnisse der Knaben. Vielen Knaben fällt es zum Beispiel sehr schwer, über längere Zeit still zu sitzen, immer aufmerksam zu sein und sich an die „stillen“ Regeln zu halten.

„Dass ein diszipliniertes Regelverhalten unerlässlich für ein verträgliches, soziales Miteinander ist, wird von den Jungen im Grundsatz akzeptiert. Ihr Hang zur Abweichung sollte nicht unter moralischen Generalverdacht geraten. Aber Jungen brauchen auch klare Grenzen, d.h. klare Regeln, deren Nichteinhaltung Konsequenzen verlangen.

Wichtig dabei ist, dass das Verhalten der Jungen als ein Ausdruck von Anomie gesehen wird, d.h. oft „passiert es einfach so“, ohne dass gemeine Absichten unterlegt sind und sich dieses Tun nun stets verstärken würde“ (Schultheis et al., 2006, S. 118).

Jungen suchen generell, nicht nur in der Schule, die Auseinandersetzung mit Regeln und Strukturen. Dieses Ausprobieren an Regelverstößen wird anhand der Kriminalstatistik von 2006 über Tatverdächtige scheinbar besonders deutlich.

Tabelle 8: Tatverdächtigenzahl und Dichte nach Altersgruppen und Geschlecht mit Vergleich zum Vorjahr

Altersgruppe und Geschlecht	Anzahl Tatverdächtige		Dichte in %	
	2006	2005	2006	2005
Bis unter 12 Jahre	196	189
- männlich	171	161
- weiblich	25	28
12 bis unter 25 Jahre	1056	921	1.1	0.9
- männlich	825	712	1.0	0.9
- weiblich	231	209	1.3	1.1
15 bis unter 18 Jahre	3094	3098	3.1	3.1
- männlich	2568	2566	3.2	3.2
- weiblich	526	532	3.0	2.9
18 bis unter 20 Jahre	2701	2856	4.1	4.3
- männlich	2422	2496	4.5	4.6
- weiblich	279	360	2.4	2.9
20 bis unter 25 Jahre	5962	6083	3.6	3.7
- männlich	5090	5287	3.8	3.9
- weiblich	872	766	3.0	2.6

(KRISTA Jahrbuch, 2006)

Aus der Kriminalstatistik wird diese Lust am Ausprobieren der Grenzen sehr deutlich.

Dazu finden wir ebenso Aussagen bei Kassis und Crain.

Nicht nur sind die meisten Täter im Schulkontext männlichen Geschlechts, sondern auch die überwiegende Mehrheit der Kriminellen. Hinzu kommt aber- und darauf möchten wir besonders verweisen- dass nicht nur die Kriminellen primär Männer sind, sondern dass staatliche Kontrolle der Kriminellen durch Polizei oder Militär eine deutliche Männerdomäne ist. (Kassis, 2003, S. 159)

Weiter führt Kassis aus, dass „demnach Männlichkeit als Problem gilt. Sie wird mit Gewalttätigkeit gleichgesetzt und wirkt selbstverständlich in diesem Zusammenhang alles andere als überzeugend“ (Kassis, 2003, S. 159).

Geht man davon aus, dass Jungen in ihrem Sozialisationsprozess alleine gelassen und missverstanden werden, versteht man Crain der schreibt:

Das sozial auffällige Verhalten in seiner spezifisch männlichen Form kann zudem als eine fortwährende und verzweifelte Suche nach Anerkennung, nach Teilhabe am Bild des Mannes und damit am patriarchalen Geschlechtercode begriffen werden, und sei es auch in der grenzüberschreitenden delinquenten Form. Bei dieser Grenzüberschreitung, so Warzecha, ist der Jugendliche handelndes Subjekt, und durch die Konfrontation mit der Polizei und dem Jugendgericht als den Vertretern der väterlichen Welt erhält er die paradoxe Chance, von einer grenzensetzenden Vaterfigur wahrgenommen zu werden (Crain, 2005, S. 271).

Männliche Jugendliche scheinen ihre Grenzen anhand von Regelverstößen viel eher auszuloten, als ihre gleichaltrigen Mädchen.

In der Schule wird viel Wert auf ein einheitliches Verhalten gelegt. Manche Jungen reagieren gerne und häufig mit Abweichung. Da stellt sich nun die Frage: Würden Knaben anders reagieren, wenn sie ein Mitspracherecht hätten in der Erstellung der Regeln und der daraus resultierenden Konsequenzen? Biologisch gesehen müsste die Antwort „nein“ lauten, da es sich doch gezeigt hat, dass Knaben eine andere Entwicklung durchmachen als Mädchen.

In diesem Zusammenhang muss nochmals auf den Einfluss des Hormons Testosteron hingewiesen werden. Betrachtet man dieses Phänomen gesellschaftssoziologisch, kann man aber auch zu der Erkenntnis gelangen, dass Knaben in dieses Verhalten hinein erzogen werden, mit all den klischeehaften Erwartungen, die wir als Gesellschaft an sie stellen.

Nach Schultheis et al. könnte ein Regelverstoss auch den Aspekt der erweiterten Möglichkeiten nach sich ziehen:

„Wer eine Norm in Frage stellt, erweitert den Bereich des Möglichen, und dadurch werden andere Eigenschaften kultiviert als Anpassung und Gehorsam, Einfühlung und Fürsorge“ (Schultheis et al., 2006, S. 120).

Es ist wichtig aus vordergründig störendem Verhalten positive Aspekte zu erkennen. Dieses Erkennen ermöglicht eine andere, differenzierte Sichtweise, die den Knaben sehr entgegen kommen würde: Tapferkeit kann in diesem Sinne als Ressource genutzt und umgepolt werden, indem den Knaben Verantwortung übertragen wird. Regeln zu brechen kann auch als eigene Meinungsbildung verstanden werden, was wiederum zu einer intensiven Diskussion und zu kommunikativen Auseinandersetzungen führen kann.



Abbildung 4: Cartoon aus Biddulph, (2002, S. 63)

2.4. Herleitung der Fragestellung

„Fragestellungen erwachsen nicht aus dem Nichts. Sie haben häufig ihren Ursprung in der persönlichen Biographie des Forschers und in seinem sozialen Kontext. Die Entscheidung für eine bestimmte Fragestellung hängt zumeist von lebenspraktischen Interessen des Forschers und seiner Einbindung in bestimmte soziale oder historische Kontexte ab. Dabei spielen alltägliche und wissenschaftliche Kontexte eine Rolle“ (Flick, 2004, S. 78).

Nach dem intensiven Studium der Fachliteratur, unseren eigenen Erfahrungen und den kontinuierlichen Beobachtungen der Kinder in unseren Klassen fiel uns das Ungleichgewicht in der emanzipatorischen Entwicklung der beiden Geschlechter besonders auf.

Haben sich in den letzten 30 Jahren durch viel Arbeit und manchmal auch mühsamen Kampf viele PädagogInnen für bessere Chancen der Mädchen eingesetzt, vernachlässigte oder vergass man die ebenfalls wichtige männliche Emanzipation. Unter männlicher Emanzipation verstehen wir eine Abkehr des gängigen Bilds des immer wehrhaften starken Mannes, der durch nichts erschüttert werden kann, der als Einzelkämpfer isoliert sein Dasein fristen muss. Ein neues Männerbild muss entstehen, eines das ihnen erlaubt Gefühle zu erleben, sie äussern zu dürfen, ohne dadurch als „weibisch“ zu gelten. Hierfür wäre die Schule ein geeigneter Ort. Männliche Emanzipation ist nicht eine Lehre sondern eine Haltung. Im Gegensatz zu Allan Guggenbühl⁵, der eine Trendwendung zu seeduziertem Unterricht propagiert, möchten wir den gemeinsamen Unterricht emanzipatorisch in Bezug auf beide

⁵ Allan Guggenbühl: Schweizer Psychologe, Vertreter der Gewaltprävention

Geschlechter verbessern. Um dies erreichen zu können, haben wir uns die Frage gestellt, wo in unserem Schulsystem „bubenfeindliche“ Haltungen auftreten, die es ihnen kaum ermöglichen, sich selbst in einer anderen Rolle als der ihnen seit Jahrhunderten zugeteilten zu sehen. Aus diesen Gedanken heraus entwickelte sich für uns folgende Fragestellung.

Woran ist „Bubenfeindlichkeit“ im System Schule erkennbar?

Um die Thematik einzugrenzen, wollen wir uns nur auf die folgende Unterfrage beschränken und uns auf diese Weise der oben genannten Fragestellung annähern.

Sind die Schulhausregeln genderspezifisch?

2.4.1. Hypothese

Aus der Frage und der dazu gehörenden Unterfrage ergibt sich für uns folgende Hypothese:

Unser Schulsystem ist auf Mädchen ausgerichtet, und Buben werden in ihrer Sozialisation durch das System allein gelassen.

Schliesslich lassen sich Fragestellungen auch daraufhin betrachten bzw. klassifizieren, inwieweit sie dazu geeignet sind, bestehende Annahmen (etwa im Sinne von Hypothesen) zu bestätigen, oder darauf abzielen, Neues zu entdecken bzw. dies zulassen“ Strauss (1991, S.50) bezeichnet Letzteres als „generatives Fragen“ und versteht darunter: „Fragen, die bei der Forschungsarbeit sinnvolle Richtungen aufweisen; sie führen zu Hypothesen, nützlichen Vergleichen, zur Erhebung bestimmter Datentypen und sogar dazu, dass der Forscher auf möglicherweise wichtige Probleme aufmerksam wird. (Flick, 2004, S. 84)



Abbildung 5: „Cooler“ Junge (1999)

3. Empirischer Teil

3.1. Methode qualitativer und quantitativer Sozialforschung / Auswertung

Wir untersuchen mit unserer Arbeit den unterschiedlichen Umgang mit den Geschlechtern in Bezug auf das System Schule und konkreter den Umgang mit dem Regelverhalten. Für die Datenerhebung benutzen wir die Methode der qualitativen und quantitativen Sozialforschung. Wir benutzten ein quantitatives Verfahren, um qualitative Daten zu erhalten.

Dabei wird von einer wechselseitigen Ergänzung im methodischen Blick auf einen Gegenstand ausgegangen, wobei diese Ergänzung in der komplementären Kompensation der Schwächen und blinden Flecke der jeweiligen Einzelmethode liegt. Ausgangspunkt ist die sich langsam durchsetzende Erkenntnis, „dass qualitative und quantitative Methoden eher komplementär denn als rivalisierende Lager gesehen werden sollten“. (Flick 1983, S. 135)

Um möglichst eine wissenschaftliche Aussage zu unserem Thema machen zu können, entschieden wir uns für eine grosse Anzahl Probanden, die wir mittels Fragebogen interviewten. Da es uns in so kurzer Zeit nicht möglich war, ein rein qualitatives Verfahren zu verwenden, griffen wir zur Mischform, zur Verknüpfung zwischen qualitativer und quantitativer Auswertung.

Eine verbreitete Form der implizierten Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung ist gegeben, wenn das Forschungsmodell der quantitativen Forschung auf qualitative Forschung angewendet wird. Zum Beispiel, wenn das Sampling vor allem als ein numerisches Problem angesehen wird, wie in der häufig von Studenten gestellten Frage: „Wie viele Fälle brauche ich in meiner Studie, um eine wissenschaftliche Aussage treffen zu können?“ Dabei wird eine quantitative Logik auf qualitative Forschung angewendet. (Flick, 2004, S. 290)

Der quantitative Teil unserer Arbeit ist die Fragebogenauswertung. Der qualitative Teil besteht in der Interpretation der erhobenen Daten.

Wir entscheiden uns für die Aufbereitungs- und anschliessende Auswertungsmethode, um die qualitative Analyse nach Flick (2004) durchzuführen. Mit unserer Fragestellung knüpfen wir an ein aktuelles und konkretes Problem aus dem Arbeitsfeld Schule an. Die Forschungs- und die Zielintentionen formulieren wir als Schlussfolgerungen des theoretischen Teils. Um ein möglichst ganzheitliches Bild des Gegenstandsbereichs zu bekommen, sammeln wir Daten aus verschiedenen Quellen, die im theoretischen wie im empirischen Teil liegen. Für die qualitative Sozialforschung ist das Verhältnis zwischen Theorie und sozialer Realität bezeichnend. „Qualitative Sozialforschung übernimmt [...] eine wichtige theoriegenerierende Funktion und lässt sich von der Praxis der Lebenswelt anleiten“ (Froschauer, 1998, S. 15).

Alltägliches und wissenschaftliches Denken greifen ineinander. Unsere Vorgehensweise legen wir offen und systematisch dar, um ein nachvollziehbares Ergebnis zu gewährleisten. Wir verfolgen das Ziel, Verstehensprozesse offen darzulegen. Somit legen wir grossen Wert auf die subjektive Wahrnehmung und entschliessen uns, eine Befragung betroffener Personen in ihrem Arbeitsfeld durchzuführen. Betroffene sind in unserer Studie alle Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Sekundarschule, so wie alle SchülerInnen von der zweiten Primarschule bis zur dritten Oberstufe aus Bischofszell und Amriswil im Kanton Thurgau.

„Die Forschungsmethoden werden im Rahmen einer Forschungsstrategie eingesetzt, um gezielt Daten zur Bearbeitung der Forschungsfrage zu erheben“ (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2006, S. 5). Bei unserer Studie handelt es sich um eine sogenannte Daten-Triangulation. Unter Daten-Triangulation versteht Denzin (1989b, S. 237 - 241) „die Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen in Abgrenzung zur Verwendung unterschiedlicher Methoden der Hervorbringung von Daten“ (Flick, 2004, S. 330). Mittels Triangulation werden die Erkenntnismöglichkeiten einer Studie erweitert und vervollständigt. Um verschiedene Perspektiven zu erfassen, sind SchülerInnen und Lehrpersonen aus möglichst allen Stufen, aus verschiedenen Gemeinden und Schulhäusern mittels eines Fragebogens befragt worden. Weiter ermittelten wir Daten durch ein Experteninterview und erhielten Daten durch das intensive Studium der Literatur.

Die Triangulation wurde zunächst als eine Strategie der Validierung der Ergebnisse, die mit den einzelnen Methoden gewonnen wurde, konzipiert. Der Fokus hat sich jedoch zunehmend in Richtung der Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnisse und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden verlagert. So unterstreicht Denzin (1989b, S. 236) mittlerweile, dass die „Triangulation von Methoden, Forschern, Theorie und Daten die vernünftigste Strategie der Theoriekonstruktion bleibt. (Flick, 2004, S. 331)

3.2. Leitfadeninterview, Experteninterview

Mit dem Begriff des Leitfadens bezeichnet man ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema. Es dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze und enthält sämtliche wichtigen Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollten. Der Leitfaden strukturiert die Interviewsituation oder hilft, dabei nichts zu vergessen. Man unterscheidet zwischen Schlüsselfragen, das sind solche, die unbedingt gestellt

werden sollten und optionalen Fragen, die von untergeordneter Bedeutung sind.
(Stigler, 2005, S. 129)

Wir betrachten das Experteninterview als geeignetes Erhebungsverfahren für die Beantwortung unserer Fragestellung. Im Experteninterview kommt der Befragte als Fachperson selbst zur Sprache und kann seine Ansichten und Meinungen uns als Laien mit eigenen Worten formulieren. Wir haben im Gegensatz zur Literaturrecherche die Möglichkeit nachzufragen, um ein möglichst genaues Bild über das spezielle Thema zu erhalten. Beim Experteninterview interessiert uns „der Befragte weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick, 2004, S. 139). „Die zentrale Frage ist dabei, ob es gelingt, das Interview und den Interviewten auf das interessierende Expertentum zu begrenzen bzw. festzulegen“ (Flick, 2004, S. 139). Für die Literaturarbeit war es wichtig, das Experteninterview zu transkribieren, um es für den Theorieteil benutzen zu können. Da ein Experteninterview, anders als Literatur, sehr nah am Puls der Zeit (d. h. meist am aktuellen Stand der Wissenschaft) ist, profitiert man eventuell von neuesten Erkenntnissen, die noch nicht publiziert wurden.

Der Leitfaden mit den ausgewählten Fragen wird dem zu Interviewenden im Voraus zur Verfügung gestellt. Damit kann sich der Experte auf unsere Fragen vorbereiten. Es soll dabei darauf geachtet werden, dass Überblick und Fokus auf unsere Fragestellung erhalten bleiben und sich nicht im Uferlosen verlieren können. „Um solche Risiken zu vermeiden, wird durch einen Leitfaden der Ablauf des geplanten Interviews und die zu besprechende Themenfolge (grob) vorgegeben. Dadurch erhält sowohl der/die Interviewte als auch der InterviewerIn eine hilfreiche Stütze“ (Stigler, 2005, S. 133).

3.3. Fragebogen

„...in vielen erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten spielen Befragungstechniken in vielfältigen Varianten eine grosse Rolle als Methode zur Gewinnung von Daten“ (Stigler, 2005, S. 135).

Zur Erhebung der Daten von KindergärtnerInnen und Lehrkräften werden wir die Methode der schriftlichen Erhebung mittels Fragebogen einsetzen. Die Fragen werden als geschlossene Fragen via E-mail oder direkt an die zu Befragenden versandt. Um die Anonymität zu wahren, werden wir die Befragten bitten, die ausgefüllten Fragebögen (siehe Anhang II und III) schulhausweise an uns zurückzusenden.

Da nach Altrichter und Posch die Erfahrung zeigt, dass Fragebögen sowohl vom Inhalt, als auch von der Formulierung her ansprechend sein sollten. Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten haben wir den Fragebogen für die SchülerInnen mit einfachen Worten formuliert, meist Antworten durch ankreuzen angeboten und ihn optisch ansprechend

gestaltet. Beim Fragebogen für die Lehrpersonen beschränkten wir uns auf eine A4- Seite, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten.

„Ziel eines ‚guten‘ Fragebogaufbaues ist es, die Befragten bis zum Ende des Fragebogens in der Interviewsituation zu halten und ihre Aufmerksamkeit nicht zu verlieren. (...) Die Fragebogendramaturgie ist hier neben anderen Rahmenbedingungen, ein entscheidender Faktor für die Qualität der gewonnenen Daten und die Höhe der Rücklaufquoten“ (Stigler und Reicher, 2005, S. 138).

Beim Zusammenstellen der Fragebögen haben wir darauf geachtet, dass sie so kurz wie möglich und nur so lang wie unbedingt nötig gehalten wurden. Die enthaltenen Fragen sind für die Fragestellung relevant. Der Umfang und die Sprache der Fragebögen sind auf die Adressaten abgestimmt, damit die Befragten nicht überfordert werden. Für die Beantwortung der Fragen sollte die Dauer von einer halben Stunde ausreichen. Bei dieser Befragung zu den Schulhausregeln sind alle Fragen, welche intimere Persönlichkeitsbereiche betreffen, am Schluss gestellt worden. Schwierigere und offene Fragen treten erst nach einer Aufwärmphase auf. Die Anzahl der Antwortenauswahl variiert je nach Frage. Zwei oder drei Abstufungen können zu undifferenzierten oder überspitzten Antworten führen, waren bei uns aber notwendig, da in der Genderproblematik einige Fragen zum geschlechtlichen Umgang mit Situationen nur zwei Möglichkeiten des Ankreuzens geben. Zu viele Skalenpunkte erschweren den Entscheidungsprozess und reduzieren durch die feinere Differenzierung der Antwortmöglichkeiten die Klarheit der Ausprägungen. „Der Fragebogen muss so gestaltet werden, dass das Lesen der Fragen, das Verstehen der Anweisungen und das Ausfüllen der Antworten möglichst angenehm und einfach ist“ (Venetz, 2007, S. 8). Sind diese Anforderungen an einen Fragebogen erfüllt, kann mit einer grösseren Rücklaufquote gerechnet werden, und es besteht eher die Gewähr, dass die Fragen ernsthaft beantwortet werden. Sind die Fragen unklar formuliert, werden sie falsch beantwortet und können unter Umständen zur Beantwortung der Fragestellung nicht herangezogen werden. Die Befragten müssen auch bei jeder Frage Klarheit haben, ob Mehrfachbenennungen möglich sind. Beide Fragebögen sind vor ihrem Einsatz für die qualitative Forschung von zwei Klassen mit ihren Lehrpersonen getestet worden. Bei der Erstellung und Überarbeitung war uns der Experte für Bubenarbeit eine grosse Hilfe. Die Pretests haben Auskunft gegeben über die zur Beantwortung der Fragen aufgewandte Zeit. Ferner haben sie gezeigt, welche Fragen unklar formuliert wurden und darum schwierig zu beantworten sind. Aufgrund der Pretests sind beide Fragebögen nochmals überarbeitet worden. Ziel der Überarbeitung ist es, dass die Fragen eindeutig verstanden werden und dass sie einfach zu beantworten sind. Der Fragebogen muss zielgerichtet auf die Fragestellung hin aufgebaut werden.

Wichtig nicht nur bei postalischen Befragungen - ist ein entsprechender Begleittext. Er soll die Motivation der befragten Personen zum Ausfüllen des Fragebogens oder der Teilnahme an einer Befragung heben, den Kontext einer Untersuchung transparent machen und Kenntnisse für das richtige Ausfüllen des Erhebungsinstrumentes vermitteln. (Stigler, 2005, S. 139)

In unserem Fall erklären wir entweder persönlich oder via E-Mail den Ablauf des auszufüllenden Bogens.

Übliche Fragebogeninstruktionen weisen u.a. auf folgende Punkte hin:

- Zusicherung der Anonymität und der Wahrung des Datenschutzes
- Hinweis auf Beachtung der Vollständigkeit der Antworten
- Hinweis auf rasches, möglichst zügiges Antworten ohne nachzudenken
- Bitte um aufrichtiges Antworten
- Da Befragte das Beantworten von Fragebögen manchmal mit Intelligenz- oder Leistungstest assoziieren, wird im Instruktionstext oft diesem Eindruck entgegengewirkt, indem man ausdrücklich darauf hinweist, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, dass also jede persönliche Antwort richtig sei, da es sich nicht um einen Leistungstest handelt (Stigler, 2005, S.139/140).

3.4. Dokumentenanalyse

„Die Dokumentenanalyse ist eine „Erhebungstechnik, um Daten zu untersuchen und auszuwerten, die bereits als Dokumente vorliegen. Mit der Dokumentenanalyse werden Schriftstücke (Fakten, Ereignisse, ...) oder Bildmaterial mit einem festen Kategorienschema untersucht“ (Audeoud, 2007, S. 1).

Unser Material, das wir zu sichten hatten, waren die Schulhausregeln von 15 Schulhäusern. In einem ersten Schritt konzentrierten wir uns nur auf die Anzahl der Regeln der jeweiligen Schulhausanlagen. Nach Auswertung dieser quantitativen Daten machten wir als zweiten Schritt eine Inhaltsanalyse der einzelnen Schulhausregeln.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems beschreibt Kuckartz (1999, S. 97) zu Recht als „harte Arbeit“. Diese kann unterschiedlich vor sich gehen. Eine Möglichkeit ist, dass das Kategoriensystem aus der Theorie begleitet wird und auf das empirische Material angewandt wird (deduktiv). Glaser/Strauss (1998, S. 47) haben es im Gegensatz dazu in den Anfängen der Formulierung ihrer Grounded Theory abgelehnt, mit „geliehenen Kategorien zu arbeiten. „Es ist eine wirksame und

sinnvolle Strategie, die Literatur über Theorie und Tatbestände des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, dass das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird.“ Sie empfehlen das Kategoriensystem aus dem Textmaterial zu generieren (induktiv). (Stigler, 2005, S.228)

Nach Durchsicht des Materials erstellten wir neun Kategorien, denen wir alle Regeln sämtlicher Schulhäuser zuordneten (siehe Diagramm 3). Um aussagekräftige Daten zu erhalten, haben wir die jeweiligen Regeln der zugeordneten Codes gezählt und so eine quantitative Aussage über die Häufigkeit und Gewichtung der jeweiligen Codes für jedes Schulhaus erhalten (siehe Diagramm 3).

3.5. Vorgehen und Vergleich der Auswertungen der Schulhausregeln und Fragebögen

Sind die verschiedenen Schulhausregeln ein Indikator für eine auf Mädchen zugeschnittene oder bubenfeindliche Schule? Dieser Frage wollen wir einerseits auf den reinen Vergleich der verschiedenen Schulhausregeln nachgehen, sie dann andererseits durch SchülerInnenbefragungen beantworten. Zuerst wollen wir die Daten der SchülerInnen durch einen Fragebogen erheben, den wir von möglichst vielen Klassen verschiedener Schulhäusern (zweite Klasse bis Oberstufe) ausfüllen lassen. Probleme bei der Erhebung sind in der zweiten Klasse zu erwarten, da die meisten Kinder dieser Altersklasse noch nicht sinnverstehend lesen können. Dessen müssen wir uns bewusst sein, und daher in den unteren Klassen die Fragebögen einzeln, mittels Vorlesen ausfüllen lassen. Dazu ist die Mithilfe der Lehrpersonen ein wichtiger Bestandteil des Gelingens der Erhebung. In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, die Lehrpersonen und Schulleitungen, so wie Präsidien frühzeitig über unser Vorhaben zu informieren und um ihre Mithilfe zu bitten. Weiter haben wir die Anzahl der Schulhausregeln mit der Auswertung des SchülerInnenfragebogens verglichen. Durch eine Inhaltsanalyse der Schulhausregeln aller Schulhäuser können wir Prioritäten und Gewichtung der zugrunde liegenden Themen einzelner Regeln feststellen.

Die Auswertungen und Gegenüberstellung der Schulhausregeln der SchülerInnenbefragungen, der LehrerInnenfragebogen und der Dokumentenanalyse sollen den Kernpunkt unserer Untersuchung bilden und uns Antworten auf unsere Fragen: „Sind Schulhausregeln genderspezifisch und als solche ein Merkmal für die „Bubenfeindlichkeit“ im System Schule?“ geben.

3.5.1. Beschreibung der Stichproben

Um ein möglichst genaues Bild, der Problematik „Schulhausregeln und Gender“ zu erhalten, entschieden wir uns, Befragungen in zwei grossen Schulgemeinden im Kanton Thurgau durchzuführen. Die eine war Amriswil mit sieben Primarschulhäusern und zwei Oberstufenzentren. Die andere war die Volksschulgemeinde Bischofszell mit sieben Schulstandorten in verschiedenen Gemeinden (Primar und Oberstufe). Wir verteilten an weit über 1000 SchülerInnen die Fragebögen und hatten eine ebenso fast lückenlose Rücklaufquote. Diese 1585 Fragebögen sortierten wir in einem ersten Schritt nach Mädchen und Buben und suchten nach dem Zufallsprinzip pro Schulhaus, Stufe und Geschlecht eine repräsentative Anzahl Bögen aus, um diese auswerten zu können. Wir achteten darauf, dass aus jeder Stufe, von jedem Schulhaus gleich viele Mädchen wie Buben gezogen wurden. Dazu mussten wir in einem ersten Schritt alle Fragebögen nach Geschlecht, Stufe und Schulhausanlage sortieren. Danach wurde alles durchgezählt und beschriftet. In einem zweiten Schritt wurden alle Mädchen und Buben derselben Stufe und des gleichen Schulhauses gemischt und daraus die gleiche Anzahl Schüler und Schülerinnen gezogen. So erhielten wir Daten von 716 Schülerinnen und Schülern.

Gleichzeitig verteilten wir an alle Lehrpersonen der beiden Schulgemeinden ebenfalls einen Fragebogen. Da war die Rücklaufquote allerdings niedriger. Wir erhielten von 111 Lehrkräften den Fragebogen zurück.

Der SchülerInnenfragebogen bestand aus 16 Fragen und beinhaltete überwiegend geschlossene, aber auch einige offene Fragen.

Die Schülerinnen und Schüler gaben im Fragebogen Auskunft darüber, wie viele Regeln sie kennen, wie sie die Regeln einhalten können, ob sie beim Erstellen der Regeln mitbestimmen konnten, und ob sie schon Schulhausregeln übertreten haben.

Bei der Frage nach den übertretenen Regeln, den Strafen dafür, Wünschen nach eigenen Schulhausregeln und über die Meinung waren offene Fragen unumgänglich, um den Schülerinnen und Schülern nicht mögliche Antworten zu suggerieren. Wenn nach einer geschlossenen Frage die nachfolgende „Warum bist du dieser Meinung?“ war, gehört diese ebenfalls zu den offenen Fragen. Da die Fragebogenerhebung während des Schulunterrichts durchgeführt worden ist, sind die Jungen und Mädchen mündlich über das Ziel und den Grund der Befragung informiert worden. Mit den Schülerinnen und Schülern zweier 6.Klassen wurde ein Pretest durchgeführt. Die Beantwortungsdauer lag beim Pretest der SchülerInnen der sechsten Klasse bei ca. 15 Minuten, was auf einen angemessenen Umfang des Fragebogens schliesst.

Bei der Auswertung der SchülerInnen-Fragebögen konzentrierten wir uns nur auf die Fragen, die uns in Hinblick auf unsere Fragestellung als relevant vorkamen. (Siehe Anhang)

Wir beschränkten uns auf 7 Fragen, die uns in Hinblick auf unsere Fragestellung wichtig erschienen. Die Auswertung von allen 16 Fragen wäre auch ein zeitliches Problem geworden und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Bei der Auswertung des LehrerInnenfragebogens konnten wir alle Fragen auswerten, da dieser auch nur aus sechs Fragen bestand. (siehe Anhang)

Bei der Auswertung des Lehrerfragebogens mussten wir die bei Frage 2 „Was könnte ihrer Meinung nach der Grund dafür sein“ kategorisieren, um es quantitativ auswerten zu können und Daten zu erhalten. Auch hier trennten wir in einem ersten Schritt die weibliche von den männlichen Lehrpersonen. In einem zweiten Schritt sammelten wir alle Aussagen und bildeten wir mittels dem induktivem Vorgehen Kategorien, die sich wieder in Unterkategorien (siehe Tabelle) aufteilen liessen. Diese Codes teilten wir zusätzlich noch nach Geschlechtern auf (78 weibliche und 33 männliche). In einem dritten Schritt rechneten wir die gewonnenen Daten in Prozente um, um aussagekräftige, vergleichbare Resultate zu erhalten.

4. Datenanalyse und Interpretation

4.1. Auswertung des SchülerInnenfragebogens

Es handelt sich bei der Auswertung um Stichproben von 716 Schülerinnen und Schülern aus der zweiten Primarschule bis zur dritten Oberstufe. Die Gesamtzahl der Fragebögen betrug 1585, die von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt zurückkamen.

Wie findest du die Schulhausregeln? Mädchen und Knaben

Tabelle 9: Mädchen und Knaben

Wie findest du die Schulhausregeln?	1: Mädchen	2: Knaben	Gesamtergebnis
1:gut	2%	6%	4%
2:weniger gut	13%	18%	15%
3:gut	55%	53%	55%
4:sehr gut	30%	23%	26%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

Auf die Frage, „Wie findest du die Schulhausregeln“ antworten sowohl Mädchen als auch Buben gleichermassen. 55 % der Mädchen und 53 % Buben finden die Schulhausregeln gut. Das sind etwas mehr als die Hälfte aller SchülerInnen. 30% der Mädchen und 23% Buben finden die Schulhausregeln sehr gut. Das entspricht etwa einem Viertel aller SchülerInnen. 13 % der Mädchen und 18 % der Buben finden die Schulhausregeln weniger gut. Das entspricht einem Anteil von knapp einem Sechstel aller SchülerInnen. Mit einem Prozentsatz von 2 % zu 6 % finden insgesamt 4 % aller SchülerInnen die Schulhausregeln gar nicht gut.

Tabelle 9a: Nach Stufen, nur Knaben

Wie findest du die Schulhausregeln?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:gar nicht gut	5%	5%	9%	6%
2:weniger gut	7%	22%	26%	18%
3:gut	50%	52%	59%	53%
4:sehr gut	38%	21%	6%	23%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

53 % aller Knaben jeder Stufe finden die Schulhausregel gut. 38 % der Unterstufen- und 21 % der Mittelstufenknaben finden die Schulhausregeln sehr gut. 26% der Oberstufenknaben finden die Schulhausregeln weniger gut. Je zu 5 % finden sowohl die Unterstufen- als auch die Mittelstufenknaben die Schulhausregeln gar nicht gut, 9 % der Oberstufenknaben sind ebenfalls dieser Meinung.

Interpretation

Die Schulhausregeln werden von mehr als 80% als gut bis sehr gut eingestuft. Dabei gibt es keinen nennenswerten Unterschied zwischen Mädchen und Buben. Ein verschwindend kleiner Prozentsatz findet Schulhausregeln gar nicht gut. Auch hier fällt auf, dass zwischen Mädchen und Buben kein Unterschied erkennbar ist. Die einzige Abweichung, die man herauslesen kann, besteht bei der Einstufung „sehr gut“. Hier entscheiden 30 % der Mädchen sich dafür, wogegen sich nur 23 % der Buben für „sehr gut“ entschieden haben. Sieht man sich die Tabelle nach Stufe und nur Knaben ausgewertet an, ergibt sich ein ähnliches Bild bei der Einstufung „gut“. 53 % aller Knaben aller Stufen werten die Schulhausregeln „gut“. Auffallend ist, dass die Knaben der Oberstufe mit nur mehr 6 % die Schulhausregeln entweder als „sehr gut“ oder 9% „gar nicht gut“ eingestuft haben. 24 %, das entspricht immerhin etwa einem Viertel aller Oberstufenknaben, finden die Schulhausregeln weniger gut. So können wir aus den Ergebnissen herauslesen, dass sich scheinbar mit dem Alter der Knaben die Unzufriedenheit mit den Schulhausregeln steigert.

Kannst du die Schulhausregeln einhalten? Mädchen und Knaben

Tabelle 10: Mädchen und Knaben

Kannst du die Schulhausregeln einhalten	1: Mädchen	2: Knaben	Gesamtergebnis
1:nie	1%	2%	2%
2:selten	1%	5%	3%
3:manchmal	12%	21%	17%
4:oft	46%	52%	49%
5:immer	40%	20%	30%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

46 % der Mädchen sagen, dass sie die Schulhausregel „oft“ und 40 % denken, dass sie diese „immer“ einhalten können. Das sind insgesamt 86 % der Mädchen. Bei den Buben sind es 52 %, die die Regeln oft einhalten können. 20 % glauben, die Regeln immer einhalten zu können. 12 % der Mädchen und 21 % der Buben gelingt es, die Regeln manchmal einzuhalten. Die Spalte „Die Regeln selten oder nie einhalten“, wird von 2 % der Mädchen und 7 % der Knaben angekreuzt.

Interpretation

Die meisten Mädchen (86 %) haben keine Probleme die Regeln einzuhalten. Nur ein Prozent der Mädchen behauptet von sich, die Regeln gar nicht einhalten zu können. Auffallend ist, dass 52 % der Knaben von sich sagen, sie können die Regeln oft einhalten. Das sind 6% mehr als bei den Mädchen. Deutlicher fällt der Unterschied beim Ankreuzen „immer“ aus.

40% der Mädchen entscheiden sich dafür, die Schulhausregeln immer einhalten zu können, wogegen sich nur 20% der Jungen für „immer“ entschieden haben.

Tabelle 10a: Nach Stufen

Kannst du die Schulhausregeln einhalten	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:nie	1%	2%	1%	1%
2:selten	4%	3%	1%	3%
3:manchmal	18%	15%	18%	17%
4:oft	37%	53%	55%	49%
5:immer	41%	26%	24%	30%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

Tabelle 10b: Nach Stufen, nur Knaben

Kannst du die Schulhausregeln einhalten?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:nie	2%	2%	3%	2%
2:selten	5%	6%	3%	5%
3:manchmal	22%	22%	18%	21%
4:oft	45%	53%	56%	52%
5:immer	26%	16%	20%	20%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

79 % der SchülerInnen aller Stufen sagen, sie können die Schulhausregeln oft oder immer einhalten. Schaut man sich nur die Knaben aller Stufen an, so sind es 72 %. Bei den Knaben können mit 26 % die Buben der Unterstufe die Regeln immer einhalten, 16 % gelingt das in der Mittelstufe und 20 % können es in der Oberstufe. „Selten“ oder „nie“ wird von den Unterstufenknaben mit 7 %, von den Mittelstufenknaben mit 8 % und von den Oberstufenknaben mit 6 % angegeben.

Interpretation

Auffallend ist, dass die Mehrheit der Knaben in allen Stufen von sich sagen, sie können die Schulhausregeln oft oder immer einhalten. Eine Verschiebung gibt es lediglich bei den Oberstufenknaben, die mit 20% und mit 56% die Regeln oft einhalten können.

Wurden die Schulhausregeln von den LehrerInnen alleine gemacht oder konntest du auch mitbestimmen?

Tabelle 11: Mädchen und Knaben

Wurden die Schulhausregeln von den LehrerInnen alleine gemacht oder konntest du auch mitbestimmen?	1: Mädchen	2: Knaben	Gesamtergebnis
1: Ich konnte mitbestimmen	4%	10%	7%
2: SchülerInnen konnten mitbestimmen	17%	16%	17%
3: nur LehrerInnen	73%	68%	70%
(Leer)	6%	6%	6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

73 % der Mädchen und 68 % der Knaben sagten, dass bei ihnen nur die Lehrpersonen die Schulhausregeln gemacht haben. 17 % der Mädchen und 16 % waren der Meinung, dass Schüler oder Schülerinnen mitbestimmen konnten. Selbst mitbestimmen konnten 4 % der Mädchen und 10 % der Knaben. 6 % kreuzten die Frage nicht an.

Tabelle 11a: Nach Stufen

Wurden die Schulhausregeln von den LehrerInnen alleine gemacht oder konntest du auch mitbestimmen?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1: Ich konnte mitbestimmen	12%	7%	2%	7%
2: SchülerInnen konnten mitbst.	24%	17%	7%	17%
3: nur LehrerInnen	64%	76%	66%	70%
(Leer)	0%	0%	25%	6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

64 % der Unterstufe, 76 % der Mittelstufe und 66 % der Oberstufe sagten, dass bei ihnen nur die Lehrpersonen die Schulhausregeln gemacht haben. 24 % der Unterstufe, 17 % der Mittelstufe und 7% der Oberstufe dachten, dass Schüler und SchülerInnen mitbestimmen konnten. Selbst mitbestimmen konnten 12 % der Unterstufe, 7 % der Mittelstufe und 2% der Oberstufe. 25 % der OberstufenschülerInnen kreuzten die Frage nicht an.

Interpretation

Der überwiegende Teil aller Schülerinnen und Schüler konnte beim Erstellen der Schulhausregeln nicht mitbestimmen. In praktisch allen Schulhäusern bestimmen die Lehrpersonen alleine, welche Regeln zu gelten haben. Aus der Tabelle geht nicht hervor, zu welchem Zeitpunkt die Regeln entstanden. Also könnte es durchaus sein, dass die jetzigen SchülerInnen nicht bestimmen konnten, aber vielleicht SchülerInnen früherer Jahrgänge. Das würde allerdings bedeuten, dass die Regeln keiner laufenden Evaluation unterliegen und folglich nicht an neue Situationen angepasst werden. Nach dieser Tabelle ist es aber wahrscheinlicher, dass es kaum üblich ist, SchülerInnen in den Prozess der Erstellung von Schulhausregeln mit einzubeziehen. Mit 24 % konnten Schülerinnen der Unterstufe am meisten mitbestimmen. Wobei gesamt gesehen 17 % relativ wenig sind.

Findest du, dass Schülerinnen bei den Schulhausregeln mitbestimmen sollten?

Tabelle 12: Mädchen und Knaben

Findest du, dass Schülerinnen bei den Schulhausregeln mitbestimmen sollten?	1: Mädchen	2: Knabe	Gesamtergebnis
1:nein	21%	27%	24%
2:ja	73%	67%	70%
(Leer)	6%	6%	6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

21 % der Mädchen und 27 % der Knaben möchten bei den Schulhausregeln nicht mitbestimmen. Mitbestimmen möchten hingegen 73 % der Mädchen und 67 % der Knaben. Einige SchülerInnen haben nichts angekreuzt. Das sind 6 % aller SchülerInnen, die sich der Stimme enthalten haben.

Tabelle 12a: Nach Stufen

Findest du, dass Schülerinnen bei den Schulhausregeln mitbestimmen sollten?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:nein	36%	23%	9%	24%
2:ja	64%	76%	64%	70%
(Leer)	0%	0%	25%	6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

Tabelle 12b: Nur Knaben, nach Stufen

Findest du, dass Schülerinnen bei den Schulhausregeln mitbestimmen sollten?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:nein	39%	27%	13%	27%
2:ja	61%	72%	63%	67%
(Leer)	0%	0%	25%	6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

39 % der Unterstufe, 27 % der Mittelstufe und 13 % der Oberstufe möchten bei den Schulhausregeln nicht mitbestimmen. Mitbestimmen möchte hingegen 61 % der Unterstufe, 72 % der Mittelstufe und 63 % der Oberstufe. 25% der Oberstufe haben sich der Stimme enthalten. Sieht man sich die Tabelle nur für die Knaben an, ergibt sich folgendes Bild: 61 % Unterstufenknaben, 72 % Mittelstufenknaben und 63 % der Oberstufenknaben wollen bei den Schulhausregeln mitbestimmen können. 25 % der Oberstufenknaben enthalten sich der Stimme.

Interpretation

Etwas mehr als zwei Drittel der SchülerInnen würden gerne mitbestimmen. Das stellt eine Diskrepanz zur Realität dar, da nur wenige SchülerInnen tatsächlich in die Regelerstellung einbezogen werden. Die Stimmenthaltungen von doch 6 % sind darauf zurückzuführen, dass in einer Oberstufenanlage der Schulleiter diese Frage aus dem Fragebogen gestrichen hat, mit der Begründung, sie sei zu heikel und könnte Unruhe unter den SchülerInnen

hervorrufen. Uns zeigt dieses Vorgehen, dass die Oberstufenlehrpersonen scheinbar disziplinarische Probleme befürchten, wenn nur schon allein der Gedanke an Mitbestimmung der SchülerInnen zu solchen Reaktionen führe. Interessant erscheint es auch, dass immerhin 21 % der Mädchen und doch 27% der Knaben keine Mitbestimmung wollen. Bei den Knaben ist es fast ein Drittel, welche ein Mitbestimmungsrecht ablehnen. Es kann daraus geschlossen werden, dass dieser Verzicht auf Mitbestimmung einerseits mit Unwissen (fehlende Erfahrung und Vergleichsmöglichkeiten), andererseits aber vielleicht auch mit Bequemlichkeit zu tun haben könnte. Einen anderen Aspekt könnte man auch mit der Erziehung in Zusammenhang bringen, in der man von Erwachsenen aufgestellte Regeln nicht in Frage stellt. In diesem Zusammenhang fällt es eventuell Mädchen (durch den Prozess der Emanzipation) bereits leichter, sich über Mitbestimmung mehr Gedanken zu machen, als dies für Knaben der Fall zu sein scheint. 36 % aller SchülerInnen der Unterstufe möchten bei den Regeln gar nicht mitbestimmen. Das sind im Vergleich zur Mittelstufe und der Oberstufe sehr viel. Je älter die SchülerInnen werden, desto wichtiger wird ihnen Mitbestimmung. Nur gerade 9 % der Oberstufenabsolventen möchten, dass nur die Lehrperson alleine bestimmt. Aus der Tabelle 6 entnehmen wir, dass in der Oberstufe aber 64 % der SchülerInnen sagen, dass nur die LehrerInnen darüber entscheiden.

Hast du schon Schulhausregeln übertreten und bist erwischt worden?

Tabelle 13: Mädchen und Knaben

Hast du schon Schulhausregeln übertreten und bist erwischt worden?	1: Mädchen	2: Knabe	Gesamtergebnis
1: noch nie	67%	43%	55%
2: 1 mal	24%	31%	28%
3: 2 -10 mal	8%	22%	15%
4: mehr als 10 mal	1%	4%	3%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

67 % der Mädchen und 43 % der Knaben haben noch nie eine Regel übertreten und sind erwischt worden. 31 % der Knaben und 24 % der Mädchen haben einmal die Regeln übertreten und sind dabei erwischt worden. 2 – 10 malige Regelübertretungen gaben 22 % der Knaben und 8 % der Mädchen. 4 % der Knaben und 1 % der Mädchen gaben an, mehr als 10-mal eine Regel übertreten zu haben und dabei erwischt worden zu sein.

Tabelle 13a: Nach Knaben, nach Stufen

Hast du schon Schulhausregeln übertreten und bist erwischt worden?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1: noch nie	53%	34%	49%	43%
2: 1 mal	23%	34%	35%	31%
3: 2 -10 mal	22%	27%	11%	22%
4: mehr als 10 mal	3%	5%	5%	4%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

53 % aller Knaben der Unterstufe, 34 % der Mittel- und 49 % der Oberstufe worden, haben noch nie eine Regel übertreten und sind erwischt worden. 23 % der Unterstufe- und 34 % der Mittelstufenknaben haben einmal die Regeln übertreten und wurden dabei erwischt, bei den Oberstufenknaben sind es 35%.

2 – 10 malige Regelübertretungen gaben 22 % der Unterstufenknaben, 27 % der Mittelstufe und 11% der Oberstufenknaben an

3 % der Unterstufen-, 5 % der Mittelstufen- und 5 % der Oberstufenknaben gaben an, mehr als 10-mal eine Regel übertreten zu haben und dabei erwischt worden zu sein.

Interpretation

Mit 67 % bekräftigen die Mädchen die Annahme, sie können Regeln besser einhalten als die Knaben, die nur auf 42 % kommen. Für uns zeigt sich, dass die Mädchen scheinbar wirklich einen einfacheren Umgang mit der Einhaltung von Regeln haben dürften als die Knaben.

Wobei mit fast der Hälfte, nämlich 42 % der Jungen, die ebenfalls angeben, sich immer an die Regeln halten zu können, dies uns ein überraschend hoher Anteil scheint. Gesamthaft gesehen kann man sagen, dass die Mädchen generell besser abschneiden, was ihr eigenes Empfinden im Umgang mit Regeln ist. Knaben scheinen tatsächlich mehr Mühe damit zu haben, Regeln einzuhalten. Sehen wir uns die Tabelle nur für die Knaben an, kann man erkennen, dass es Knaben der Mittelstufe scheinbar am schwersten haben, sich an die Regeln zu halten. Mit fünf Prozent geben die Knaben der Oberstufe erwartungsgemäss an, die Regeln „*öfters als 10 mal zu übertreten*“. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schüler und Schülerinnen sich ein gutes Regelverhalten zugestehen. Dabei ist kein bedeutender Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen.

Für wen glaubst du sind Schulhausregeln einfacher einzuhalten?

Tabelle 14: Mädchen und Knaben

Für wen glaubst du sind Schulhausregeln einfacher einzuhalten?	1: Mädchen	2: Knaben	Gesamtergebnis
1:Mädchen	85%	78%	81%
2:Knaben	2%	10%	6%
12: Knaben Mädchen gleich	13%	12%	13%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

85 % der Mädchen und 78 % der Knaben finden, dass die Mädchen die Regeln einfacher einhalten können. 2 % der Mädchen und 10 % der Knaben meinen, dass es für Knaben einfacher ist.

13 % der Mädchen und 12 % der Knaben sind der Meinung, dass es für beide gleich ist.

Tabelle 14a: Nach Stufen

Für wen glaubst du sind Schulhausregeln einfacher einzuhalten?	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1:Mädchen	78%	82%	84%	81%
2:Knaben	9%	5%	5%	6%
12: Knaben Mädchen gleich	13%	13%	11%	12%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

78 % der Unterstufe, 82 % der Mittelstufe und 84 % der Oberstufe finden, dass die Mädchen die Regeln einfacher einhalten können. 9 % der Unterstufe, 5 % der Mittelstufe und 5 % der Oberstufe meinen, dass es für Knaben einfacher ist.

13 % der Unterstufe, 13 % der Mittelstufe und 11 % der Oberstufe sind der Meinung, dass es für beide gleich ist.

Interpretation

Die Tabelle mit etwas mehr als 80 % Zustimmung beider Geschlechter verdeutlicht, dass es für die Mädchen wesentlich einfacher ist, die Regeln einzuhalten. Scheinbar ist dieses Denken tief in der menschlichen Sozialisation verankert.

Auffallend ist aber doch, dass 11 % aller SchülerInnen der Oberstufe doch auch davon überzeugt zu sein scheinen, dass es für Mädchen und Knaben gleich einfach ist, Schulhausregeln einzuhalten. Vor allem erstaunt es, dass die Knaben der gleichen Meinung wie die Mädchen sind, was ihr eigenes Verhalten betrifft. Nun könnte man behaupten, dass es sich bei den Knaben um eine sich selbst erfüllende Prophezeiung handeln könnte. Die sich selbst erfüllende Prophezeiung kann so verstanden werden, dass den Buben von klein auf mitgeteilt und zu verstehen gegeben wird, sie können sich nicht an Regeln halten. Irgendwann sind sie selbst dieser Meinung, ohne wirklich zu reflektieren. Sehen wir uns nämlich Tabelle 11 zum Vergleich an, kann festgestellt werden, dass immerhin 74% aller Knaben von sich behaupten, die Regeln noch nie oder nur einmal übertreten zu haben. Das ist zwar wirklich um 17% weniger als die Mädchen es von sich behaupten, aber kein Grund, um so eindeutig an der These festzuhalten, für Knaben sei es schwieriger die Regeln, einzuhalten.

Schreibe alle Schulhausregeln auf

Tabelle 15: Mädchen und Knaben

Schreibe alle Schulhausregeln auf	1: Mädchen	2: Knaben	Gesamtergebnis
1 genannte Regel	5.3%	11.1%	8.2%
2 genannte Regeln	16.0%	20.3%	18.2%
3 genannte Regeln	26.1%	24.8%	25.4%
4 genannte Regeln	23.8%	18.9%	21.4%
5 genannte Regeln	13.2%	12.3%	12.7%
6 genannte Regeln	8.4%	6.7%	7.5%
7 genannte Regeln	3.1%	3.6%	3.4%
8 genannte Regeln	1.7%	0.6%	1.1%
9 genannte Regeln	0.3%	0.6%	0.4%
10 genannte Regeln	0.3%	0.0%	0.1%
11 genannte Regeln	0.3%	0.0%	0.1%
14 genannte Regeln	0.3%	0.0%	0.1%
15 genannte Regeln	0.3%	0.0%	0.1%
leer	1.1%	1.1%	1.1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

2% der Mädchen und 12% der Knaben kennen eine Schulhausregel. 2 Regeln kennen 18% der Mädchen und 15% der Knaben. 24% der Mädchen wissen 3-4 Schulhausregeln, dagegen wissen 21% der Knaben 3 und 22% 4 Regeln. 15% der Mädchen und 15% der Knaben schreiben 5 Regeln auf. 6 Regeln werden von 10% der Mädchen und von 8% der Knaben genannt. Je 4% der Mädchen und Knaben sagen, dass sie sieben wissen. 2% der Mädchen können sich 8 Regeln merken und 2% der Knaben 8 bis 9.

Tabelle 15a: Nach Stufen

Schreibe alle Schulhausregeln auf	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
1 genannte Regel	16.4%	5.3%	3.1%	8.2%
2 genannte Regeln	24.7%	17.8%	10.0%	18.2%
3 genannte Regeln	26.0%	26.7%	21.9%	25.4%
4 genannte Regeln	16.0%	22.6%	26.3%	21.4%
5 genannte Regeln	9.1%	13.4%	16.3%	12.7%
6 genannte Regeln	2.7%	9.5%	10.0%	7.5%
7 genannte Regeln	2.7%	2.1%	6.9%	3.4%
8 genannte Regeln	0.0%	1.2%	2.5%	1.1%
9 genannte Regeln	0.5%	0.0%	1.3%	0.1%
10 genannte Regeln	0.5%	0.0%	0.0%	0.1%
11 genannte Regeln	0.0%	0.0%	0.6%	0.1%
14 genannte Regeln	0.0%	0.0%	0.6%	0.1%
15 genannte Regeln	0.0%	0.0%	0.6%	0.1%
leer	1.4%	1.5%	0.0%	1.1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

Aus der Tabelle, wie viele Schulhausregeln die SchülerInnen kennen, nach Stufen aufgeteilt, wird ersichtlich, dass in der Unter- und Mittelstufe die meisten SchülerInnen 3 Regeln kennen. Mit 26.3 % kennen die meisten OberstufenschülerInnen 4 Regeln.

5 Regeln werden ebenfalls mit 16.3 % von den OberstufenschülerInnen als bekannt angegeben, gefolgt von den MittelstufenschülerInnen mit 22.6 %. Von den UnterstufenschülerInnen wissen 9.1 % der SchülerInnen 5 Regeln. Mehr als 5 Regeln sind mit 9.5 und 10 % den Ober- und MittelstufenschülerInnen bekannt.

Tabelle 15b: Nur Knaben, nach Stufen

Schreibe alle Schulhausregeln auf	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe	Gesamtergebnis
leer	0.9%	1.8%	0.0%	1.1%
1 genannte Regel	20.0%	8.3%	5.0%	11.1%
2 genannte Regeln	28.2%	21.3%	7.5%	20.3%
3 genannte Regeln	25.5%	24.3%	25.0%	24.8%
4 genannte Regeln	10.0%	21.3%	26.3%	18.9%
5 genannte Regeln	8.2%	13.0%	16.3%	12.3%
6 genannte Regeln	3.6%	7.7%	8.8%	6.7%
7 genannte Regeln	3.6%	1.8%	7.5%	3.6%
8 genannte Regeln	0.0%	0.6%	1.3%	0.6%
9 genannte Regeln	0.0%	0.0%	2.5%	0.6%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	100%

Schaut man sich die Tabelle: „Schreibe alle Schulhausregeln auf“ nur für die Knaben an, ergibt sich folgendes Bild: bei den Unterstufenknaben wissen 20.0 % 1 Regel, 28,2 % 2 Regeln, 25.5 % 3 Regeln und 10.0 % 4 Regeln. Bei den Mittelstufenknaben ergibt sich folgendes Bild: 21.3 % kennen 2 Regeln, 24.3 % 3 Regeln, 21.3 % 4 Regeln und 13.0 % kennen 5 Regeln. Bei den Oberstufenknaben wissen 25.0 % 3 Regeln, 26.3 % 4 Regeln, 16.3 % 5 Regeln, 8.8 % 6 Regeln und 7.5 % kennen 7 Regeln.

Interpretation

Bis zu 5 Regeln können sich Mädchen und Knaben merken.

Schaut man sich die jeweiligen Mittelwerte an (Mädchen 3,8 und Knaben 3,4), kann man davon ausgehen, dass sie sich durchschnittlich 3 Regeln merken können.

Nach Stufen betrachtet ergibt sich dasselbe Bild. Unterschiedlich wird es beim „sich Regeln merken“ – bei einer Regel und bei 5 Regeln. In der Unterstufe können sich mit 16.4 % die Kinder eine Regel merken, dagegen sind es in der Oberstufe 3,1 %. Bei 5 Regeln steigt das Merkverhalten kontinuierlich von Unterstufe bis Oberstufe an (US: 9,1 %, MS: 13,4 %, OS: 16,3%). Dieses Bild ergibt sich auch für mehr als 5 Regeln. Sehen wir uns die Ergebnisse nur für die Knaben der jeweiligen Stufe an, ergibt sich ein ähnliches Bild: Je älter die Knaben werden, umso weniger Regeln können sie sich merken, wobei ersichtlich wird, dass mit 7 Regeln bei den Oberstufenknaben die Grenze erreicht wurde. Das heisst, mehr als 80 % der Unterstufenknaben können sich nicht mehr als 3 Regeln merken.

Anzahl Schulhausregeln pro Schulhaus

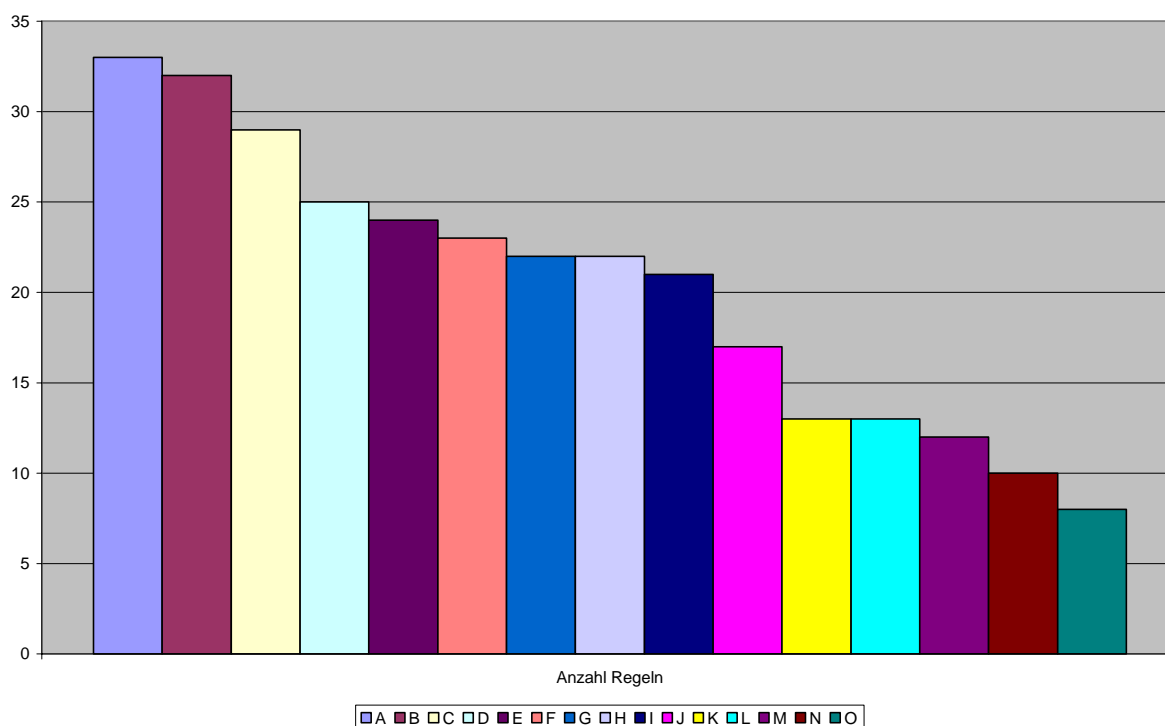


Abbildung 6: Diagramm Anzahl Schulhausregeln

Das Schulhaus links aussen arbeitet mit 33 Regeln, danach gibt es Abstufungen von 1 bis vier Regeln. Das Schulhaus ganz rechts aussen arbeitet mit 8 Regeln. Der Mittelwert liegt bei 20,3 mit einer Standardabweichung von 7.76.

Interpretation

Schaut man sich den Mittelwert an, sieht man, dass jedes Schulhaus durchschnittlich mit 20 Regeln arbeiten. Nur zwei der 15 Schulhäuser kommen mit 10 oder weniger Schulhausregeln aus. Aus der Tabelle 13 geht hervor, dass es für die Mädchen genauso schwierig ist, wie für die Knaben, sich mehr als 5 Regeln zu merken. Ein Drittel aller Kinder der Unterstufe kann sich zwei Schulhausregeln merken, von den Mittel- und der Oberstufe sind es je ein Viertel, die drei bis vier Regeln wissen. Vergleicht man die Tabelle 14 mit dem Diagramm 1, sieht man, dass es durchschnittlich 20 Regeln pro Schulhaus gibt. Wenn man die Anzahl der Regeln mit der Merkfähigkeit aller SchülerInnen vergleicht, wird klar ersichtlich, dass die meisten Lehrpersonen ihre SchülerInnen mit dem Regelkatalog des Schulhauses überfordern. Eine grosse Diskrepanz zu der Anzahl der Regeln können wir in der Unterstufe „bei den Knaben“ feststellen. Die meisten von ihnen können sich bloss drei Regeln wirklich merken. Wenn wir diesen Gedanken weiterspinnen, könnte es bedeuten, dass das ein Grund sein könnte, dass so viele Lehrpersonen der Meinung sind (aber auch die Knaben selber) Buben können sich weniger an Regeln halten als Mädchen. Vielleicht sind sie schlicht überfordert sich diese vielen Regeln zu merken?

4.2. Auswertung des LehrerInnenfragebogens

Wer verstösst in der Schulanlage öfters gegen Schulhausregeln?

Tabelle 16:

Wer verstösst in der Schulanlage öfters gegen Schulhausregeln.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
2 Buben	69%	50%	64%
12 ausgewogen	31%	50%	36%
1 Mädchen	0%	0%	0%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

69 % der weiblichen Lehrpersonen meinen, dass Buben generell mehr gegen die Schulhausregeln verstossen. Bei den männlichen Lehrpersonen sind 50% dieser Ansicht. Die männlichen Lehrpersonen sind ebenfalls zu 50 % der Meinung, dass es für beide Geschlechter gleich schwer oder leicht ist, die Schulhausregeln einzuhalten. Bei den weiblichen Lehrpersonen sind 31% dieser Meinung. 0% der weiblichen und männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass es für Mädchen schwieriger ist, Schulhausregeln einzuhalten.

Interpretation:

Die weiblichen sowie die männlichen Lehrpersonen sind der Überzeugung, dass die Buben häufiger gegen die Schulhausregeln verstossen. Weder die weiblichen noch die männlichen Lehrpersonen finden, dass die Mädchen öfters gegen die Schulhausregeln verstossen. Interessant ist, dass es bei die männlichen Lehrpersonen zu je 50 % sagen: „Ja, die Knaben verstossen öfters“, und „beide verstossen gleichviel“ gegen die Regeln. Bei den weiblichen Lehrpersonen überwiegt die Meinung, dass die Buben es sind, die öfters gegen die Schulhausregeln verstossen.

Ein möglicher Grund für diese Meinung, dass Buben öfters gegen Schulhausregeln verstossen, könnte ein geringeres Verständnis der überwiegend weiblichen Lehrpersonen für die Buben sein. Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass sich über viele Generationen die Meinung verfestigte, dass Buben öfters gegen Regeln verstossen als Mädchen. Das würde für die Schulhausregeln bedeuten, dass der Fokus viel stärker bei der Einhaltung von Regeln auf den Knaben als den Mädchen liegt. Diese Annahme unterstützt auch der hohe prozentuale Anteil von 50 % der männlichen Lehrpersonen.

Begründung der Lehrpersonen warum Buben öfters gegen Schulhausregeln verstossen

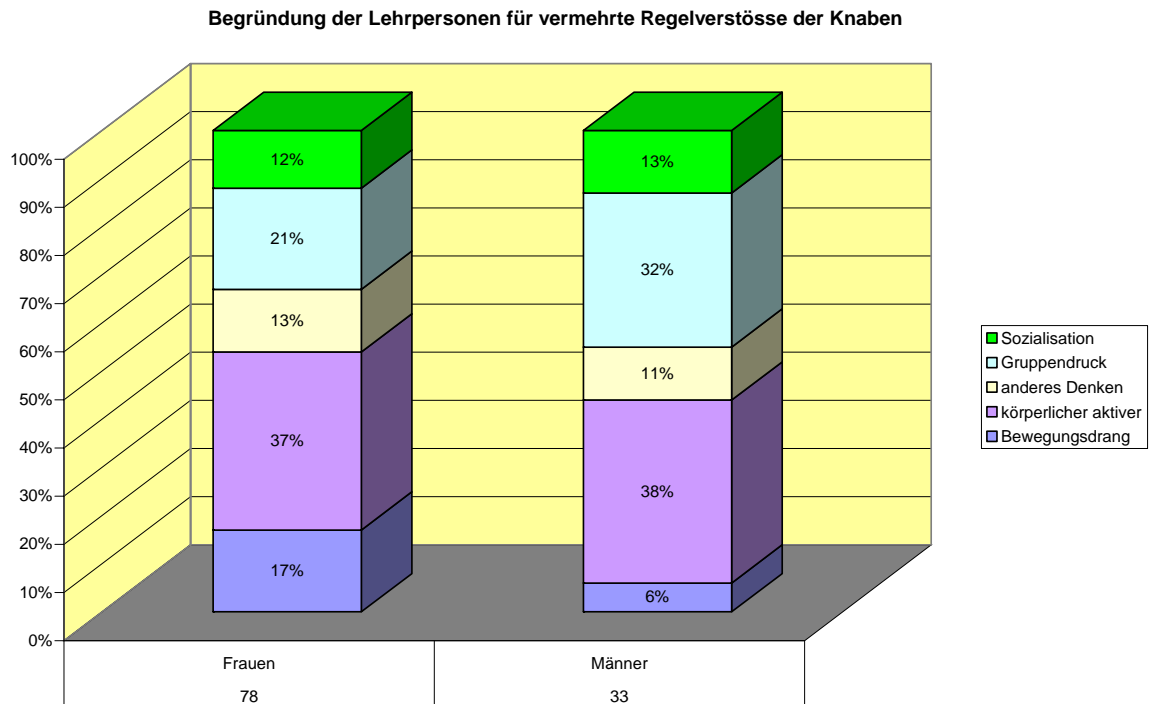


Abbildung 7: Diagramm: Begründung der Lehrpersonen, warum Buben öfters gegen Schulhausregeln verstossen

Erklärung der Legende:

Wir bildeten aus allen Antworten der befragten Lehrpersonen fünf Kategorien, die sich wiederum aus einzelnen Unterkategorien zusammensetzen.

Tabelle 17: Ausgewählte Kategorien

Kategorien	Unterkategorien
Bewegungsdrang	Knaben brauchen mehr Platz und Knaben sind wilder
körperlich aktiver	anderer Umgang mit Gefühlen, anderer Umgang, Auseinandersetzung Mädchen verbaler, Mädchen versteckter, Mädchen wollen weniger auffallen, Knaben weniger angepasst, Mädchen harmoniebedürftiger und Knaben suchen mehr Grenzen.
anderes Denken	denken an weniger Konsequenzen, brauchen Hierarchie, Schwierigkeiten mit Regeln Mädchen brauchen Gemeinschaft, Mädchen sind einsichtiger
Gruppendruck	cool sein, Wettbewerb, grössere Versuchung (Drogen), Imponiergehabe, Macho, Macht, müssen sich beweisen, Vorbild: harter Mann, weniger Respekt
Sozialisaton	Erziehung, kultureller Hintergrund, gesellschaftliche Erwartung, rauer Umgang

37 % der weiblichen und 38 % der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass körperliche Aktivität der Hauptgrund für das Nichteinhalten der Regeln bei Knaben verantwortlich ist. An zweiter Stelle der Begründung geben 21 % der weiblichen- und 32 % der männlichen Lehrpersonen den Gruppendruck an. 12 % beziehungsweise zu 13 % der Lehrpersonen vermuten, dass die Sozialisation ein Grund für das mangelnde Regelverhalten

der Knaben ist. Den Bewegungsdrang gaben als Grund für schlechtes Einhalten der Regeln 17 % der weiblichen und 6 % der männlichen Lehrpersonen an.

Interpretation

Weibliche und männliche Lehrpersonen sind sich mit 38 % beziehungsweise 37 % einig, dass körperliche Aktivität ein Hauptgrund dafür ist, dass es Buben schwer fällt, sich an die Regeln zu halten. Auffallend ist, dass die Gewichtung der einzelnen Einflussfaktoren, die in den Augen der Lehrpersonen dazu führen, dass Buben die Schulhausregeln überwiegend nicht einhalten können, sowohl bei den weiblichen, wie bei den männliche Lehrpersonen mehrheitlich die gleiche ist. Nur bei der Gewichtung des Bewegungsdranges geben es mehr weibliche Lehrpersonen als Grund an für das sich nicht an Regeln halten können, als ihre männlichen Kollegen. Männliche Lehrpersonen gewichten den Gruppendruck als Ursache fürs nicht Einhalten der Regeln stärker.

Buben haben es schwerer als Mädchen die Schulhausregeln einzuhalten.

Tabelle 18

Buben haben es schwerer als Mädchen die Schulhausregeln einzuhalten.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
trifft nicht zu	13%	28%	17%
2 trifft eher nicht zu	19%	16%	18%
3 trifft eher zu	55%	34%	49%
4 trifft zu	13%	19%	15%
(Leer)	0%	3%	1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

68% der weiblichen Lehrpersonen und 53% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass es (eher) für Buben eher zutrifft, Schwierigkeiten zu haben, die Schulhausregeln einzuhalten.

32% der weiblichen Lehrpersonen und 44% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass dies (eher) nicht zutrifft.

1% aller befragten Lehrpersonen hat nichts angekreuzt.

Interpretation:

Von den weiblichen Lehrpersonen sind mit 55% die meisten der Überzeugung, dass die Buben es schwerer haben, die Schulhausregeln einzuhalten. Bei den männlichen Lehrpersonen sind mit 34 % zwar deutlich weniger dieser Meinung, doch vertritt mit einem Drittel doch auch hier ein grosser Teil diese Ansicht. Dabei zu beachten ist allerdings, dass auch fast ein Drittel der männlichen Lehrpersonen der Auffassung ist, es treffe nicht zu, dass es Buben schwieriger haben, die Schulhausregeln einzuhalten. Mit 28% sind also mehr als doppelt so viel dieser Meinung als bei den Frauen.

Bei Mädchen ist es einfacher als bei Buben, die Schulhausregeln konsequent durchzusetzen.

Tabelle 19

Bei Mädchen ist es einfacher als bei Buben die Schulhausregeln konsequent durchzusetzen.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
1 trifft nicht zu	21%	34%	25%
2 trifft eher nicht zu	15%	16%	15%
3 trifft eher zu	58%	25%	48%
4 trifft zu	6%	22%	11%
(Leer)	0%	3%	1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

58% der weiblichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass es bei Mädchen eher zutrifft, die Schulhausregeln konsequent durchzusetzen. Die männlichen Lehrpersonen sind zu 25% dieser Meinung. Dass es zutrifft, dass bei Mädchen die Schulhausregeln konsequenter durchgesetzt werden, dieser Meinung sind 22% der männlichen und 6% der weiblichen Lehrpersonen.

15% der weiblichen Lehrpersonen und 16% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass dies (eher) nicht zutrifft. 21% der weiblichen und 34% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass es nicht zutrifft, dass es bei Mädchen einfacher ist, die Schulhausregeln durchzusetzen. Sieht man sich das Gesamtergebnis an, ergibt sich folgendes Bild: 59% der Lehrpersonen sagen, dass es (eher) zutrifft und 40% sprechen sich trifft (eher) nicht zu aus. Das entspricht ungefähr einem Verhältnis von 2:1.

1% aller befragten Lehrpersonen hat nichts angekreuzt.

Interpretation:

Ca. zwei Drittel der weiblichen Lehrpersonen sind der Ansicht, dass es eher zutrifft, bei den Mädchen die Regeln durchzusetzen. Spannend ist, dass nur 6% der weiblichen Lehrpersonen sagen, dass dies ganz zutrifft. Bei den männlichen Lehrpersonen ist das Verhältnis „trifft eher zu“ zu „trifft zu“ fast gleich. Gleichzeitig sagen aber auch mehr männliche als weibliche Lehrpersonen, dass es nicht zutrifft, die Regeln bei den Mädchen konsequenter durchsetzen zu können. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass weibliche Lehrpersonen scheinbar punktueller Stellung beziehen, als ihre männlichen Kollegen. Bei den männlichen Lehrpersonen ist die Streuung wesentlich grösser. Mit 47% sagt zwar auch fast die Hälfte aller männlichen Lehrpersonen, dass es bei Mädchen einfacher ist, die Schulhausregeln durchzusetzen, jedoch meinen fast genau so viele, dass dies nicht stimmt. Das entspricht einem 1:1 Verhältnis. Bei den weiblichen Lehrpersonen ist das Verhältnis im Gegensatz dazu ca. 2:1.

Buben brauchen eine stärkere Kontrolle als Mädchen

Tabelle 20

Buben brauchen eine stärkere Kontrolle als Mädchen.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
1 trifft nicht zu	17%	34%	22%
2 trifft eher nicht zu	23%	22%	23%
3 trifft eher zu	51%	28%	45%
4 trifft zu	9%	13%	10%
(Leer)	0%	3%	1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

60% der weiblichen Lehrpersonen finden, dass Buben (eher) eine stärkere Kontrolle brauchen als Mädchen. Dieser Ansicht sind zu 41% die männlichen Lehrpersonen. 23% der weiblichen Lehrpersonen und 22% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass dies eher nicht zutrifft. Und 17% der weiblichen und 34% der männlichen Lehrpersonen sind der Meinung, dass es nicht zutrifft, dass Buben eine stärkere Kontrolle brauchen als Mädchen. 55% aller Lehrpersonen sagen, dass es (eher) zutrifft und 45% sprechen sich dagegen aus.

Interpretation

Ca. zwei Drittel der weiblichen Lehrpersonen sind der Ansicht, dass es eher zutrifft, dass Buben eine stärkere Kontrolle brauchen als Mädchen. Nur 9% der weiblichen Lehrpersonen sagen, dass dies ganz zutrifft. Bei den männlichen Lehrpersonen ist das Verhältnis „trifft eher zu“ zu „trifft zu“ fast gleich. Gleichzeitig sagen aber auch mehr männliche als weibliche Lehrpersonen, dass es nicht zutrifft, dass Buben eine stärkere Kontrolle brauchen. Mit 41% sagen relativ viele männliche Lehrpersonen, dass Buben eine stärkere Kontrolle brauchen als die Mädchen, dagegen meinen 56%, dass dies nicht stimmt. Das heisst, dass die männlichen Lehrpersonen eher dazu tendieren, dass beide Geschlechter die gleiche Kontrolle benötigen. Bei ihren weiblichen Kolleginnen sieht das Verhältnis etwas anders aus, nämlich 3:2.

Vergleich Tabelle 19 mit Tabelle 20

Tabelle 19

Tabelle 20

Bei Mädchen ist es einfacher als bei Buben die Schulhausregeln konsequent durchzusetzen.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis	Buben brauchen eine stärkere Kontrolle als Mädchen.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
1 trifft nicht zu	21%	34%	25%	1 trifft nicht zu	17%	34%	22%
2 trifft eher nicht zu	15%	16%	15%	2 trifft eher nicht zu	23%	22%	23%
3 trifft eher zu	58%	25%	48%	3 trifft eher zu	51%	28%	45%
4 trifft zu	6%	22%	11%	4 trifft zu	9%	13%	10%
(Leer)	0%	3%	1%	(Leer)	0%	3%	1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%	Gesamtergebnis	100%	100%	100%

Wenn man nun Tabelle 17 mit Tabelle 18 vergleicht, fällt auf, dass zwar 58 % der weiblichen Lehrpersonen sagen, bei Mädchen sei es einfacher, die Schulhausregeln einzuhalten, jedoch sagen 23%, Buben bräuchten keine stärkere Kontrolle. Wogegen die Antworten bei den männlichen Lehrpersonen, sowohl bei Tabelle 17, als auch bei Tabelle 18 praktisch identisch sind. Daraus kann gefolgert werden, dass die weiblichen Lehrpersonen zwar finden, bei den Mädchen ist es zwar einfacher, die Schulhausregeln durchzusetzen, trotzdem bräuchten Buben keiner allzu verstärkten Kontrolle. Dieses Verhaltensmuster liesse sich wieder mit der Sozialisationsgeschichte erklären. Es scheint so zu sein, dass Knaben generell mehr Mühe mit der Einhaltung von Regeln haben. Gleichzeitig braucht es aber scheinbar doch nicht mehr Kontrolle, was für uns bedeuten würde, dass Buben durch ihre Sozialisation mehr Freiraum zugestanden wird.

Mädchen würden sich auch ohne Schulhausregeln „der Norm entsprechend“ benehmen.

Tabelle 21

Mädchen würden sich auch ohne Schulhausregeln "der Norm entsprechend" benehmen.	1 weiblich	2 männlich	Gesamtergebnis
1 trifft nicht zu	26%	34%	28%
2 trifft eher nicht zu	34%	38%	35%
3 trifft eher zu	40%	25%	35%
4 trifft zu	0%	3%	1%
Gesamtergebnis	100%	100%	100%

60 % weiblichen und 72% der männlichen Lehrpersonen meinen, dass es (eher) nicht zutrifft, dass sich Mädchen ohne Schulhausregeln „der Norm entsprechend“ benehmen.

28% der männlichen und 40% der weiblichen Lehrpersonen denken, dass es ganz zutrifft, dass sich die Mädchen ohne Schulhausregeln „der Norm entsprechend“ benehmen.

Interpretation

Es fällt auf, dass bei den weiblichen Lehrpersonen 15% mehr als bei den männlichen der Meinung sind, dass Mädchen sich auch ohne Schulhausregeln der Norm entsprechend benehmen könnten. Der überwiegende Teil, sowohl bei den männlichen (72%), als auch bei den weiblichen (61%) Lehrpersonen sind allerdings der Meinung, dass dies eher nicht zutrifft. Daraus ergibt sich für uns die Erkenntnis, dass weit mehr als die Hälfte der Lehrpersonen findet, dass sich Schülerinnen und Schüler ohne Schulhausregeln nicht der „Norm entsprechend benehmen“ könnten.

4.3. Auswertung der Schulhausregeln aus verschiedenen Schulhäusern

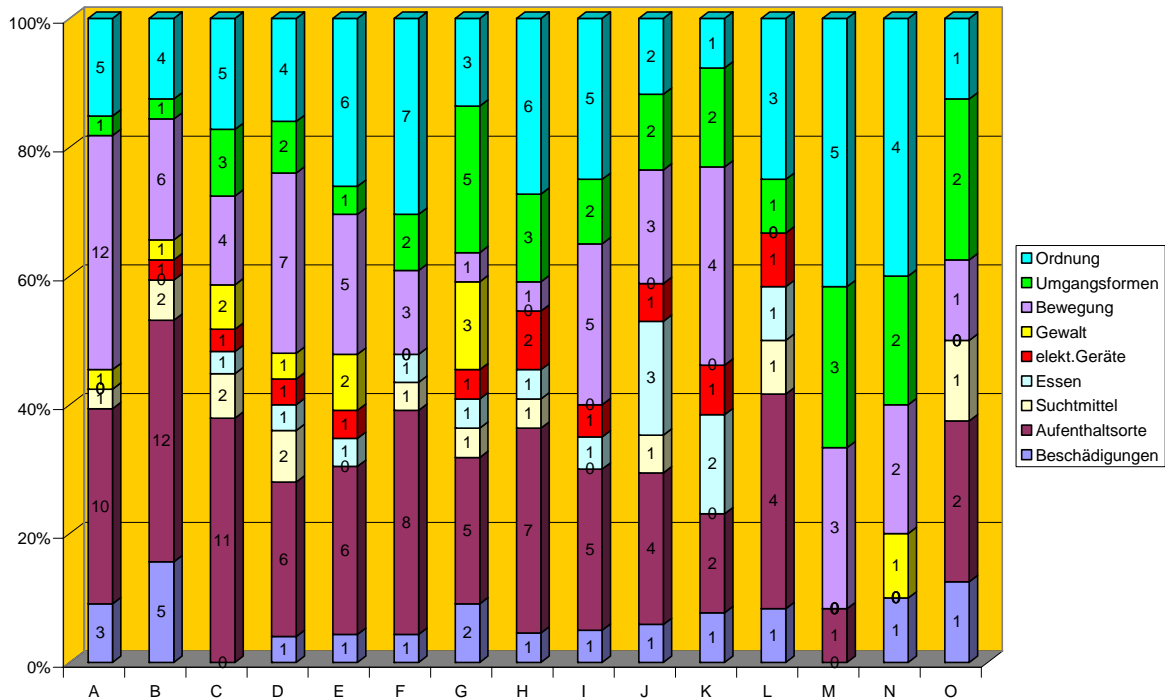


Abbildung 8: Diagramm der Auswertung der Schulhausregeln aus verschiedenen Schulhäusern

Auf diesem Diagramm erkennt man für jedes Schulhaus die Gewichtung der einzelnen Themen der Schulhausregeln. Schaut man sich Die Regel „Beschädigungen“ genauer an, sieht man, dass das Schulhaus A dazu 3 Regeln, das Schulhaus B 5 Regeln, Schulhaus C keine Regel, Schulhaus D 1 Regel usw. hat (detaillierte Aufstellung siehe Anhang). Das Thema „Ordnung“ und „Umgangsformen“ haben alle Schulhäuser in ihren Schulhausregeln verankert. Das Thema „Bewegung“ ist bei 14 Schulhäusern in den Regeln vertreten. Die Themen „Aufenthaltsorte“ und „Beschädigungen“ finden sich bei 13 Schulhäusern in den Regeln wieder. Die Themen „Essen“ „Suchtmittel“ und „elektronische Geräte“ sind bei zwei Dritteln der Schulhäuser in den Regeln berücksichtigt. Das Thema „Gewalt“ taucht in 7 Schulhäusern in Form einer Regel auf.

Interpretation

Interessant erscheint uns, dass alle Schulhäuser das Thema Ordnung mit ihren Regeln am stärksten gewichten, gleichwertig mit dem Thema Umgangsformen. Es fällt uns weiter auf, dass das Thema „Gewalt“ eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint.

Bemerkenswert erscheinen uns auch die verschiedenen Gewichtungen jedes einzelnen Schulhauses. So legt zum Beispiel Schulhaus B wesentlich mehr Wert auf die Regeln, die „Beschädigungen“ zum Inhalt haben, als die Schulhäuser C und M.

5. Diskussionsteil, Beantwortung der Fragestellung

5.1. Rückblick, Ausgangslage und Ziel

Als Ausgangslage hatten wir die folgende Fragestellung, die uns als roter Faden durch die ganze Arbeit begleitete. Ausgehend von der ersten Fragestellung entwickelte sich eine Unterfrage, die zu untersuchen wir spannend genug hielten.

Woran ist „Bubenfeindlichkeit“ im System Schule erkennbar?

Sind die Schulhausregeln genderspezifisch?

Unser Hauptgedanke der Arbeit war, inwieweit das System Schule als „bubenfeindlich“ bezeichnet werden kann. Da dieses Thema ein sehr umfangreiches ist und in der Theorie noch nicht ausreichend diskutiert wurde, mussten wir uns auf eine Unterfrage beschränken. Nach unserem Experteninterview mit Ron Halbright war für uns klar, dass wir gerne die Schulhausregeln in Bezug auf die Genderproblematik hin untersuchen wollten.

Zu diesem Thema gab und gibt es relativ wenig theoretische Grundlagen. Dies erschwerte unsere Arbeit sehr. Um genügend Daten zu erhalten, verteilten wir in zwei Schulgemeinden über 1700 Fragebögen an SchülerInnen und 111 an alle Lehrpersonen der Primarschule 2. – 6. Klasse und der Oberstufe. Unser Ziel war, über die Fragebögen eine Antwort zur Frage, ob die Schulhausregeln genderspezifisch sind, zu erhalten. Unsere Hypothese lautete:

Unser Schulsystem ist auf Mädchen ausgerichtet, und Buben werden in ihrer Sozialisation durch das System allein gelassen.

5.2. Erkenntnisse

5.2.1. 3 Hauptbefunde

- Grosse Diskrepanz zwischen Fremdeinschätzung und Eigeneinschätzung: Alle meinen, Buben übertreten mehr Regeln. Nach der Auswertung stimmt das aber nicht.
- Lehrpersonen wissen, dass Buben mehr Bewegung brauchen und körperlich aktiver sind, grenzen aber genau dieses Bedürfnis durch viele Regeln ein.
- Es gibt zu viele Regeln. Man kann sich so viele Regeln gar nicht merken.

5.2.2. Diskussion der Hauptbefunde

Nach der Auswertung von 716 SchülerInnenfragebögen und 111 Lehrerfragebögen, zeigen wir hier die wichtigsten Erkenntnisse, die sich aus der Analyse ergaben auf. Der Umstand, dass um die Hälfte mehr Mädchen als Buben von sich aus sagen, sie können die Regeln immer einhalten, aber trotzdem 43 % der Buben behaupten, sie hätten noch nie eine Regel übertreten, zeigt für uns eine deutliche Genderproblematik. Mädchen haben es sichtlich einfacher zu behaupten, selber weniger Probleme mit der Einhaltung der Regeln zu haben als Knaben. Dieses Verhalten zeigt uns einerseits, dass die Knaben doch ein geringeres Selbstwertgefühl haben, andererseits kann diese Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlichem Verhalten der Knaben auf eine gelenkte genderspezifische Sozialisation zurückgeführt werden. Dies wird auch durch die Befragung der Lehrpersonen deutlich. Praktisch alle Lehrpersonen finden, dass es für Knaben schwieriger ist, die Regeln einzuhalten. Davon sind doppelt so viele weibliche als männliche Lehrkräfte überzeugt. Dieses Ergebnis wird gestützt durch theoretisches Wissen, welches besagt, dass es in den letzten Jahren zu einer „Feminisierung“ in pädagogischen Aufgaben gekommen ist. Meier Rust führt dazu aus, dass in der Institution Schule typische Mädchenqualitäten, wie braves Verhalten, kommunikative Fähigkeiten und Fleiss überbewertet werden und typische Eigenschaften von Buben, wie Bewegungsdrang, Ehrgeiz und Wettkampf abgewertet und unterbunden werden (Meier-Rust, 2004, S.4). Ein anderer Grund für das Überzeugtsein von schlechterem Regeleinhalten der Knaben kann sich auch aus der Sozialisationsgeschichte heraus erklären. Diese feste Meinung der Lehrpersonen über das unterschiedliche Verhalten von Jungen und Mädchen in Bezug auf die Regeln findet sich in der Bekräftigungstheorie nach Trautner (vgl. Oerter, Montada, 2002) wieder, die besagt, dass wir von den beiden Geschlechtern unterschiedliches Verhalten erwarten. Diese Bekräftigungsmuster werden wiederum von den Kindern und jungen Erwachsenen übernommen, verinnerlicht und an die nächste Generation weitergegeben. In unserem Fall würde das heissen, dass sich viele PädagogInnen, aber auch Eltern einer Überzeugung bedienen, die auf Grund der Sozialisation zwar verankert und weitergegeben, aber nicht durch Hinterfragen der aktuellen Situation überprüft wurde. Betrachten wir nochmals genauer das Ergebnis der Befragung (Tabelle 13), so fällt auch auf, dass fast ein Viertel der Buben die Schulhausregeln zwischen 2 und 10-mal übertreten haben und dabei erwischt worden sind. Die Gründe für das Nichteinhalten der Regeln geben die Buben meist mit Rennen (Fussball spielen) oder Lautsein an. Rammeln und Schlägereien wurden auch öfters genannt. Verbotenerweise Kaugummikauen kam an dritter Stelle (siehe Anhang IV). Aus den Aussagen geht hervor, dass die Buben wirklich einen grösseren Bewegungsdrang zu haben scheinen, der durch verschiedene Regeln aber unterbunden wird, und so zu vermehrten Konflikten mit den Lehrpersonen führt. Biddulph

führt zum Beispiel aus, dass es aus biologischer Sicht Unterschiede zwischen Mädchen und Frauen gibt, wie zum Beispiel die Muskelmasse. Da die Muskelmasse um ca. 30% bei Buben grösser ist als bei Mädchen, sind Knaben kräftiger und körperlich aktiver (Biddulph, 2007, S. 48). Bei dieser Ausführung der biologischen Ursachen ist aber immer darauf zu achten, dass es sich hierbei um Verallgemeinerungen handelt, die nicht auf alle Buben und Mädchen in jedem Fall zutreffen, sondern dass dies für eine bestimmte Anzahl gilt. Pollack geht so weit zu sagen, dass in der Schule das Verhalten der Jungen in der Regel als disziplinarisches Problem behandelt wird und nicht als Verhalten an sich. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen Jungenverhalten als auffällig taxieren, ihren Fokus darauf setzen und somit möglicherweise verstärken, und wie in einem zirkulären System zur Erkenntnis kommen, Jungen hätten grössere Probleme, Regeln einzuhalten, weil sie wilder, körperlich aktiver usw. sind. Durch die vielen Regeln, die ihre körperliche Aktivitäten einschränken, scheinen Jungen Probleme zu machen (Schultheis et al., 2006, S. 19). In diesem Zusammenhang sind die LehrerInnenfragebögen sehr aufschlussreich und interessant. Nach unseren Auswertungen scheinen viele Lehrpersonen zu wissen, was es Buben erschwert, Regeln einzuhalten. Aber sie können aus dieser Erkenntnis scheinbar keinen Nutzen ziehen, um den Knaben diesbezüglich zu helfen. Es zeigt sich für uns auch hier, wie tief das Phänomen „Buben können sich nicht an Regeln halten“ in unserer Gesellschaft verankert sein muss. Bemerkenswert ist ausserdem auch die Handhabung der Regeln „Bewegung“, die in praktisch allen Schulhäusern nicht dazu dient sich mehr zu bewegen sondern Bewegung einzuschränken. Bei der Kategorie Aufenthaltsorte, z.B. „nicht im Gang rennen“ „nicht auf die Wiese“, gibt es mehr Verbote und „Unorte“. Kinder dürfen mehr „nicht sein“, als „sein“. Dies und mehr ergaben die Auswertungen der einzelnen Schulhausregeln. Pollack führt aus, dass die Schulorganisation dazu beiträgt, den körperlich und raumgreifenden Bedürfnissen der Jungen keine Rechnung zu tragen. „Toben, raufen und umherlaufen wird als Disziplinproblem gesehen und zum Teil sogar medizinisch behandelt (ADHS)“ (Pollack, 1998, zitiert nach Schultheis et al., 2006, S. 19).

„Die Atmosphäre scheint häufig eher auf Senioren zugeschnitten als auf energiegelande, junge Menschen. Alle Schüler sollen ruhig, nett und gefügig sein. Übersäumende Lebendigkeit ist in diesem System nicht vorgesehen. ... Die in der Schule geforderte Passivität widerspricht allem, was wir über Kinder und besonders Heranwachsende wissen“ (Biddulph, 2002, S. 176). Nach unseren Ergebnissen fällt dieses Verhalten wirklich den meisten Mädchen leichter als den Knaben. Nach unseren Untersuchungen wollen Knaben sich vermehrt bewegen. Wenn die Knaben sich schon während der Lektionen möglichst still verhalten müssen, sollte ihnen vermehrt Raum für körperliche Aktivitäten während den Pausen zugestanden werden (siehe Anhang IV).

Da aber zum Beispiel Bewegungsangebote durch Fahrzeuge auch eine gewisse Gefahr für die Sicherheit der anderen darstellen, könnte man sich überlegen, die Pausen alternativ und klassenindividuell zu gestalten. Hier sollten wir als PädagogInnen mehr Flexibilität und Mut aufbringen, alternative Möglichkeiten zu prüfen und zu realisieren. Auch Ron Halbright ist der Meinung, „dass Jungs auch gerne mehr Bewegung hätten. Es ist klar, dass sie sich unverstanden fühlen, mit ihrer Sprache, dass sie gerne Unterricht hätten mit mehr Humor, mit mehr Bewegung, viele hätten gern eine gröbere Sprache, viele hätten gerne einen Mann vorne und was sie nicht artikulieren können ist, dass viele Jungs verloren sind mit ihrer Suche, was es heisst ein Mann zu sein“ (Halbright, 2007, Anhang I, S. 74). Auf der Suche nach der eigenen Männlichkeit haben es Knaben durch die Überzahl der weiblichen Lehrpersonen schwieriger, sich emotional jemandem anzuvertrauen. Halbright spricht davon, dass Frauen es lernen können, Buben zu verstehen: „Aber ein Mann hat den Vorteil, dass er sagen kann: „Als ich ein Junge war...“ Ein weiterer Aspekt, den Halbright anspricht ist der Humor. Aus unserer Praxis können wir feststellen, dass der Umgang, besonders mit Knaben, ein eher humorloser, auf Strenge basierender ist. Frauen neigen auch eher dazu, Konfrontationen mit Knaben als persönlichen Abgriff zu sehen (vgl. Halbright, 2007, Anhang I, S. 74)

Wie Schultheis, Strobel-Eisele und Fuhr ausführen, sollen die Lehrerinnen sich nicht durch „aktive, bewegungsfreudige und sich gröber ausdrückende Jungen“ persönlich angegriffen fühlen. Halbright plädiert in diesem Zusammenhang für mehr Reflexion. Führen wir diese Reflexion auf unser Thema zurück, bedeutet das, dass Regeln meistens im Zusammenhang mit dem Thema „Umgang mit Verstößen“ ist.

Die Frage ist: Was macht man, wenn eine Regel verletzt wird:

Es sollte meiner Meinung nach knabengerechterer Umgang mit Verstößen geben. Eine Reflexion sollte eingeleitet werden. Der Kern der ist sehr aufwändig, zeitaufwändig. Es ist leichter, jemandem zum Abschreiben zu geben. Reflexion ist deshalb gut, weil sie aufschreiben müssen, warum das so passiert ist. Wenn eine Reflexion eingeleitet wird, so ist das, was Buben brauchen, soziales Lernen. Wenn man sagt, es ist gleich, wer angefangen hat, ihr beide bekommt eine Strafe und müsst abschreiben. Das ist verständlich aus der Zeitnot und aus der Überforderung der Lehrperson, aber das ist nicht das, was zum sozialen Lernen führt. (Halbright, 2007, Anhang I, S. 77)

70% aller SchülerInnen geben an, dass die Schulhausregeln nur von den Lehrpersonen gemacht wurden. Wünschen würden sich 67% und 73% der Mädchen jedoch ein Mitspracherecht beim Erstellen der Regeln. Wie wir durch eigene Erfahrung mehrfach bestätigt bekommen haben, sind Kinder und Jugendliche weitaus bereit sich an Abmachungen und Regeln zu halten, wenn sie selbst an der Entwicklung beteiligt waren.

Dann ist die Eigenverantwortlichkeit anderen und sich selbst gegenüber grösser. Das würde einher gehen mit einem grösseren Arbeitsaufwand für alle Lehrpersonen, da die Schulhausregeln in einem bestimmten Abstand evaluiert und angepasst werden müssten. Für uns in diesem Zusammenhang war aber auch der Unterschied der Partizipation der verschiedenen Stufen zu sehen.

Uns fiel auf, dass die SchülerInnen der Unterstufe viermal mehr als die SchülerInnen der Oberstufe und die Mittelstufenschülerinnen fast dreimal soviel mitbestimmen können, wie die SchülerInnen der Oberstufe. Daraus folgern wir, dass die Lehrpersonen der Unter- und der Mittelstufe scheinbar mehr Wert auf Partizipation legen als die Lehrpersonen der Oberstufe. Dass mit 25 % der OberstufenschülerInnen sehr viele die Frage nicht ausgefüllt haben, ist dem Umstand zuzuschreiben, dass die Lehrpersonen eines Oberstufenschulhauses diese Frage aus dem Fragebogen heraus kopiert haben. Bei Nachfrage nach dem Grund erfuhren wir, dass die Lehrpersonen Angst davor hatten, dass die SchülerInnen mit dieser Frage auf die Idee kommen könnten, ein Mitbestimmungsrecht zu fordern, obwohl erst kurze Zeit vorher neue Regeln von der Lehrerschaft erstellt worden sind.

In jeder Stufe (64% der Unterstufe und Oberstufe, 76% der Mittelstufe) befürworten die Buben ein Mitbestimmungsrecht. Dies stellt eine Diskrepanz zur Realität dar.

Nach der UNO – Konvention über die Rechte der Kinder beinhaltet der Artikel 12 ein "Recht auf Mitsprache". Jedes Kind darf in Angelegenheiten, von denen es betroffen ist, seine Meinung frei äussern" (Netzwerk Kinder- Rechte, 2005). Fähigkeiten wie eigenständig denken, argumentieren, Konflikte fair lösen und Verantwortung übernehmen, gehören zu den Kernkompetenzen in demokratischen Prozessen. Diese können aber nicht einfach vermittelt werden, sie werden durch Erfahrung erworben. Partizipation bringt für die Lehrpersonen eine Entlastung, eine Kontrollfunktion verlagert sich in Richtung Selbstverantwortung durch die Lernenden. Fühlen sich die Kinder in ihrer Meinung ernst genommen, steigt ihr Identifikationsgrad mit der jeweiligen Thematik, sie sind nicht nur bereit mitzudenken, sondern beteiligen sich aktiv an der Umsetzung.

Fast ein Drittel der Knaben lehnen ein Mitbestimmungsrecht ab. Es kann daraus geschlossen werden, dass dieser Verzicht auf Mitbestimmung einerseits mit Unwissen (fehlende Erfahrung und Vergleichsmöglichkeiten), andererseits vielleicht auch mit Bequemlichkeit zu tun haben könnte. Einen anderen Aspekt könnte man auch mit der Erziehung in Zusammenhang bringen, in der man von Erwachsenen aufgestellte Regeln nicht in Frage stellt. In diesem Zusammenhang fällt es eventuell Mädchen (durch den Prozess der Emanzipation) bereits leichter, sich über Mitbestimmung mehr Gedanken zu machen, als dies für Knaben der Fall zu sein scheint (vgl. Halbright 2007).

„Mädchen haben tendenziell eine Art Hilfs-Ich-Funktion in der Schule. Sie fordern stellvertretend zur Ruhe und zur Mitarbeit auf, sie wiederholen Arbeitsaufträge, regen zu

gemeinsamen Aktivitäten an oder schlichten Konflikte. Die befragten Lehrerinnen in der Untersuchung von Enders-Drägesser und Fuchs tendieren dazu, diese Rolle zu unterstützen und zu fördern, statt von den Jungen ein sozialeres und kooperativeres Verhalten einzufordern“ (Crain, 2005, S. 235). Es könnte aber auch sein, dass die Jungen spüren, dass von ihnen ein anderes Verhalten erwartet wird. Sie grenzen sich von den Mädchen ab, indem sie kein oder weniger Mitbestimmungsrecht fordern.

„Bemerkenswert ist, dass Knaben eher dazu neigen, die Differenz zwischen „männlich“ und „weiblich“ zu betonen. Die Abgrenzung zwischen „männlich“ und „weiblich“ scheint für Buben eine höhere Relevanz besitzen“ (Decurtins, 2006, S. 56).

Jungen identifizieren sich anscheinend weniger mit dem System Schule, vielleicht ist ihnen deshalb das Erstellen der Regeln weniger wichtig. Hier kann eine Genderproblematik erkannt werden. Das System Schule vernachlässigt die Knaben insofern, als dass es die Knaben zu wenig einbindet in den Prozess der Gestaltung des schulischen Alltags, zu dem auch die Erstellung eines Regelkatalogs gehört.

Eine weitere, für uns interessante Feststellung, ergibt sich auch aus dem Vergleich der Regelanzahl und der Merkfähigkeit der SchülerInnen, insbesondere der Knaben. Die Knaben der Unterstufe können sich im Durchschnitt zwei Regeln, die Knaben der Mittelstufe drei und in der Oberstufe können sie sich vier Regeln merken. Dies zeigt uns, dass vor allem die Knaben der Unterstufe mit durchschnittlich 20 Regeln heillos überfordert sind.

Man weiss, „dass Informationen desto wahrscheinlicher im Gedächtnis gehalten werden können, je tiefer sie verarbeitet werden“ (Zimbardo, Gerrig, 2004, S. 317).

Wenn die SchülerInnen, insbesondere wieder die Knaben, bei ihren Schulhausregeln mitbestimmen könnten und an der Entwicklung emotional beteiligt wären, würden sie sich mit grosser Wahrscheinlichkeit mehr Regeln merken können und sie dementsprechend befolgen.

Nach Mandl und Friedrich (2006, S. 223) ist es erwiesen, dass sich die SchülerInnen mehr merken können, wenn sie motiviert sind. Und Motivation, besonders bei Knaben, wird durch emotionale Beteiligung erreicht. Für den Prozess der Erkenntnispeicherung sind Motivation, Elaboration und Integration von zentraler Bedeutung. Unter Elaboration versteht man tiefe, gründliche und ausführliche Verarbeitung von Informationen. Das bestehende Wissen wird aktiviert, und weitere Gedanken werden assoziiert und integriert. Dadurch entstehen neue Kenntnisse, das Wissen wird erweitert und zusätzliche Facetten werden dem bestehenden Wissen hinzugefügt. Im selbstbestimmten Lernen können die Kinder ihren Interessen entsprechend ein Thema wählen. Sie handeln nach ihren Möglichkeiten und lernen höchst motiviert Neues dazu. Die Motivation hängt unter anderem vom Interesse, von der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes, den Erfolg und von der Selbststeuerung ab“ (Mandl, Friedrich, 2006, S. 223). Versuchen wir das Gesagte nun auf das Erlernen und das

Einhalten von Regeln zu übertragen, bedeutet das, wenn insbesondere die Knaben durch das Mitbestimmen das Gefühl bekommen, sich die Regeln selbstgesteuert gegeben zu haben, werden sie eine emotionale Bindung zu ihnen aufbauen können und sie so für sich und andere mit mehr Bedeutung und Sinn füllen und sie auch leichter befolgen können. Ein gutes Beispiel sind Knaben im Turnunterricht, wenn es darum geht ein Spiel zu spielen. Sie sind oft viel extremer emotional bei „der Sache“ als die meisten Mädchen, schauen auch viel extremer darauf, dass die Spielregeln eingehalten werden. Guldiman sagt dazu, dass Motivation auch durch persönliche Beteiligung erlangt werde. Sie hängt unter anderem vom Interesse, von der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes, dem Erfolg und von der Selbststeuerung ab (Guldimann, 1996, S. 53). Schauen wir uns dazu Pollack an, er vertritt die Meinung in punkto Knaben: „Wenn sich die Jungen nicht vollständig einsetzen, werden sie zu einem disziplinierten Problem, die Lösung ist, ihr Interesse wachzuhalten. Gloria Van Derhorst, eine Psychologin aus Maryland, betont, dass die Schulen oftmals nicht ausreichend auf „energiereiche Kinder“ eingestellt“ (Pollack, 1998, S. 292). Hier kommen wir wieder auf die Lehrpersonen zu sprechen, die zwar scheinbar wirklich wissen, was viele Knaben brauchen, sich aber auf die „energiereichen Kinder“ nicht einstellen können. Oder die es vermögen, ihnen Bedingungen zu schaffen, bei denen sie sich wohlfühlen und durch diese Wohlfühlen sich auch an Regeln innerhalb und ausserhalb des Schulbetriebes halten können. Vielleicht müssen wir uns an dieser Stelle fragen, welche Bedeutung in diesem Fall die LehrerInnenausbildung haben könnte. In wie weit kann es gelingen, uns von diesem Dilemma Wissen contra Ausführung befreien? Hier wäre es angebracht, den Faden weiter zu spinnen. Wäre es nicht erwünscht und unserer Gesellschaft dienlich, würden sich pädagogische Hochschulen durchringen, Themen, wie die unterschiedliche Entwicklung, sowohl aus biologischer, sozialisatorischer, als auch aus lernbiographischer Sicht von Mädchen und Buben intensiver zu beleuchten? Wir gehen aber noch weiter. Ohne die laufende Fortbildung der Praktikumslehrpersonen auf diesem Gebiet bleibt eine genderorientierte, gute Ausbildung längerfristig auf der Strecke.

Ron Halbright unterstützt diese These in dem er sagt, diese Themen (Entwicklung, Konfliktbewältigung, schulische Sozialarbeit) sollen ein Teil der LehrerInnenausbildung sein. (Halbright, 2007, Anhang I). Die Schulhausregeln sind nach unseren Ergebnissen nur zum Teil genderspezifisch. Auffallend ist, dass eher unsere Einstellung und unser Denken genderspezifisch zu sein scheinen. Wir konnten feststellen, dass die Einstellung der PädagogInnen und die Sozialisation, egal ob männlich oder weiblich, zu einer einseitig genderspezifischen Sicht zu im Moment Ungunsten der heranwachsenden männlichen Jugendlichen führt.

5.2.3. Gedanken zur Hypothese

Unser Schulsystem ist auf Mädchen ausgerichtet und Buben werden in ihrer Sozialisation durch das System allein gelassen.

Da wir uns bei der Auswertung aller Daten einschränken mussten, und wir uns aus diesem Grund nur die Schulhausregeln genauer beleuchten konnten, gibt es keine konkrete Antwort auf die die von uns aufgestellte Hypothese, ob das Schulsystem als solches auf Mädchen ausgerichtet ist und die Buben in ihrer Sozialisation alleine lässt. Was wir aber feststellen konnten ist, dass scheinbar in unserer Sozialisation des Denkens, der Gedanke, dass Buben grössere Schwierigkeiten beim Einhalten von Regeln haben, tief verankert sein muss. Jedoch können wir sagen, dass es nach unseren Auswertungen (siehe Tabelle 10) keinen gravierenden Unterschied bei der Selbsteinschätzung (kann ich Schulhausregeln einhalten) zwischen Mädchen und Buben gibt. Wir können davon ausgehen, dass durch unsere Sozialisation, die eben besagt, dass Buben es viel schwieriger haben, Schulhausregeln einzuhalten, dass selbige in Folge mehr fokussiert werden. Durch diese Fokussierung fallen Vergehen der Knaben automatisch vermehrt auf. Dies lässt dann wieder den Schluss zu, dass es den Buben schwerer fällt, Regeln einzuhalten. Es beginnt sozusagen ein Kreislauf, der unserer Meinung nach nur mit einer Selbstreflexion über die Genderproblematik und die der eigenen Haltung durchbrochen werden kann. Dieser Kreislauf zu Ungunsten der Buben ist auch noch mit dem vermehrten Bewegungsdrang untermauert. Da Knaben, wie wir herausgefunden haben, scheinbar einen höheren Bewegungsdrang haben, fallen sie am Pausenplatz schon rein optisch stärker auf als die Mädchen.

5.3. Grenzen und Probleme der Methode / Reflexion des Arbeitsprozesses

Die Gliederung unserer Arbeit hat sich aus der Disposition ergeben. Die differenzierte Auseinandersetzung mit der Ausgangslage und dem Themenbezug hat uns den Weg geebnet, die Theorie unterstützte und leitete unser Vorgehen.

Wir haben uns mit aktueller Literatur auseinander gesetzt und nach relevanten Aspekten der Jungenproblematik gesucht. Es war nicht einfach, passende Literatur zu finden, sich in der Literatur nicht zu verlieren. Und die Bücher quer zu lesen, war gar eine Herausforderung. Schwerpunktmässig definierten wir zwei Hauptbereiche: Die Diagnostik (Erkennen und Erfassen) und die Handlungsmassnahmen. Zudem haben wir versucht, noch näher auf die präzise Definition der Jungenproblematik / Gender einzugehen. Die Begriffsklärung war

Voraussetzung, um unsere Zielgruppe bestimmen zu können. Zur Vervollständigung der Handlungsmassnahmen haben wir eine Liste empfohlener Materialien und Literaturangaben zusammengestellt.

Spannend ist weiter, dass sich im Zusammenhang mit der Jungenproblematik das aktuell häufig diskutierte Thema „Umgang mit der Heterogenität und Individualität“ aufdrängt. Dass die Jungenproblematik zunehmend im Kontext des Umgangs mit Heterogenität und Individualität gesehen wird, ist eine wünschenswerte Entwicklung.

Im Theorieteil haben wir die Problematik unter sechs Sichtweisen beleuchtet. Durch das intensive Studium der Theorie über Jungen und deren Problematik fiel es uns nicht immer leicht, bei der Auswahl die Eingrenzung bezüglich unserer Fragen einzuhalten.

Da die Jungenproblematik unser Interesse mehr und mehr weckte, fiel es uns nicht immer leicht, bei dieser Auswahl zu bleiben.

Im empirischen Teil haben wir die Daten mittels quantitativer und zum Teil qualitativer Sozialforschung erschlossen. Die Fragestellungen für den empirischen Teil sind eine Weiterführung der Erkenntnisse des theoretischen Teils. Sie nehmen Bezug auf persönliche Kenntnisse, Erfahrungen und Hypothesen und erschliessen theoretische Kenntnisse.

Ausgangslage waren heilpädagogisch relevante Fragestellungen im Bezug auf Gender.

Die befragten Personen stammen aus unseren Arbeitsfeldern, sind Schülerinnen aller Stufen ausser Kindergarten und 1.Klasse und Lehrpersonen aus zwei Thurgauer

Volksschulgemeinden. Im Bezug zum Fragebogen der SchülerInnen war für uns nicht immer klar, ob sie wirklich ehrlich ankreuzten oder ankreuzen durften: Diese Gedanken kamen uns, nachdem wir von zwei Oberstufenschulhäusern abgeänderte Fragebögen zurückbekamen.

Auf Anfrage nach dem Grund dieses Handelns erfuhren wir über die Angst und Bedenken, würden die SchülerInnen auf Fragen wie: „Konntest du mitbestimmen?“ antworten, könnte es zu Unruhen kommen. Für ein anderes Mal wissen wir nun, dass wir beim Ausfüllen der

Fragebögen persönlich dabei sein müssen, was sich aber bei unserer Arbeit zeitlich nicht vereinbaren liess. Diese Problematik, die sich daraus ergibt, wäre wieder ein neues Forschungsgebiet, das sich als sehr interessant erweist. Um ein umfassendes Bild der

Problematik zu erhalten, führten wir ein Experteninterview durch mit strukturierten, vorbereiteten Fragen (siehe Anhang I, S. 70). Aufgrund des Experteninterviews haben wir unseren Fragebogen themenspezifisch anpassen können, welcher sich dann auch im

Pretest bewährt hat und eingesetzt werden konnte. Der Schülerinnenfragebogen mit 16 Fragen stellte sich nachträglich als zu umfangreich heraus, und zwar nicht zum Ausfüllen für

die Schüler und Schülerinnen, sondern für uns als Auswertende. Die Zeit war mit einem halben Jahr viel zu knapp bemessen, um auf alle Fragen und Antworten eingehen zu

können. So mussten wir innerhalb der Fragen eine auf unsere Thematik gezielte Auswahl treffen, um möglichst genaue Daten bezüglich unserer Fragestellung zu finden.

An dieser Stelle möchten wir uns bei den über 1700 SchülerInnen bedanken, die uns die Fülle an Daten lieferten. Den Lehrpersonen wollen wir selbstverständlich ebenfalls unseren Dank aussprechen, auch wenn wir spürten, dass viele von ihnen es nicht sehr schätzten, wieder einmal einen Fragebogen ausfüllen zu müssen. Ein ganz besonderer Dank geht an Ron Halbricht, der uns einen spannenden und äusserst interessanten Einblick ins Thema Jungenproblematik ermöglichte. Einen reibungslosen Ablauf der Arbeit ermöglichte uns unsere Mentorin Claudia Henrich, bei der wir uns auch herzlich bedanken wollen. Eine absolute Herausforderung für uns war die Flut an Daten, die wir von allen Schülerinnen erhalten haben. In Absprache mit Herrn Venetz von der HfH Zürich zogen wir nur Stichproben, die sich aber auch auf die stattliche Zahl 716 ausdehnten. Im Erkenntnisgewinn beschränkten wir uns auf drei Hauptaussagen. Da es sich um eine zumeist quantitative Erhebung zum Erfassen von qualitativen Daten handelte, sind unsere Aussagen über die Ergebnisse auf alle anderen Menschen im gleichen Kontext nicht übertragbar.

6. Ausblick

Um eine genderorientierte Schule zu erhalten, muss sich das Denken aller Beteiligten verändern. Ein Umdenken ist allumfassend und geht sicher über das System Schule hinaus. Verbesserte Anerkennung für weibliche Berufsfelder, dienen, wie wir feststellen konnten, nicht nur den Frauen, sondern würden den Knaben genauso zugute kommen. Was könnte sich aber in der jetzigen Situation kurzfristig in unseren Schulen verändern?

Wir versuchten einen Denkprozess über die Schulhausregeln anzuregen. Wenn wir uns nochmals vergegenwärtigen, was Regeln zumeist bedeuten, nämlich den Umgang mit Verstössen, so wäre es empfehlenswert, statt zu strafen zu reflektieren. Im Bewusstsein, dass Reflexion eine zeitlich aufwendige Arbeit ist, sind 20 und mehr Schulhausregeln nicht zu bewältigen. Hier wollen wir alle Lehrpersonen ermutigen, sich auf das Wesentliche zu beschränken, ihre SchülerInnen in den Prozess mit einzubeziehen und durch die permanente Reflexion soziales Lernen (besonders für Jungs) zu ermöglichen.

Eine weitere Möglichkeit der kurzfristigen Umsetzung und Veränderung wäre zum Beispiel unter Mitbestimmung der SchülerInnen gewisse Pausentage einzuführen. Diese Tendenzen sind bereits in einigen Schulhäusern verwirklicht worden.

Unter Pausentage verstehen wir:

- Elektroniktag (SchülerInnen dürfen 1Mal pro Woche ihre elek. Geräte mitbringen und in der Pause benutzen)
- Mattentag zum Raufen, Kunststücke machen, usw.
- Skateboardtag

7. Schlusswort

Die Auseinandersetzung mit der Jungenproblematik war für uns ein spannender, lehrreicher Prozess. Wir sind motiviert, in unserer zukünftigen Arbeit weiter differenziert auf die Knaben einzugehen und unsere Erkenntnisse konstruktiv umzusetzen. Die Arbeit motiviert uns auch, weiter an der Thematik dran zu bleiben, sie wenn immer möglich zu reflektieren, mit unseren KollegInnen und Eltern der SchülerInnen ins Gespräch zu kommen. Auch wenn vielleicht unser Thema „sind Schulhausregeln genderspezifisch“, zu keinem abschliessenden Ergebnis kam, sehen wir aber doch ganz deutlich, dass das Denken und Handeln (Ausführung der Regeln) genderspezifisch ist. Das bedeutet im Konkreten, dass in unserer allgemeinen Vorstellung ein Knabe sich nicht an Regeln halten kann, aus dem einfachen Umstand heraus, weil er männlichen Geschlechts ist. Einfacher ausgedrückt heisst das, auf unsere Arbeit bezogen, nicht die Regeln sind genderspezifisch sondern unser Denken. Da wir als PädagogInnen, insbesondere HeilpädagogInnen, durch unsere Arbeit einen wesentlichen Einfluss auf die Gesellschaft haben, liegt es auch an uns, sich dieser Herausforderung eines neuen Bewusstseins und Denkens zu stellen. Diese Herausforderung annehmen heisst gleichzeitig Verantwortung für die Gesellschaft und ihr Handeln zu übernehmen.

„Wenn die Schule den Knaben helfen würde, die Probleme des Mannseins- und -werdens zu bewältigen, hätten die die Lehrpersonen weniger Probleme mit den Buben“ (Halbright, 1998, S. 64).

8. Literaturverzeichnis

Amt für Volksschulbildung. (2007). Internet:

http://www.edubs.ch/die_schulen/projekte/archiv/gender/referat_s_grossenbacher.pdf
(21.05.2007)

Audeoud, M. (2007). *Dokumentenanalyse. unveröff. Skript*. Zürich: HfH.

Berger, F., Halbright R. (1996). *Bluffen als Beispiel geschlechtsspezifischer Auffälligkeit: kompensierende Knaben und selbstsichere Mädchen*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Biddulph, S. (2000). *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen. Warum sie anders sind - und wie sie zu ausgeglichenen, liebevollen und fähigen Männern werden*. München: Taschenbuch Beust.

Bieringer, I., Buchacher W., Forster E. J. (2000). *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Wiesbaden: Leske + Budrich Opladen.

Bieringer, I., Buchacher W., Forster E. J. (2000.). *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. Wiesbaden: Leske + Budrich Opladen.

Bildungsstatistik Thurgau, (2007). Frauenfeld. Internet:

<http://www.bista.tg.ch/vs/vs-sgem-indik.aspx?sgem=T202&map=0> (21. 05. 2007)

Braun, J., Kunz D. (1997). *Weil wir Jungen sind. Körper, Sexualität und Lust*. Bern: rororo.

Bundesamt für Statistik. (2007). Neuchatel: Département fédéral de l'intérieur DFI. Internet :
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index.html> (21.05.2007)

Crain, F. (2005). *Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen*. Giessen: Psychosozial-Verlag.

Decurtins, L. (2003). *Zwischen Teddybär und Supermann. Was Eltern über Jungen wissen müssen*. 2. Auflage. Verlag pro juventute.

Enders-Drägässer, U. Fuchs, C. (1989). *Interaktion der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Enders-Drägässer, U. Fuchs, C. (1993a). *Interaktion der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Enders-Drägässer, U. Fuchs, C. (1990). *Frauensache Schule*. Frankfurt: Fischer

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Hamburg:
Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg:
Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Froschauer, U., Lueger, M. (1998). *Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.

Gilbert, S. (2004). *Typisch Mädchen! Typisch Junge! Praxisbuch für den Erziehungsalltag*. München: Dtv.Taschenbuch Verlag.

- Gilmore, D. (1991). *Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder*. München: Artmemis & Winkler-Verlag.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger lernen*. (S. 127 – 146). Bern: Haupt.
- Halbright, R. (1998). *Knabengerechte Koeduktion: Standort- und Bedürfnisanalyse der Bubenarbeit in der Deutschschweiz*. Bern: Verlag Soziothek.
- Horstkemper, Marianne. (2002). *Bildungsforschung aus der Sicht pädagogischer Frauen – und Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hürlimann, W. (2007). *Der Schulausschluss in schweizer Volksschulen*. Internet: <http://www.nfp51.ch/files/schulausschluss20.pdf> (13.07.2007)
- Jantz O., Grote C. (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus Praxis*. Wiesbaden: Leske+Budrich. Verlag.
- Jantz O., Brandes S. (2006). *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jegge, J. (2006). *Die Krümmung der Gurke*. Bern: Zytglogge.
- Kassis, W. (2003). *Wie kommt die Gewalt in die Jungen?* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Keller, C. (1998). *Der Ich-Wahn. Abkehr von einem lebensfeindlichen Ideal*. Zürich: Kreuz-Verlag.
- Krista Jahrbuch. (2006). Internet: <http://www.kapo.zh.ch/internet/ds/kapo/de/news/statistiken.html> (14.06.2007)
- Köniz.Krabel, J. (1999). *Müssen Jungs aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Langlois, J.H. Downs, A.C. (1980). *Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviour in young children*. Child Development: 51.
- Lohscheller F. (2002). *Typisch Junge? Kommunikations- und Konflikttraining für Jungen an Schulen*: Münster: Unrast-Verlag.
- Mandl, H., Friedrich, H. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Meier-Rust, K. (2004). *Cooler Mädchen-nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik*. Luzern: Amt für Volksschulenbildung.
- Maccoby, E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Netzwerk Kinderrechte. (2005). *Kinderrechte. Konvention über die Rechte des Kindes. Artikel 12*. Internet: <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch>. (15.1.2006).
- Oerter, R. Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz-Verlage.

- Parker, L. H. Rennie, L. J. (2002). *Teachers implementation of gender-inclusive instruktional strategies in single-sex and mixed-sex science classrooms*. In: Int. J. Sci. Educ.24. Internet: http://sitemaker.umich.edu/short.356/science_education (13.07. 2007)
- Pollack, W. F., (1998). *Richtige Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen - Ein neues Bild von unseren Söhnen*. Bern: Scherz-Verlag.
- Rhyner T. (2007). *Textblatt A. Einige Aspekte der biologischen Entwicklung beim Buben*. Zürich: Netzwerk Schulische Bubenarbeit NWSB.
- Rhyner T., Zumwald B. (2002). *Cooler Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für ein geschlechtsbezogene Pädagogik*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Schnack D, Neutzling .(1994). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Hamburg: rororo.
- Schultheis K., Strobel-Eisele G., Fuhr T. (2006). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Siegal, M. (1987). *Are sons and daughters treated more differently by fathers and by mothers?*. Development Review: 7.
- Siegler R., DeLoache J., Eisenberg N., (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum.
- Stigler, H. Reicher, H. (2005). *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung- Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Szaday, C. (2007). *Disciplinary school exclusion in Switzerland*. Internet: <http://www.nfp51.ch/files/SchoolExclusionSwitzerland.pdf> (13.07.2007)
- Tauber, M.A. (1979a). *Sex differences in parent-child interaction styles during a free play session*. Child Development. 50.
- Vanderhorst G.K. (2007). Internet: <http://drvanderhorst.blogspot.com/> (12.10.2007)
- Venez, M. (2007). *Fragebogenerhebung. unveröff. Skript*. Zürich: HfH.
- Wölfl E. (2001). *Gewaltbereite Jungen - was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine eine gender-orientierte Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Zimbardo, Ph. Gerrig, R. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Artikel aus Zeitschriften

- Guggenbühl, A. (2001). Böse Buben. *NZZ-Folio*, 8, S. 56-58.
- Rigos, A. (2006). Mit Rezepten gegen das grosse Zappeln. *GEO* Nr. 37. S. 98
- Romberg, J. (2003). Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft?
- Schlag, B. (2000). Männer. Das hilflose Geschlecht. *FACTS* Nr. 8/24.

9. Anhang

I.	Experteninterview	S. 70
II.	LehrerInnenfragebogen	S. 82
III.	SchülerInnenfragebogen	S. 83
IV.	Gründe für mehrfache Schulhausregelübertretungen	S. 87
V.	Statistik Knaben in heilpädagogischen Einrichtungen	S. 89
VI.	Schulstatistik	S. 90

I. Experteninterview mit Ron Halbright

Zur Person: Der ursprünglich aus den USA stammende Ethnologe und Pädagoge Ron Halbright engagiert sich seit bald 20 Jahren in der Gewaltprävention bei männlichen Jugendlichen, die er Bubenarbeit nennt.

Was sind Ihrer Meinung nach die wesentlichen Voraussetzungen für eine knabengerechtere Schule?

Ron Halbright: In meinem Buch habe ich zehn oder zwölf Kriterien beschrieben und sie zeigen mir immer noch, wie die Schule sein sollte. Es gibt einen Kriterienkatalog, ich habe das schon lange nicht mehr gelesen. Also das erste wäre, dass die Lehrer bereit sind, damit umzugehen, das ist eine Ausbildung, Weiterbildung der Lehrpersonen, Reflexion der eigenen Identität als Mann oder Frau. Das ist etwas, was wir in der schulischen Bubenarbeit vorantreiben, z.B. machen wir Tagungen, Weiterbildungen in der Deutschschweiz oder lokaler. Dann gehen wir in Schulen und machen solche Projekte mit Lehrpersonen. Das Ganze sollte von oben nach unten kommen. Die Prinzipien heissen:

1. Der Ansatz und die Persönlichkeit des Lehrers (oder der Lehrerin) liegen der Jungenbildung zugrunde.
2. Jungenbildung muss gleichzeitig von oben gefördert und verordnet, von unten geprobt und gefordert sowie mit stufengerechten Handlungshilfen unterstützt werden.
3. Neue Aus- und Fortbildungen sowie Begleitung für Lehrkräfte sind anabdingbar.
4. Eine Didaktik des offenen Unterrichts gehört zur Jungenbildung.
5. Geschlecht als Kategorie und Jungenbildung gehören zum Schulstoff in jedem Fach.
6. Jungenbildung stellt (fast) alle Strukturen in Frage.
7. Jungenbildung braucht seedukative Stunden mit dem vielfältigen Lernziel: sich selbst und einander kennenlernen.
8. Jungenbildung integriert das Körperliche ganzheitlich in den Schulalltag sowie in einen neuen Sportunterricht.
9. Verallgemeinerungen über Knaben und Maskulinität engen ihre Möglichkeiten zur Selbstentfaltung ein und gehören nicht zur Jungenbildung.
10. Jungenbildung enttabuisiert die Homosexualität und ermöglicht eine konstruktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Maskulinitäten.
11. Soziales Lernen (1): Jungenbildung hilft Jungen, ihr Verhalten gegenüber Mädchen und dasjenige anderer Knaben kritisch zu reflektieren.
12. Soziales Lernen (2): Jungenbildung hilft Jungen, ihr Verhalten gegenüber Mädchen und dasjenige anderer Knaben kritisch zu reflektieren.

13. Jungenbildung muss nicht nur Geschlecht, sondern auch Unterdrückung wegen Kultur, Schichtzugehörigkeit, Schullistung und Behinderung enttabuisieren und abbauen.

Ich würde sagen, dass wenn ich etwas aus dieser Liste hervorheben müsste, ist es, dass die Lehrkräfte das wollen müssen, sie müssen den Genderblick haben auf den Schulalltag. Es muss ihnen auffallen, wenn ein Mädchen sagt: „Das kann ich nicht, ich bin ein Mädchen.“ Dann sollten die Alarmglocken laufen und das Gleiche, wenn ein Junge sagt: „Ich bin ein Bub, dann muss ich das können.“ Oder „Wir sind besser als die Mädchen“ oder was immer es ist, z.B. dass sie in Tarnkleidern in die Schule kommen, dass sie immer Streit haben, dass sie nicht verlieren können. Es gibt eine ganze Reihe von Zeichen, dass etwas nicht stimmt mit dem Männlichkeitsbild von Buben. Was ich persönlich über das Netzwerk versuche voranzutreiben, ist, dass mehr Lehrpersonen diesen Blick haben und dass wenn sie Jungs sehen, die „Hufe, Krüzbiegeli“ (Haufen) machen, dass sie sagen: „Ho, Bubensache, was ist das hier?“

Also gestern Abend hatte ich ein Gespräch mit einem Oberstufenlehrer. Ich leite eine Gruppe, die heisst „Manpower“. Es sind hauptsächlich 14-jährige Jungs, die sich zehnmal treffen mit mir in einer Oberstufenschule. Sie sind angemeldet wegen eines Verhaltensproblems, und ich hab einen Bub, der hat immer Probleme mit der Turnlehrerin. Dann sagt der Lehrer: „Ja ich habe keine Probleme mit ihm, der hat nur ein bisschen überschüssige Energie. Das hatte ich auch, als ich jung war und sowieso habe ich auch Probleme mit dieser Turnlehrerin“. Also null Unterstützung, und da habe ich ihm gesagt: „Interessant, Sie scheinen sehr gut mit ihm umgehen zu können“. Es scheint, dass er Probleme hat mit dieser Frau. Die Parallellehrerin sagt, dass der Junge immer Haken stellt, wenn man aus dem Zimmer rennt, also in die Pause muss er immer der Erste sein. Und wenn er nicht der Erste ist, dann stellt er Haken. Das ist nur, weil er der Erste sein muss. Ich sagte ihm: „Es scheint, dass es ihnen weniger bedeutet, als diesen zwei Frauen, das ist interessant. Und er sagt: „Ja vielleicht muss ich mit ihm das besprechen.“ Er ist Trainer im Sport, dort „spurt“ er. „Da ist sicher etwas mit den Frauen“, meint er. Der Lehrer hat null Genderblick, null kritisches Verständnis. Ich hoffe, nach diesem Gespräch hat er irgendwas verstanden. Das ist das, was wir brauchen, wir brauchen Lehrpersonen, Männer und Frauen, die das wahrnehmen. Wenn man das nicht wahrnimmt, dann kann man nichts machen. Erst wenn man es wahrnimmt, kann man etwas machen. Weiter brauchen wir Männer auf der Unterstufe. Das ist auch ein Projekt der NWSB. Wir legen grossen Wert darauf, es ist etwas, das lange dauern wird, etwas zu verändern. Wir kämpfen gegen grosse gesellschaftliche Kräfte. Wir wollten Präsentationen in Gymnasien machen, man muss Gymnasien besuchen, um 1.Klasskinder oder KIGA zu geben. Wir wollten eine Präsentation machen.

Da gab es von der Rektorin die Rückmeldung: „Wir bilden keine Männer aus, um Kindergärtner zu werden, das ist unter der Würde der Maturanden.“ Aber jede Kindergärtnerin ist Maturandin. Also dieser Blick ist sehr tief. Also mindestens Sek. müssen die Jungs unterrichten. Dies ist eine Abwertung von Frauenarbeit. Es sollte mehr männliche Vorbilder (in diesem Sinn) im Alltag geben. Es braucht seeduzierte Gefässe, es braucht Zeit. Z.B. also jetzt diese zehn Jungs. Die Schulsozialarbeiterin hat uns in diesem Projekt geholfen. Sie wollte helfen mit den Jungs. Sie sagt, sie bewundert das, was möglich ist, mit dieser Gruppe von Jungs, weil sie jetzt offen über ihre Probleme untereinander reden. Jeder hat ein Ziel. Wir haben keine Probleme, wir haben Ziele. Der eine will eine bessere Beziehung mit der Turnlehrerin, der andere will nicht „runterfallen“, also abgestuft werden usw., der andere will weniger isoliert sein in der Klasse. Sie unterstützen einander in diesem Ziel. Sie sticheln untereinander in der Gruppe, wir sticheln zurück. Die Schulsozialarbeiterin sagt, sie weiss, dass man das so machen muss. Aber es ist immer eine Überwindung für sie, diese Männerdynamik zu haben. Ich mache das reflexartig mit einer Gruppe von 14jährigen Jungs. Nicht alle Männer machen das, ich hab das auch nicht immer machen können, aber man kann das lernen. Der eine provoziert die Lehrerin immer, der andere sagt immer, wir machen solchen Lärm. Es tönt wie Knutsch- und Kussgeräusche. Ich sagte: „Du küssest, bist du verliebt?“. „Nein, nein, nein, ich küsse nicht!“ „Das tönt wie küssen.“ „Das sind andere Töne.“ „Was ist es?“ „Es ist mehr so pchquakqukk...“ „Du redest wie eine Ente, wie Donald Duck.“ Und dann fing die ganze Gruppe an, wie Donald Duck zu reden. Dieses „Danke, dass ihr gezeigt habt, dass ihr das auch machen könnt, das war sehr hilfreich...“, und die Gruppe hat aufgehört.“ Die Schulsozialarbeiterin hat mir die Rückmeldung gegeben, sie weiss, dass man das so machen muss, aber das ist nicht ihre erste Reaktion zu sagen „Danke!“ wenn die Jungs stören. Sie würde sagen: „Reicht das jetzt?“ aber wenn man sagt „Danke, dass ihr das zeigt, dass ihr das machen könnt.“ Also irgendeine Anerkennung für irgendeinen Scheissdreck, und dann müssen sie nicht in eine Polarität, in eine Konkurrenz zu mir kommen. Wir haben verstanden, wir wollten zeigen, dass wir das auch können, dann kann es weiter zu diesem Thema gehen. Das war nur so als Beispiel.

Es braucht diese seeduzierten Gefässe, und es braucht Männer, die bereit sind, das zu machen. Das ist ein langer, weiter Weg.

Diese Schulsozialarbeiterin hat die Schulpflege überzeugt, dass sie eigentlich eine aufstockende Stelle braucht mit einem Mann. Diese Idee wird mehr und mehr durchgesetzt. Das war eine lange Antwort auf die erste Frage.

Hast du denn das Gefühl, wenn das Modell von Schweden, Finnland übernommen werden würde (finanziell), dass der Gymnasiallehrer genauso viel verdient wie die Kindergärtnerin oder sogar eine Umschichtung, würde dann ein Umdenken stattfinden?

Ron Halbright: Ich habe das nicht gewusst, es ist gut zu wissen. Es ist ganz klar, dass die Arbeit mit kleineren Kindern anstrengender ist als zu dozieren vor braven Leuten, die man schicken kann, wenn sie nicht spüren. Die wenigsten guten Lehrkräfte sind an der Universität, dann geht es runter. Die Kindergärtnerin muss voll präsent sein, die müssen immer wach sein, wenn sie fünf Minuten wegdriften, zwei Minuten, dann können sie ein Krise haben. Und diese Art von Aufmerksamkeit hat man nicht bei den höheren Stufen. Ich finde es falsch, wie das hier läuft. Das ist, weil es Frauenarbeit ist. Sekretär war früher hoch bezahlt, jetzt ist es ein Frauenberuf und tief bezahlt. Ärztin in Russland war tief bezahlt, weil es ein Frauenberuf war. Immer was ein Frauen- und ein Männerberuf ist, das kann man soziologisch anschauen, auch in der Geschichte. Das ist eine gute Lösung, das finde ich gut. In Finnland haben sie auch gute Testergebnisse in der PISA - Studie.

Der finanzielle Aspekt ist ein Hauptaspekt, warum Männer den Kindergärtnerberuf nicht wählen. Es gibt auch andere Gründe. Es wird als unwürdig gesehen, Schuhe zu binden usw. Es ist auch Angst, ausgelacht zu werden, dass man so eine minderwertige Arbeit macht, und es gibt Angst, dass man als pädophil gesehen wird.

In welchen Bereichen ihres Schulalltages fühlen sich Knaben Ihrer Erfahrung nach allein gelassen, bzw. in welchen Situationen treten für sie die grössten Probleme auf?

17Min.

Ron Halbright: Buben haben oft das Gefühl, dass Mädchen bevorzugt werden in Disziplinfragen, dass Mädchen sich alles erlauben dürfen, er Bube muss nur einmal. Es gibt Lehrpersonen, die sagen, warum können die Buben nicht mehr wie Mädchen sein. Das ist ein Bereich, wo sich die Buben vernachlässigt fühlen. Man sollte nicht von *den* Jungs reden, denn es gibt verschiedene. Es gibt die, die sich als Gewinner, die, die sich als durchschnittlich und die, die sich als unterdurchschnittlich beschreiben.

Ein Bereich, wo sich die schulisch unterdurchschnittlichen Buben vernachlässigt fühlen, ist, dass sie nach ihren Leistungen bewertet werden und dass sie die Botschaft bekommen über Jahre, dass sie unfähig sind. Ihr Selbstwertgefühl ist sehr damit verbunden. Sie resignieren, so dass man sieht, dass die C-Klassen im Kanton Zürich voller Buben sind. (Es sind zwei Drittel / drei Viertel Jungs). Ihre Disziplinschwierigkeiten, ihre Unruhe wird mit Intelligenz gleichgesetzt. Ich habe gerade jetzt einen Fall in dieser Schule, ein Legastheniker. Zwei Drittel der Buben an dieser Schule sind Legastheniker. Die Schule ist nicht bereit, mit denen

umzugehen. Ich komme aus den USA. Wo ich herkomme gibt es ein Wort „accomodation“, es gibt kein passendes Wort auf deutsch, das Beste, was ich finde ist Rücksichtnahme. Z.B, dass es ein Lift hat, wenn jemand einen Rollstuhl hat. Was gibt es für einen Legastheniker für Rücksichtsnahmen? Was muss man machen mit einem Legastheniker mit genügend Intelligenz für die Sek A, der aber orthographische Probleme hat? Wie kann man damit umgehen?

Die Schule ist in der Regel nicht bereit, damit umzugehen. Sie können therapieren, aber die Klassenlehrperson hat wenige Möglichkeiten in diesem Notensystem.

Viele Jungs, die besser sind, sportlich oder schulisch, geniessen die Konkurrenz. Allan Guggenbühl, es gibt einige Artikel von ihm, sagt, dass die Schule verweiblicht ist. Und er redet von diesen Jungs, die gerne gewinnen. Er sagt *die* Jungs, aber eigentlich redet er von denen, die gerne gewinnen. Die, die verlieren, konkurrenzieren nicht gerne in der Regel, oder konkurrenzieren nicht so gerne wie die, die gewinnen. Der beste im Fussball, der beste im Kopfrechnen will, dass der Wettbewerb läuft, und macht Proteste und sagt: „Wir Jungs, das brauchen wir!“ Der ist das Alphetier und die anderen, die verlieren, schweigen, weil sie sich schämen und nicht gerne sagen, dass sie verlieren. Dann sagt Allan, das ist die Natur von Männern, also die Urnatur. Er wurde zitiert im „heute“ unter Blochers Forderungen für Repression und Gewaltprävention. Da ist ein Zitat von ihm. Also er macht wirklich sehr archaische Bemerkungen – unverschämt. Ich kenne ihn gut, wir streiten darüber, wenn wir Zeit haben.

Klar, dass Jungs auch gerne mehr Bewegung hätten. Es ist klar, dass sie sich unverstanden fühlen, mit ihrer Sprache, dass sie gerne Unterricht hätten mit mehr Humor, mit mehr Bewegung, viele hätten gern eine gröbere Sprache, viele hätten gerne einen Mann vorne und was sie nicht artikulieren können ist , dass viele Jungs verloren sind mit ihrer Suche, was es heisst ein Mann zu sein, dass sie überfordert sind mit Gewaltbildern, Pornografiebildern, sie melden das in dem sie bluffen auf dem Pausenplatz mit einem Bild von Oralsex in Rüthi vorletzte Woche z.B.. Das ist so so eine „Ich brauche Hilfe, um mit meiner Sexualität umzugehen, weil meine Hormone und die Bilder die ich bekomme, die Erwartungen, der soziale Druck sind riesig.“ Die Lehrperson, wenn sie überhaupt über Sexualität redet, dann sagt sie, diese Flüssigkeit fliesst von hier und geht dort hinein und dann gibt's ein Baby. Nichts über Hormone und die Bedürfnisse und wie man zu Sex kommt und was man macht mit dieser Lust usw. Wenn ich mit den Jungs arbeite, wollen sie wissen, wie war das 1.Mal und wie kommt man dazu und wie ist es mit Masturbation und Pornographie, all diese Sachen. Diese Themen brennen diese Jungs und die wenigsten Lehrkräfte sind bereit, damit umzugehen oder finden, dass das zu einem Lehrplan gehört. Manche machen es super.

Aber wäre es da nicht auch dienlich, wenn man sagt o.k., dieser Sexualunterricht sollte zuerst getrennt gemacht werden, dass die Jungen mit einem Mann das besprechen können und die Mädchen mit einer Frau?

Ron Halbright: Du bist zwar kein Mann, aber du weißt mehr, wie die Männer sind als Männer wissen, ich nehme an, du hast in deinem Leben Männer kennengelernt. Die meisten Männer wissen nur, wer sie sind, und wissen das selber nicht so gut. In diesem Sinn haben Frauen manchmal Vorteile. Wenn die Jungs wissen wollen, wie man zu einem Mädchen kommt, das weißt du vielleicht besser, dich dort hineinzusetzen, und du hast wahrscheinlich verschiedene Maschen erlebt, und die Jungs kennen nur ihren eigenen Bluff, so dass ich damit sagen will, es hat Vor- und Nachteile als Mann und Frau, und man muss bewusst damit umgehen. Eine Frau kann das lernen, was das ist. Aber ein Mann hat den Vorteil, dass er sagen kann: „Als ich ein Junge war...“ Das können Frauen nicht sagen. Ich finde gut, wenn das ein Mann machen könnte. In Zürich gibt es Lust und Frust. Es sind zwei Männer, die in Schulklassen gehen, es ist eine Überforderung. In der Romandie wird Sexualpädagogik von Fachleuten gemacht, die schlecht bezahlt sind, und das machen nur Frauen. Ich habe gesagt: „Warum gibt es keinen Mann?“ „Es ist nicht gut bezahlt, um einen Mann dafür zu kriegen (Kt. Fribourg, Neuchâtel). Es sollte in der 3./4. Klasse, dann in der 6./7. Klasse und in der 9. Klasse sollte er dann immer wieder vorkommen. Es gibt Lehrer, die das super machen mit den Jungs, es sollten Männer sein, es sollte zum Teil getrennt und zum Teil zusammen unterrichtet werden.

Das wären ein paar von den Voten im Umgang mit den Jungs. Die Jungs müssen lernen die Botschaften, die sie von der Gesellschaft bekommen, sind so verheerend wie man mit Konflikten umgeht. Die Vorbilder sind alle aus Krieg und Gewalt. Es braucht eine Gegenbewegung zu Blochers Forderungen. Die SVP hat das Wort Prävention in den Mund genommen, aber es bedeutet für sie: Repression und Repression hat präventive Wirkung. Die erste Forderung war: Es braucht Prävention in der Schule, aber es ist nicht ausgereift. Das Paper habe ich nicht gelesen, aber NCI, wo ich arbeite, wir machen Peacemaker-Projekte, das kann jede Schule. Es muss nicht unser Projekt sein, es kann etwas anderes sein. Aber Schlichten sollte ein Teil davon sein und das ist es nicht, dann muss die Lehrperson lernen zu schlichten, das ist auch nicht in der Ausbildung. Jetzt Kuschelpädagogik, diese Vorwürfe, die gemacht werden, von der SVP gegenüber Lehrkräften, das ist verheerend, als ob Strenge – es ist ganz spannend, sie sagen, das Problem, dass ausländische Eltern ihre Kinder nicht erziehen und Kuschelpädagogik. Aber das Problem mit den ausländischen Eltern ist eigentlich... Also ich habe im Gefängnis gearbeitet mit jungen Männer, die im Gefängnis waren, wegen Mord und Vergewaltigung. Ich habe sie gefragt wegen ihren Vätern. Alle, ausser einem, wurden gepeitscht und gepeinigt von ihrem Vater. Also sie haben Strenge erlebt. Und Strenge und körperliche

Strafe ist nicht, wie man Leute zu friedlichen Menschen bringt. Das ist wirklich kranker Missbrauch von diesem Thema jetzt.

Stichwort Migration. Ist es denn nicht erschwerend für uns, dass wir wirklich mit einem sehr patriarchalischen Bild konfrontiert zu werden von Seiten der Migranten?

Ron Halbright: Es ist interessant, dass das kulturbezogen behandelt wird. Urpatriarchalische Frauen haben das Stimmrecht seit Jahren und in der Türkei seit 1930. Ich sage nicht, dass die Schweiz schlimmer ist als die anderen Länder, aber es ist kein feministisches Paradies. Die Mühe mit den patriarchalen Männern und Müttern, die das auch unterstützen, hat man in jedem Kreis. Ich habe gerade in der Zeitung gelesen, dass, als das neue Eherecht 1991 eingeführt wurde, Blocher mit Bibelsprüchen dagegen gesprochen hat, man muss nicht weit gehen, um fundamentalistische, frauenfeindliche Stimmung zu machen. Das ist nicht etwas Unschweizerisches, und die Frage ist, wie geht man mit diesem Patriarchat um. Man kann das mit Gesetzen versuchen zu machen, aber Gesetze gegen arrangierte Ehen bringen nichts. Arrangierte Ehen sind freiwillig, und es gibt wahrscheinlich Leute, gegen die hätten unsere Eltern auch Einwände. Eltern haben eine Meinung zu so etwas. Wie konfrontiert man das? Was müsste ich mit diesem Lehrer machen, gestern Abend, der sagte: „Ich kann die Jungs führen, und diese Frau ist sowieso problematisch?“ Dann kommt man von oben herab und versucht sie zu verstehen und in seine Bewusstheit zu kommen. Die Familie ist heilig in der Schweiz, nicht nur in der Schweiz und die Kinder sind fast so im Besitz der Eltern. Es gibt Sachen vom Gesetz her, die man mit dem Hund nicht machen kann, aber mit einem Kind schon.

Auf der Strasse kann ein Hund getreten werden, dann kann man ihn wegnehmen. Man darf den Hund nicht missbrauchen. Tiere haben Schutz. Kinder darf man treten, das ist etwas anderes - Wenn man sich einmischen will in einer Familie mit patriarchalen Verhältnissen, kann man es ähnlich mit einem Kind machen und sagen: „Ja, warum machst du das?“ „Papi sagt das.“ „Glaubst du alles, was Papi sagt?“ Darf man so etwas fragen? Wo ist die Grenze dort, wo darf man sich einmischen und wo nicht? Papi sagt: „Buben sind besser als Mädchen“. Was sagt man da? „Papi sieht das falsch,“ oder versucht man zu sagen: „Ja, du bist besser als alle Mädchen in der Klasse?“ Nein, das ist harte pädagogische Arbeit. Wie geht man mit solchen Meinungen um. Es ist nicht nur dieser Vater. Es gibt Leute, die zuoberst sind auf dem Markt, die finden, dass Männer besser als Frauen sind. Du musst nur die Lohnpolitik ansehen, die Wahlpolitik, das ist etwas Fremdes. Wenn die Schweiz Schweden wäre. Ich glaube in Schweden ist die Mehrheit der Regierung sind Frauen. Dann kommen ein paar patriarchale Leute und sagen wir machen das anders. Hier kann man das sagen. Es gibt keine Männer, die Kindergarten geben, es sind wenige Frauen die Professorinnen sind.

Wir können nicht sagen, dass wir ein gleichberechtigtes Land sind. Das ist es, was es schwierig macht. Man kann sagen, interessant, so ist es in deinem Land, hier bin ich die Lehrerin und ich habe das Sagen. Man muss die Männer konfrontieren können. Das ist schwierig manchmal.

Wenn Sie von knabengerechter Koeduktion sprechen, wie könnte diese in der Praxis aussehen und welche Strukturen werden benötigt?

Ron Halbright: Weiterbildung, Männer im Kindergarten, seeduzierte Stunden im Unterricht sollten eingebaut werden, in der Ausbildung individualisierter Unterricht usw. Von Prengel gibt es ein Buch „Pädagogik der Vielfalt“: Sie sagt, für die Behinderten, Migranten, Mädchen etc. braucht es individualisierten Unterricht.

Inwiefern können Schulhausregeln den schulischen Verlauf der Knaben beeinflussen?

Ron Halbright: Regeln sind meistens zum Thema „Umgang mit Verstößen“.

Die Frage ist: Was macht man, wenn eine Regel verletzt wird? Es sollte meiner Meinung nach einen knabengerechteren Umgang mit Verstößen geben. Eine Reflexion sollte eingeleitet werden. Der Kern, der ist sehr aufwändig, zeitaufwändig. Es ist leichter, jemandem etwas zum Abschreiben zu geben. Reflexion ist deshalb gut, weil sie aufschreiben müssen, warum das so passiert ist. Wenn eine Reflexion eingeleitet wird, so ist das genau das, was Buben brauchen, (Soziales Lernen). Wenn man sagt, es ist gleich, wer angefangen hat, ihr beide bekommt eine Strafe und müsst abschreiben. Das ist verständlich in der Zeitnot und in der Überforderung der Lehrperson, aber das ist nicht das, was zum sozialen Lernen führt. Ich habe gerade in dieser Gruppe einen Jungen. Er fühlt sich ungerecht behandelt.

In unserer Masterthese fragen wir uns, ob diese Schulhausregeln zu viel Frust führen.

Ron Halbright: Klar ist es so, dass sie zu Frust führen. Es hängt von den Regeln ab. Es gibt gute und blöde. Gibt es Regeln, die du hinterfragst?

Es gibt eine Regel bei uns, sie heisst. „Im Schulhaus wird gegangen!“

Die Frage ist: „Ist das eine rationale Regel? Gab es Probleme mit dem Rennen, dass es Verletzungen gab? Hat die Versicherung das verlangt? Die Jungs müssen ruhig sitzen, alle müssen ruhig sitzen, und es ist etwas, das zum Teil hormonell gesteuert ist und zum Teil, weil sie anders trainiert sind – vom ersten Tag des Lebens an. Die Buben sind mehr zur Aktivität, zu einem grösseren Bewegungsradius gedrängt. Sie gehen trainieren, ihre Muskeln usw. Die Mädchen machen ruhigere Sachen. Es gibt auch Mädchen, die mehr Bewegung brauchen. In der 3. / 4.Klasse sind es Mädchen, die am schnellsten sind. Ich habe die

Erfahrung gemacht, dass die Jungs aus irgendeinem Grund rennen. Weil die Abmachung z.B. ist, wer zuerst das Tor besetzt, darf spielen. Das heisst, dass die Schule ein System hat, dass der Schnellste gewinnt. Und dann sagt man, man darf nicht rennen. Das ist Selbstsabotage. Wenn die Schule eine geordnete Pausenplatzverordnung hätte, am Dienstag spielt diese Klasse etc., so würde das gelingen. Knappheit und mangelnde Ressourcen bringen Konkurrenz. Konkurrenz bringt „Ellbögele“. Das ist wahrscheinlich eine Schule, wo die Torregelung nicht geregelt ist. Oder der Abwart sagt, es darf nur eine Türe geöffnet werden, und wenn man fragt, kann man nicht die andere auch öffnen, sagt er: „Nein, das geht gar nicht.“ Solche Sachen sind Strukturen, die nicht zu Ende gedacht sind. Ich würde fragen: „Warum rennen die Jungs?“

Die Lehrkräfte sabotieren sich selber mit dieser Struktur. Diese Energie gibt es einfach, dass die Kinder rennen wollen. Vielleicht überfordert es die Kinder, ohne Verletzungen zu rennen. Wir machen eine Woche mit Rennen und eine Woche ohne Rennen. Wir schauen, was besser geht.

Wie müssten Ihrer Meinung nach Schulhausregeln aussehen, um beiden Geschlechtern gerecht zu werden?

Ron Halbright: Ich habe mir das nie vorher überlegt. Mit dem Rennen habe ich nicht überlegt, das ist ein spannendes Beispiel. Ich finde seelische und körperliche Gewalt sollten mehr gleichgesetzt werden. Die Erwachsenen haben mehr ein Auge auf körperliche Gewalt. Ausgrenzung und Intrigen, die sehr verletzend sein können und die mehr eine Spezialität von Mädchen sind, werden weniger beachtet und mehr psychologisch angegangen. Körperliche Gewalt wird mehr bestraft. Ich möchte, dass körperliche Gewalt auch psychologisch angegangen wird. Ich rede nicht von gravierender körperlicher Gewalt. Ich mache Krisenintervention. Ein Mädchen wurde von anderen ausgelacht, weil sie rosarot getragen hat. Es waren auch andere Dinge, das wird nur psychologisch angegangen und nicht bestraft. Das Mädchen hat Unterricht verpasst aus seelischen Schmerzen. Wenn ein Mädchen als Opfer wegen körperlicher Gewalt zwei Tage nicht in die Schule kommt, wäre das ein Riesentrara. Aber wenn es wegen seelischen Schmerzen nicht kommt, dann hat diese Person seelische Probleme. Das wird nicht gleichgesetzt. Die Kernsache ist, dass Verstösse zu Reflexion fördern sollen, dass der Umgang mit Verstössen, nicht angegangen, nicht abgeschrieben wird. Abschreiben ist ein Zeichen von Überforderung der Lehrperson. Eine Strafe muss nicht etwas sein, das sie gerne machen. Ich persönlich habe etwas gegen Abschreiben. Ich schrieb in meiner Schulzeit eine ganze Seite voll „I“ dann „will“ usw. Es war eine rein mechanische Übung - so ein Unsinn. Das bringt nicht mehr Beziehung und Verständnis, das bringt nur Ressentiments.

(...)

Und vor allem gegen das Fach Deutsch.

Ron Halbright: Das ist so ein Unsinn. Aber es braucht Zeit und seelische Kräfte. Das ist ein Grund, warum Schulsozialarbeit so wichtig ist. Was ich aus den USA kenne ist, das eine Lehrerin die Kinder zur Rektorin schickt. Eine andere Person, die das frisch anschauen und abhören kann und nicht gerade im Unterricht ist. Es braucht eine Entkoppelung von Unterricht und Strafinstanz, wenn es zu viel ist. „Du gehst jetzt zum Rektor!“

Es braucht eine Instanz, weil man sonst überfordert ist. Dann ist die Eskalation vorprogrammiert. „Jetzt musst du vor die Tür!“ „Nein, ich geh nicht!“ Was macht man dann, wenn er sagt: „Nein ich geh nicht!“ Aber wenn er sagt: „Ich geh nicht zum Rektor!“ Dann sagt man: „Gut, dann hol ich ihn.“ Niemand möchte, dass der Rektor kommt und einen aus der Klasse holt.

Wenn jetzt wirklich die Kinder die Regeln aufstellen würden? Ihre eigenen?

Ron Halbright: Also einerseits, wenn man das macht, kommen die Kinder mit strengeren Regeln und Strafen. Eigentlich haben sie ein nicht sehr pädagogisches Konzept. Natürlich ist es in der Oberstufe anders. In der Unterstufe haben sie sehr grosse Fantasie, was es für Strafen geben könnte, und sie denken immer, dass die anderen drankommen werden. Die Regeln sollte man mit den Kindern machen, aber nicht nur. Die Schule ist von den Lehrkräften geführt. Es ist nicht eine demokratische Struktur. Idealerweise lernt man nicht nur beim Peacemaker schlichten, und es gibt nicht nur zwei bis drei pro Klasse, die das machen können, sondern Konfliktlösung soll im Unterricht behandelt werden. Es braucht auch integrative Strukturen

Zum „Ruhig sitzen“: Wenn ein Kind ein gebrochenes Bein hat, dann ist es klar, dass man Bücher für es trägt als Bsp. Wenn das Kind nicht ruhig sitzen kann, fehlt uns die Sprache zu sagen: „Aha der XY kann nicht ruhig sitzen, um 11 Uhr nimmt er seine Pille, und wir wissen es.“ Dann kommt: „Aha, du hast deine Pille nicht genommen“. Aber bei: „Du mit deinen blöden Beinen“ – da würde man einschreiten. Eltern können über seelische Behinderungen nicht reden.

Wir haben jetzt eine Entscheidung getroffen in Zürich für ISF – Integrative Schulungsformen. Die Menschen und die Strukturen sind dafür noch nicht bereit, damit umzugehen.

Meine Frau begleitet ein Kind mit Trisomie 21 in einem Kindergarten. Es gibt Probleme mit den anderen Eltern und Kindern. Die anderen Kinder haben angefangen, mit ihm als Puppe zu spielen. Dann muss man sagen: Er ist keine Puppe – es ist ein Mensch. Usw. Sie müssen lernen, damit umzugehen. Das Umfeld muss lernen mit der Differenz umzugehen.

Was passiert, wenn ein Kind langsamer lernt? Es gilt als dumm. Das Kind lernt langsamer und trägt diese Leistungsschuld. Die ganze Wirtschaft, Gesellschaft...

Die Lehrkräfte, die individualisierend unterrichten, können Wunder bewirken.

Ich war an einer Schule wegen der Peacemakerausbildung. Einen Jungen fragte ich: „Was machst du in der Freizeit am liebsten?“ Er sagte: „Mathe mache ich am liebsten.“

Ich habe mit ihm gesprochen, und er sagte: „Ich denke über Zahlen nach. ...“ Er erzählte sehr viel über Zahlen. Seine Lehrerin sagte nur: „Er macht es gut.“ Zur Förderung sagte sie nur: „Er stört nicht.“ Das heisst: Ich warte auf Störung. Störung hat Vorrang.

Das heisst, die Schule funktioniert unter dem Konzept.

(...)

Ich glaube, es braucht mindestens eine Generation.

Untersuchungen in Österreich haben gezeigt, dass es zum Gesetz „Eltern dürfen ihre Kinder nicht schlagen“ den Kindern bewusst war, dass es ihren Eltern es egal war.

Wenn man individualisiert unterrichtet, dann werden diese Kinder das verstehen, wenn sie älter sind.

(...)

Es braucht mehr Pflegefachmänner und weniger Holzfäller.

Es soll ein anderer Mann sein. Demontage.

Welle der Geschichte...

Es braucht seit Jahrhunderten jemand, der die Hausarbeit macht. Z.B. kochen, Gemüsepflücken, waschen und klein machen. Das war zwei Tage Vollzeitarbeit. Haushalt war eine riesige Sache, und dann wurde alles industrialisiert. Büchsen kamen. Kleider wurden gemacht. Man schmiss sie fort, statt sie zu flicken. Waschmaschinen gab es. Und dann die Antibabypille, die Frau wurde befreit von dieser Arbeit und konnte in die Wirtschaft integriert werden. ...In den 50ern gab es auch Propaganda. Es gab einerseits Bilder von Frauen, die in der Fabrik arbeiteten und Werbung von putzenden Frauen. Es gab eine Explosion von verschiedenen Seifen.

Bilder wurden gesellschaftlich konstruiert. Es braucht nicht mehr Kampfmaschinen.

Heutzutage braucht die Wirtschaft teamfähige, konfliktfähige, kundennahe Pflegefachmänner usw. in flachen Hierarchien. Es ist eine andere Welt jetzt. Also Blocher redet von einem patriarchalen Führungsstil. Aber das ist nicht, wie eine moderne Firma funktioniert. Sie schätzen die Initiative von unten.

Jeder Arbeiter muss produzieren können und nicht auf einen Befehl von oben warten. Man muss Initiative ergreifen können. Ich glaube, dass das jetzt kommt. Das ist eine Generationenfrage. Wo setzt man an? Z.B: Männer an den Kindergarten, an die Unterstufe, andere Vorbilder von Männlichkeit, Männer mit Kleinkindern unterwegs, Teilzeit..., zuerst auf politischen, ideologische Ebenen, gesellschaftliche Ebenen.

Bei NSBA haben wir ein Projekt: Speed.

Seit 5 Jahren entschieden sich die Polizei, die Versicherungsleute, sie wollen Rasen bekämpfen, plötzlich war Rasen blöd, Männer blöd. Sie denken, die anderen sind blöd. Wir müssen die Männlichkeit angehen. In Australien gibt es Kampagnen. Da sagen die hübschen Frauen: "Raser haben kleinen ..." Dieses Symbol bedeutet einen kleinen Schwanz. Es werden Bilder dekonstruiert, was heldenhaft gesehen wird.

Mut, um Angst einzugestehen. Mut, um Schwäche zuzugeben. Umwandlung von Mut. Diese Umwandlung von Mut. Peacemaker ist ein weiteres Projekt. Es gibt Bilder von Männlichkeit zur Sexualität, zum Konfliktverhalten, zum Risikoverhalten etc.

Es gibt eine ganze Reihe von Spalten und in jeder Spalte muss man diesen ideologischen Kampf angehen. Frauen haben das gewollt. Haushalt, Arbeit, Bildung. Sie sind durch verschiedene Sektionen gegangen.

Wie bei Mädchen muss nun der Kampf auch für die Buben gemacht werden. Diese hegemonischen Männlichkeitsbilder müssen aufgeweicht werden.

Wenn man anders sein will, muss man dafür bewaffnet sein. Sexismus kommt auf ihn zu, das ist ein nicht angenehmer Weg.

Die schlimmste Unterdrückung ist die Unterdrückung, die die Eltern gegen ihre Kinder machen, so dass die Kinder in einer unterdrückerischen Gesellschaft überleben können und reinpassen. „Ich will dass mein Bub nicht ausgelacht wird, deshalb härte ich ihn ab.

d.h. aus Liebe wird man unterdrückt, das ist die übliche Form. Der Bub will einen Rock tragen, und dann vertreibt man ihm das. Man will nicht, dass er geplagt wird, man plagt ihn selber. Aber wie kann man einen Bub mit einem Rock stärken?

II. LehrerInnenfragebogen**Lehrpersonen - Fragebogen
zum Thema Schulhausregeln**weiblich männlich

1. Wer verstösst in der Schulanlage öfters gegen Schulhausregeln?

Mädchen ausgewogen Buben

2. Was könnte Ihrer Meinung nach der Grund dafür sein?

3. Buben haben es schwerer als Mädchen die Schulhausregeln einzuhalten.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

4. Bei Mädchen ist es einfacher als bei Buben die Schulhausregeln konsequent durchzusetzen.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

5. Buben brauchen eine stärkere Kontrolle als Mädchen.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

6. Mädchen würden sich auch ohne Schulhausregeln „der Norm entsprechend“ benehmen.

trifft zu trifft eher zu trifft eher nicht zu trifft nicht zu

III. SchülerInnenfragebogen

Schüler - innen Fragebogen zum Thema Schulhausregeln

Ich bin ein Mädchen ein Junge

Es gibt Klassenregeln und Schulhausregeln. Wir fragen dich nur über die Schulhausregeln.

1. Wie findest du die Schulhausregeln ?

sehr gut gut weniger gut gar nicht gut

2. Schreibe alle Schulhausregeln auf, die dir einfallen.

3. Kannst du die Schulhausregeln einhalten

nie selten manchmal oft immer

4. Wurden die Schulhausregeln von den LehrerInnen alleine gemacht oder konntest du auch mitbestimmen?

nur LehrerInnen SchülerInnen konnten mitbestimmen

ich konnte mitbestimmen

5. Findest du, dass SchülerInnen bei den Schulhausregeln mitbestimmen sollen?

ja

nein

6. Hast du schon Schulhausregeln übertreten und bist erwischt worden?

noch nie 1 mal 2 – 10 mal mehr als 10 mal

7. Wenn ja: Welche?

8. Welche Strafen gab es dafür?

9. Findest du, dass die Schulhausregeln von den LehrerInnen fair durchgesetzt werden ?

immer oft manchmal selten nie

10. Für wen glaubst du sind Schulhausregeln einfacher einzuhalten?

für Mädchen für Buben

11. Warum bist du dieser Meinung?

Einige Fragen zu dir:

12. Bist du ein/eine

sehr brave/r brave/r manchmal brave/r selten brave/r

gar nicht brave/r Schüler/in

13. Bist du ein/eine

sehr freche/r freche/r manchmal freche/r selten freche/r

gar nicht freche/r Schüler/in

14. Findest du die Lehrer und Lehrerinnen fair?

immer oft manchmal selten nie

15. Findest du die Strafen fair?

immer oft manchmal selten nie

16. Du darfst Schulhausregeln machen. Schreibe drei auf.

IV. Gründe für mehrfache Schulhausregelübertretungen

Nr. des Kindes	Schulhausregelübertretungen
45	Mütze nicht ausgezogen, MP3-Player angelassen, zu früh reingekommen
55	Zu früh in der Schule, Kaugummi, Handy
90	Im Schulhaus essen, Finken im Schulhaus tragen
91	Handy, über den Teich laufen
129	Im Schulhaus rennen, Schneeballschlacht, in den Brunnen gefallen
130	Tischfussball gespielt ausserhalb der Zeit, laut gewesen
136	Im Schulhaus Wasser getrunken
162	Müllkübel ausgeleert extra, mit Skateboard im Schulhaus rumgefahren
164	Kaugummi essen, Scheisse bauen
168	5 mal Kaugummi gekaut
175	Kaugummi
179	Habe Zettel geschrieben und erpresst
211	Streiten, Fluchwörter, schlagen
231	War auf den Fussballplatz, obwohl wir den Platz nicht hatten
232	Schuhe nicht ins Gestell gestellt
235	Den Platz nicht gehabt beim Fussballplatz, auf gesperrte Wiese, Abfall nicht entsorgt
236	Manchmal gegessen, auf Fussballplatz, Fussball gespielt, obwohl wir den Platz nicht hatten
237	Schneeball werfen, nicht auf der Wiese , mit dreckigen Schuhe ins Schulhaus
238	Fussball gespielt , Schlägerei
239	Schnitzel herumgeworfen, Schneebälle, Fussball gespielt, obwohl wir den Platz nicht hatten
240	Rammeln im Schulhaus, auf dem Schulhausplatz doof getan
241	Den kleinen den Ball , Lampe runtergeschlagen, auf dem Gitter gesessen usw.
269	Fussball gespielt, obwohl wir den Platz nicht hatten
270	Fussball gespielt, obwohl wir den Platz nicht hatten.
288	Bin auf dem Schulareal herumgetobt, obwohl andere Schule hatten.
289	Ich war im Veloraum
292	Ich bin in der Pause drinnen geblieben.
294	Ich schlägerte
298	-
301	Ich habe mit Wasser gespritzt.
303	Kaugummi kauen und Schlägerei
304	Schlägerei
329	Ich habe geschlagen
348	Geflucht und geprügelt

352	Habe um 10h Fussball gespielt, in der Garderobe geschrien
366	Ich war nicht still.
394	Kissen zerrissen
395	Ich bin mit dem Velo zur Schule gekommen.
397	-
415	Rennen im Gang
419	Fussball gespielt, obwohl wir den Platz nicht hatten
422	Schuhe nicht abgeputzt, Fussball gespielt, obwohl wir nicht dürfen, Schneeballschlacht auf dem Platz und die wiederholten sich.
452	Gerannt
454	Mit D., L. und J. geprügelt.
471	Ich habe im Gang Fussball gespielt, Papier herumgeworfen.
472	Gummi geschossen.
473	Gummi werfen, Fussball spielen im Gang.
482	Geschlagen
491	Abfall
500	Türe zuschlagen
503	Mit Ball im Haus gespielt
507	WC-Tür verschlossen und zum Fenster rausgeklettert.
520	Schneeball auf dem roten Platz geschossen, im Gang geschwätzt
523	Mit dem Ball im Gang gespielt
539	-
540	Im Gang nicht geflüstert.
542	Bushaltestelle Schneeball geworfen, im Gang nicht geflüstert
558	Im Gang rennen und spielen
578	-
601	Schneebälle
609	Abwart geärgert, nach Schulschluss in der Schule
623	Ich habe einen Schüler gewürgt.
655	-
657	geschwätzt
666	rennen, schlägern, zu laut
668	Kaugummi
672	Rennen und laut im Gang, ging in den Wald, gestrittem
673	Laut im Gang, geschlägert
676	Rennen im Gang
681	Kickboard, velo gefahren, gespukt auf den Boden
706	Rennen im Gang
710	Mich lustig machen über andere, reden im Gang

V. Statistik: Knaben in heilpädagogischen Einrichtungen

Schule	Total	weiblich		ausländisch		Wohnsitz im TG	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Chilberg, Fischingen	72	21	29.2	7	9.7	55	76.4
CP/HP, Frauenfeld	118	43	36.4	31	26.3	118	100.0
Ekkarthof, Lengwil-Oberhofen	43	19	44.2	18	41.9	40	93.0
Glarisegg, Steckborn	40	0	0.0	3	7.5	33	82.5
Haus zum Kehlhof, Kreuzlingen	8	4	50.0	4	50.0	0	0.0
Heilpäd. Tagessch., Romanshorn	75	29	38.7	30	40.0	74	98.7
Internat Iddazell, Fischingen	15	0	0.0	5	33.3	9	60.0
Schule Bernrain, Kreuzlingen	32	12	37.5	4	12.5	23	71.9
Sonderschulheim, Mauren	62	22	35.5	13	21.0	61	98.4
Sprachheilschule, Romanshorn	119	30	25.2	27	22.7	119	100.0
Stiftung Friedheim	49	20	40.8	6	12.2	48	98.0
Total 2006	633	200	31.6	148	23.4	580	91.6
Total 2005	494	157	31.8	112	22.7	460	93.1
Total 2004	528	169	32.0	116	22.0	458	86.7
Total 2003	459	159	34.6	111	24.2	417	90.8
Total 2002	576	168	29.2	143	24.8	531	92.2
Total 2001	572	171	29.9	138	24.1	527	92.1
Total 2000	541	161	29.8	117	21.6	488	90.2
Total 1999	548	162	29.6	113	20.6	505	92.2
Total 1998	520	143	27.5	108	20.8	471	90.6
Total 1997	508	150	29.5	114	22.4	461	90.7
Total 1996	478	152	31.8	94	19.7	427	89.3

© Bildungsstatistik Kanton Thurgau (Quelle: Bista, 14.02.2007) Kontakt: [Bista](#)

VI. Schulstatistik des Kanton Thurgau

Klicken Sie auf eine Schulstufe, um zur Zeitreihe zu gelangen!

2006 Alle Schuljahre

Jahr	Schulstufe	Vorjahr*	Total	davon %	Frauen	Summen%
2006	Regelkindergarten	5174	4888	47.4%	2318	11.6%
2006	Sonderkindergarten		81	28.4%	23	0.1%
2006	Alternativer Kindergarten		10	40.0%	4	0.0%
2006	Vorschulstufe Total	5174	4979	47.1%	2345	11.7%
2006	Primarschule	16898	16569	49.0%	8117	40.5%
2006	Sonderklassen	894	714	38.7%	276	1.4%
2006	Sonderschulen	516	454	33.0%	150	0.7%
2006	Alternativer Lehrplan	159	147	57.1%	84	0.4%
2006	Primarstufe Total	18467	17884	48.2%	8627	43.0%
2006	Sekundarschule	9343	9244	49.4%	4569	22.8%
2006	Sonderklassen	447	386	40.2%	155	0.8%
2006	Sonderschulen	29	143	32.9%	47	0.2%
2006	Gymnasien	371	317	53.9%	171	0.9%
2006	Alternativer Lehrplan	96	139	36.7%	51	0.3%
2006	Sekundarstufe I Total	10286	10229	48.8%	4993	24.9%
2006	Brückenangebote	327	369	68.6%	253	1.3%
2006	Gymnasien	1556	1558	63.9%	995	5.0%
2006	Übrige Mittelschulen	452	578	74.7%	432	2.2%
2006	Passerellenlehrgang		18	38.9%	7	0.0%
2006	Berufliche Grundbildung	4963	5387	33.6%	1811	9.0%
2006	Anlehren	189	135	21.5%	29	0.1%
2006	BMS berufsbegleitend	85	207	51.2%	106	0.5%
2006	Alternativer Lehrplan	11	13	53.8%	7	0.0%
2006	Sekundarstufe II Total	7583	8265	44.0%	3640	18.2%
2006	Vorbereitung Berufsprüfung		89	53.9%	48	0.2%
2006	Vorbereitung Fachprüfung	22	145	63.4%	92	0.5%
2006	Höhere Fachschulen		59	84.7%	50	0.2%
2006	Pädagogische Hochschule	297	307	84.0%	258	1.3%
2006	Tertiärstufe Total	319	600	74.7%	448	2.2%
	Summe	41829	41957	47.8%	20053	100.0%

* In der Spalte "Vorjahr" werden nur die Stufen ausgewiesen, die mit aktuellen Stufen korrespondieren. Die vollständigen Zahlen erhält man durch direkte Wahl des Vorjahres.

Bildungsstatistik Kanton Thurgau (Quelle: Bista, 14.02.2007)