

EINSTELLUNGEN DER LEHRER UND
SCHÜLER ZUM SPRACHENLERNEN UND ZUR
SPRACHBEWERTUNG HINSICHTLICH DES
GESCHLECHTS

Magisterarbeit

Elli-Noora Nykänen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
Dezember 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Nykänen <u>Elli-Noora</u> Karoliina	
Työn nimi – Title Einstellungen der Lehrer und Schüler zum Sprachenlernen und zur Sprachbewertung hinsichtlich des Geschlechts	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and Year Joulukuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 83 + liite (7 sivua)
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää opettajien ja heidän oppilaidensa käsityksiä sukupuolen ilmenemisestä ja vaikutuksesta kielten, ja varsinkin saksan, tunneilla. Tarkastelun kohteena oli myös sukupuolen mahdollinen vaikutus opettajien tekemään oppilaiden kielitaidon arviointiin. Ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää opettajien ja oppilaiden subjektiivisia näkemyksiä sukupuolen vaikutuksesta kielten opetuksessa ja tuoda näkyväksi mahdollisia stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista. Toisena tavoitteena oli selvittää, miten tytöt ja pojat eroavat kielten oppijoina opettajien ja oppilaiden käsitysten mukaan, vai eroavatko he. Kolmantena tavoitteena oli saada käsitys siitä, mikä on sukupuolen merkitys kielitaidon, ja varsinkin saksan kielitaidon, arvioinnissa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahta kielten opettajaa ja kahta lukion ensimmäisen ja kahta toisen vuoden opiskelijaa. Metodina käytettiin laadullista sisällönanalyysia.</p> <p>Tämän tutkielman tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan suomalaisessa koulumaailmassa vallitsee illuusio sukupuolineutraaliudesta, vaikka tavoitteena tulisi olla sukupuolisensitiivisyys. Sukupuolisensitiivisessä opetuksessa tunnustetaan ja kyseenalaistetaan sukupuoliin kohdistuvat erilaiset rooliodotukset ja sukupuolierot. Haastattemieni opettajien ja oppilaiden vastauksissa toistuivat stereotyyppiset ajatukset tytöistä ja pojista, vaikka he toki tiedostivatkin vastausten olevan yleistäviä. Aluksi he suhtautuivat sukupuolierojen olemassa oloon hyvin varauksellisesti, mutta toistivat puheessaan näkemystä tytöistä tunnollisina ja kielellisesti lahjakkaina, ja pojista matemaattisesti lahjakkaina. Varsinkin oppilaat olivat sitä mieltä, että tytöt ovat kielissä etevämpiä, vaikka haastatellut poikaoppilaat olivat saaneet edellisestä saksan kurssista paremmat arvosanat kuin haastatellut tytöt.</p> <p>Tämä tutkielma vahvistaa näkemystä, että sukupuoliroolien merkitystä koulussa on syytä nostaa edelleen esille, jotta kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet löytää omat kiinnostuksen kohteensa ja vahvuutensa ilman, että sukupuolittuneet käytännöt turhaan rajoittaisivat niitä. Tärkeää olisi myös, että opettajat tulisivat tietoisiksi omista sukupuolikäsityksistään, jotta he voisivat luoda tasa-arvoista kouluympäristöä.</p>	
Asiasanat – Keywords arviointi, koulumenestys, koulutuksen tasa-arvo, PISA, saksan kieli, sukupuoli, sukupuoliroolit, sukupuolisensitiivisyys	
Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Gleichberechtigte Schule?	6
2.1	Das soziale Geschlecht	8
2.2	Heterogenität in den Gruppen und die kategorische Verallgemeinerung	10
2.3	Der heimliche Lehrplan	11
2.4	Die geschlechtssensible Pädagogik	13
2.5	Auffassungen der Lehrer über die Rolle des Geschlechts in der Schule	15
2.6	Gleichberechtigungsprojekte in Finnland	17
3	Die Unterschiede in schulischer Leistung der Mädchen und Jungen	22
3.1	Sprachliche Schwierigkeiten bei Jungen	22
3.2	Der Schulerfolg von Mädchen – ein Problem?	23
3.3	Frühere Studien über die Schulergebnisse zwischen den Geschlechtern	25
3.4	PISA-Resultate 2009	28
4	Allgemeines über die Bewertung der Sprachkenntnisse	33
4.1	Kriterien für die gute Bewertung	35
4.2	Kriterienorientierte Bewertung in Fremdsprachen	37
4.3	Bewertung in dem finnischen Schulsystem	38
4.4	Herausforderungen der Bewertung der Sprachkenntnisse	40
5	Material und Methode	43
5.1	Qualitative Forschung	43
5.2	Interview als Untersuchungsmethode der vorliegenden Arbeit	44
5.3	Inhaltsanalyse	47
5.4	Durchführung der Interviews	48
6	Ergebnisse	50
6.1	Jungen und Mädchen im Fremdsprachenunterricht	50
6.1.1	Wie wird über Jungen und Mädchen gesprochen?	53
6.1.2	Du bist dran! – Wer darf antworten und die Aktivität als Bewertungsfaktor	56
6.2	Mädchen und Jungen als Sprachlerner	60

6.3	Bewertung der Sprachkenntnisse	70
7	Schlussbetrachtung.....	74
	Literaturverzeichnis.....	76
	Anhang	

1 Einleitung

Finnland soll das Musterland der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau sein, worauf wir Finnen auch sehr stolz sind. Sicher haben wir auch Grund dazu, wenn wir unsere Situation mit vielen anderen Ländern vergleichen. Die Gleichberechtigung ist ein wesentlicher finnischer Wert und wird im Grundgesetz, genauer im Gleichberechtigungsgesetz erwähnt. Auch in der Gesetzgebung der finnischen Grundschule (peruskoululainsäädäntö) wurde im Jahr 1983 eine Verpflichtung auf das Stützen der Gleichberechtigung von Geschlechtern geschrieben (Brunila et al. 2011, 13). Die Gleichberechtigung in der Bildung ist ein Thema und Ziel der Gleichberechtigungspolitik (Ministerium für Soziales und Gesundheit, 30.4.2012). Allen sollten die gleichen Möglichkeiten unabhängig vom Geschlecht oder der sozioökonomischen Stellung bieten werden.

Trotz dieser ist die Segregation ausnahmsweise stark in der finnischen Gesellschaft. Das heißt, dass schon in der Schule die Fächerwahl der Jungen von der Wahl der Mädchen sich differenzieren. Diese Differenzierung hat langfristige Folgen, weil sie in das Arbeitsleben weitergeht, so dass es viele Männerberufe und -fachgebiete bzw. viele Frauenberufe und -fächer gibt.

Mädchen haben in allen Stufen der Schule durchschnittlich bessere Leistungen als Jungen. So ist es fast so lange gewesen wie Mädchen das Recht gehabt haben die Schule zu besuchen. Besonders groß ist der Unterschied in Finnisch und am kleinsten in Mathematik und Physik. (Lahelma 2009, 138.) Jedoch besitzen Männer die größten Teile der Spitzenarbeitsstellen. Könnte ein Grund dafür die verschiedenen Erwartungen an Mädchen und Jungen sein? Man spricht immer noch von sprachlich begabten Mädchen und mathematisch begabten Jungen. Diese Stereotypen können auch unbewusst auf die Einstellungen der Lehrer einwirken, und weil die Lehrer verantwortlich für die Notengebung in der

Schule sind, können diese versteckten Einstellungen einen Einfluss auf die Bewertung haben.

Die Bewertung in der Schule kann langfristige Folgen für das Leben der Schüler haben, weil sie die zukünftige Ausbildungswahl steuern kann. Mit Hilfe der Bewertung bekommt der Schüler Information darüber, welche seine Stärke und Schwäche sind. Der Schüler benutzt dann diese Information, wenn er die Berufswahl trifft. Auch deshalb sollte die Bewertung möglichst durchsichtig und fair sein. Das Geschlecht darf kein Faktor bei der Bewertung sein, obwohl es „nur“ unbewusst einwirken würde. Ich glaube, dass es wichtig ist, dieses Thema hervorzuheben um es sichtbar zu machen. Immer wenn wir zu viel verallgemeinern schwächen wir die Möglichkeiten der Individuen damit sie ihre eigenen Ausbildungs- und Arbeitswege, die vielleicht nicht den Stereotypen entsprechen, finden würden. Alles das verursacht soziale Ungleichheit, die wiederum wirtschaftlich schädlich ist. Frauen bilden immer noch die Minderheit in Bereichen der Technik und Wissenschaft, Männer dagegen werden von der Gesellschaft leichter marginalisiert als Frauen und bleiben in Lesekenntnisse weit hinter den Mädchen. (Eurydice 2009, 3–4.) Es ist wichtig diese unsichtbaren Annahmen und verzerrten Entwicklungsgänge zu untersuchen, um eine gleichberechtigter Gesellschaft zu schöpfen.

Demzufolge ist *das erste Ziel* dieser auf Interviews basierende Arbeit zu klären, wie sich Mädchen und Jungen in den Sprachstunden in den Augen von Lehrern und Schülern zeigen. Wie stereotypisch schildern Lehrer und Schüler Mädchen und Jungen? Was für eine Wortwahl wird getroffen, wenn über Jungen und Mädchen in den Sprachstunden gesprochen wird? *Zweitens* wie sind Jungen und Mädchen als Sprachlerner nach den Schülern und Lehrern? Was unterscheidet sie? *Drittens* versuche ich herauszufinden, was für eine Rolle das Geschlecht der Schüler bei der Bewertung in Sprachfächern, und besonders im Deutschen, spielt und inwiefern. Wie wird

es sichtbar, ob überhaupt? Welche Vorstellungen haben die interviewten Schüler und die Lehrer von der Bewertung hinsichtlich des Geschlechts? Um die subjektiven Meinungen der Lehrer und Schüler herauszufinden habe ich Interviews als Methode gewählt.

Im Theorieteil werden zuerst einige zentrale Termini vorgestellt und diskutiert. Danach werde ich das Thema Mädchen und Jungen als Sprachlerner von verschiedenen Blickwinkeln thematisieren. Im Kapitel 4 werden hinsichtlich dieser Arbeit wesentliche Gleichberechtigungspolitik und -projekte in Finnland präsentiert. Neben dem Geschlecht formt die Bewertung einen anderen Schwerpunkt dieser Magisterarbeit. Dementsprechend behandelt das Kapitel 5 die Bewertung in der Schule. Die Theorie zur Bewertung behandelt u. a. die Kriterien für eine gute Bewertung, der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, das finnische Bewertungssystem und die Herausforderungen der Bewertung. Danach folgt der Material- und Methodenteil. Letztens werden die Ergebnisse der Untersuchung im empirischen Teil der Arbeit vorgestellt und analysiert.

Diese Arbeit kann am meisten dem Feld der angewandten Linguistik zurechnen aber auch teilweise der Soziolinguistik, weil sie sich mit Themen wie die sprachliche Variation und Sprachbenutz beschäftigt: wie wird über Mädchen und Jungen gesprochen, wer bekommt das Wort usw. (siehe z. B. Norrby & Håkansson 2010, 7, 145 & 161.)

Das Thema Geschlecht und Bewertung ist ziemlich viel untersucht worden, besonders die Unterschiede im schulischen Erfolg zwischen Mädchen und Jungen. Ich wollte aber die Stimme der Lehrer und Schüler in Bezug auf das Thema hervorheben.

2 Gleichberechtigte Schule?

Die Schule ist für Jungen anders als für Mädchen, obwohl wir leicht denken, dass sie für alle gleich ist (Tarmo 1992, 285). Laut vielen Studien werden Mädchen und Jungen in der Schule unterschiedlich behandelt (siehe z. B. Lahelma 2004, Ruusunen 2005). Lehrer sehen die Schule als gleichberechtigt an und sind fest der Meinung, dass sie beide Geschlechter auf allen Ebenen gleichbehandeln. In Finnland herrscht einigermaßen ein Geschlechtsneutralitätsmythos, womit gemeint ist, dass zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede gesehen werden. Arnesen (1997, 12) meint, dass immer, wenn die Unterschiede verschwiegen werden, Stereotype blühen können. Es wird gedacht, dass durch das Nichtbeachten des Geschlechts alle gleichbehandelt werden. Das stimmt aber nicht, sondern die Unterschiede werden als Selbstverständlichkeiten, die keine Maßnahmen benötigen, betrachtet. Dementsprechend entsteht die sogenannte scheinbare Geschlechtsneutralität. (Ruusunen 2005, 3.) Die Neutralisierung des Geschlechts ist unnötig, weil es auf jeden Fall Auswirkungen auf die Realität der Schule hat. Außerdem lassen die Schüler das Geschlecht nicht außer Betracht, obwohl die Lehrer das tun. (Tarmo 1992, 284.) Deshalb sollte das Ziel nicht die Geschlechtsneutralität sein, sondern *die Genderbewusstheit* und *die Gendersensibilität*.

In der finnischen Schuldebatte hat man schon viele Jahre die Auffassung gehört, dass die Schule Jungen benachteiligt. Als Folge sind ihre Noten schlechter als die von den Mädchen und sie fühlen sich in der Schule nicht wohl. (siehe z. B. Cacciatore 2011, Niemelä 2013, Lahelma 2004.) Früher war es umgekehrt, aber im letzten Jahrzehnt hat sich der Schwerpunkt auf die Sorge um die Ungeeignetheit der Schule für Jungen verlagert. Seine Sorge um die Diskriminierung der Jungen in der Schule äußerte auch der Projektdienstproduzent des finnischen Volksbundes (Väestöliitto) Miguel Reyes. Er stellte fest, dass in der Schule die Regeln der Mädchen gelten.

Weiterhin gibt es nach Reyes in der Schule keine Möglichkeit überzählige Energie abzureagieren, und die Schule unterstützt die für Jungen typische praktische Lernweise nicht. (Uro 2012.) Cornelißen, die mehrfach Frauen hinsichtlich ihrer Bildung untersucht hat, vertritt die Gegenmeinung. Sie meint, dass solche Verallgemeinerungen die Heterogenität der Schüler unberücksichtigt lässt, wie auch die Bedeutung des sozialen Hintergrunds für den Schulerfolg der Schüler. Sie betont, dass eine solche Gegenüberstellung quasi annimmt, dass es immer nur entweder Jungen oder Mädchen schlecht gehen kann, obwohl die Vor- und Nachteile des Schullebens in Hinsicht auf das Geschlecht oft dieselben sind. Zuletzt weist sie darauf hin, dass die Schulnoten nicht die ganze Wahrheit verraten, sondern nur ein Indiz für die Gleichberechtigung oder die Ungleichberechtigung sind. (Cornelißen 2011, 88.)

Das Gesetz zur Gleichstellung verpflichtet auch Schulen. In dem Gesetz wird vorgeschrieben, dass die Behörden und Lehranstalten sich darum kümmern müssen, dass Frauen und Männer die gleichen Möglichkeiten haben sich zu bilden und sich beruflich zu entwickeln, und dass der Unterricht, die Forschung und das benutzte Lehrmaterial dieses Gesetz stützt (Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, abgekürzt AGG, Tasa-arvolaki 609/1986, 5 §). Ferner wird in den Grundlagen des Lehrplans der Gemeinschaftsschule aus dem Jahr 2004 (POPS) die gleiche Vorschrift geäußert. Der Lehrplan zielt darauf, dass unterschiedliche Schüler berücksichtigt werden und die Gleichwertigkeit der Mädchen und Jungen erfüllt wird, damit Mädchen und Jungen die gleichen Bereitschaften mit gleichen Rechten und Pflichten bekommen, um in der Gesellschaft, im Arbeitsleben und im Familienkreis zu handeln. (POPS 2004, 14.)

Das Geschlecht kommt zum Vorschein auf vielen Ebenen: in gesellschaftlichen Systemen, in Einstellungen und in der Praxis der Schule. Die Förderung der Gleichberechtigung verlangt Maßnahmen auf allen diesen

Ebenen. Der erste Schritt wäre, dass die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in der Schule erkannt und anerkannt würde. (Ruusunen 2005, 5.)

2.1 Das soziale Geschlecht

Das Geschlecht ist eine soziale und kulturelle Konstruktion (Reisby 1997, 15). Simone de Beauvoir schrieb schon in ihrem 1949 publizierten berühmten Werk *Das andere Geschlecht* ihre weltbekannten und oft zitierten Wörter „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“. Reisby (1997, 22) formuliert es folgendermaßen: das Geschlecht ist ein Zusammenspiel von Biologie, individuellen Eigenschaften, kulturellen und soziologischen Verhältnissen. Es ist historisch und bildet sich im Rahmen der gesellschaftlichen Bedingungen. [Übersetzung E.N.] Das Geschlecht ist also eine variierende, sich immer verändernde Konstruktion. Das Bild der Idealfrau der 1960er Jahre sieht ganz anders aus als das von heute. Das Temperament ist der einzige Charakterzug, der im Licht der heutigen Kenntnis auf der Biologie basiert und der auch einigermaßen erblich ist. Alle anderen Charakterzüge sind Folgen der Umgebung und der Interaktion. (Haataja et al. 2005, 58.) Die Bedeutung der Schule bei der Bildung des sozialen Geschlechts kann nicht unterschätzt werden, wenn berücksichtigt wird, wie viele Stunden Schüler wöchentlich in der Schule verbringen (Ruusunen 2005, 3).

Reisby (1997, 23) teilt das Geschlecht als soziale und kulturelle Konstruktion in vier Ebenen auf: 1. das soziologische Geschlecht 2. das kulturelle Geschlecht 3. das psychische Geschlecht 4. das biologische Geschlecht. Zum ersten, also dem soziologischen Geschlecht, gehören die gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen, die in der Gesellschaft herrschen und

die von dem biologischen Geschlecht abhängen. Als Beispiel könnte man die ungleiche Aufteilung der Arbeitsmärkte nach dem Geschlecht nennen und dass der Lohn für die gleiche Arbeit nicht immer der gleiche ist. Das zweite bzw. das kulturelle Geschlecht schließt all die Erwartungen ein, die in Frauen und Männer gesetzt werden, feminin und maskulin. Diese Erwartungen können sowohl negativ als auch positiv sein. In einigen Kulturen ist das kulturelle Geschlecht viel enger und begrenzter als z. B. in den nordischen Ländern. Das dritte, nämlich das psychische Geschlecht, bedeutet einfach das subjektive Bewusstsein vom eigenen Geschlecht sowie die Geschlechtsidentität und was für eine Bedeutung das Geschlecht für das Individuum hat. Diese Identität ist nicht stabil, sondern das ganze Leben hindurch in ständigem Prozess. Die vierte und letzte Ebene ist das biologische Geschlecht, in das wir geboren sind. Eine solche Aufteilung des Geschlechts ist natürlich weitgehend künstlich, weil sich diese Ebenen in der Wirklichkeit vermischen, aber sie kann uns helfen zu verstehen, was für eine komplexe Einheit das Geschlecht ist. Nichtsdestoweniger existiert und beeinflusst das biologische Geschlecht unsere Meinungen über andere Menschen. (Reisby 1997, 22.)

Das Geschlecht beeinflusst in allen oben genannten Ebenen den Schulalltag und wie die Schüler sich benehmen und anderen interpretieren. Wenn ein Junge „mädchenhaft“ sich benimmt, kann sein, dass von ihm mädchenhaftes Benehmen in Sprachstunden erwartet wird und umgekehrt. Weiter, ein mathematisch begabtes Mädchen wird in Sprachstunden in Ruhe gelassen und von ihr werden vielleicht nicht so guten Sprachnoten erwartet.

2.2 Heterogenität in den Gruppen und die kategorische Verallgemeinerung

Es ist wichtig daran zu denken, dass es in den Gruppen viel Variation gibt, obwohl oft von Mädchen und Jungen¹ als homogene Gruppen gesprochen wird; nicht allen Mädchen geht es gut und Jungen schlecht. In den Schulen in der Region Helsinki, wo im Allgemeinen gute Schulleistungen erreicht werden, sind die Jungen genauso erfolgreich wie die Mädchen. Dagegen gibt es in Schulen, in denen die Lernergebnisse schlechter sind, einen großen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. (Jakku-Sihvonen et al. 2002, 57.) Auch die Professorin Elina Lahelma (2009, 139) von der Universität Helsinki betont die Variation zwischen den Geschlechtergruppen. Sie meint, dass die Pisa-Resultate und weitere internationale Evaluation einen Einfluss darauf gehabt haben, dass die Kategorien Jungen und Mädchen nur miteinander verglichen werden, ohne dass bemerkt wird, dass es mehr Unterschiede zwischen den Mädchen untereinander und zwischen den Jungen gibt. Lahelma bezeichnet dies als kategorische Verallgemeinerung. (Lahelma 2009, 139.) Die individuellen Eigenschaften und Unterschiede treten deutlich in einer reinen Jungen- oder Mädchenklasse zutage, in der Mädchen und Jungen separat unterrichtet werden. Der Vorteil in solchen Klassen ist, dass es leichter ist sich auf die für Jungen oder Mädchen schwierigeren Sachen zu konzentrieren und dass die stereotypischen Rollen nicht so streng eingehalten werden. Zweitens spielt das Geschlecht keine Rolle, wenn alle entweder Jungen oder Mädchen sind und im Idealfall werden alle als Individuen behandelt und nicht als Vertreter ihres Geschlechts. (Hynninen et al. 2005, 21–24.) Nicht alle sind aber von den

¹ Die Vielfalt der Geschlechter wird in dieser Arbeit außer Acht gelassen, weil der Schwerpunkt genau auf die Dichotomie Mädchen – Jungen gelegt ist, obwohl alle Menschen sich nicht als Mann oder Frau identifizieren.

Vorteilen der homogenen Klassen überzeugt und die sogenannte normale Klasse hat unleugbar viele positive Aspekte. Eine heterogene Klasse entspricht mehr der Gesellschaft und dort lernen die Schüler mit vielerlei Menschen umzugehen.

In der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland wurden Mädchen und Jungen noch bis in die 1970er Jahre getrennt unterrichtet (Faulstich-Wieland u.a. 2009, 9–10). In Finnland wurden die Mädchen und Jungen am Anfang der Geschichte des Schulwesens separat unterrichtet, aber das Gesetz über die Geschlechtertrennung wurde schon 1886 annulliert. Anfang des 19. Jahrhunderts war in den privaten „Mädchenschulen“ des höheren Standes der Schwerpunkt auf das Lernen der neuen Sprachen gelegt. Allmählich, mit Gründung der Volksschule 1866, wurde von den differenzierten Fächern abgesehen. In den 1920er Jahren war der Anteil an Mädchen in Volksschulen schon genauso groß wie der Anteil an Jungen. (Myyryläinen 1998, 22.)

2.3 Der heimliche Lehrplan

Der offizielle Lehrplan befasst sich mit allen Fächern und deren Inhalten, die in der Schule unterrichtet werden. Die Gleichberechtigungsfragen werden in den offiziellen Lehrplänen der verschiedenen Länder kaum oder nur kurz angesprochen (Eurydice 2005, 30). In der Schulwelt wirkt auch ein anderer Lehrplan, nämlich der sogenannte heimliche Lehrplan. Der Begriff „heimlicher Lehrplan“ (auf Englisch *the hidden curriculum*) entstand in den 1960er Jahren in den USA. Damit sind die ungeschriebenen Regeln gemeint, die in der Praxis der Schule befolgt werden. In der Schule werden nicht nur die offiziellen Lernziele erfüllt, sondern der ungeschriebene Lehrplan spielt in mancher Hinsicht sogar eine größere Rolle. Zum Beispiel die Praxis des

Schulalltags (wie die Dauer der Unterrichtsstunden und die Bewertung), die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern und zwischen Lehrpersonen und Schülern, die Autorität des Lehrers², die separate Natur des Lernens von anderem Leben und die von der Gesellschaft an die Schule gesetzten Ziele bilden den heimlichen Lehrplan. Der heimliche Lehrplan bringt den Schülern das Verhalten und Einstellungen bei, die in der Gesellschaft erwartet werden. So werden die Kinder zu gehorsamen Staatsangehörigen erzogen. Solches Verhalten sind Anpassen, Warten, Unterwerfen, Achten der Zeit, Unterscheiden von Freizeit und Arbeit, Erledigen der abgemachten Sachen und Geduld. Diese Erwartungen sind für Jungen anders als für Mädchen. Mädchen sollten gewissenhaft und gepflegt sein und ihren Körper und ihre Gefühle kontrollieren. Demnach betreffen die Anforderungen des heimlichen Lehrplans mehr Mädchen als Jungen. Dagegen werden Jungen zu Aktivität, Schaffen von Freiraum sowie individuellen Leistungen und Wettbewerb ermutigt. (Ruusunen 2005, 9–10.)

Die starke Stellung der Lehrbücher im finnischen Schulsystem könnte man als Teil des heimlichen Lehrplans ansehen. Lehrbücher setzen den Rahmen für den Unterricht und spielen eine Rolle dabei, was beim Lernen der Sprachen für wichtig gehalten wird. Weiterhin werden einige Dinge in Lehrbüchern betont, während andere im Hintergrund bleiben. Die Sprachbücher bestimmen unsere Sprachauffassung: werden die Sprachen als Liste von Regeln (formative Auffassung) oder als Mittel für Sprachfunktionen (funktionale Auffassung) verstanden? So haben die Bücher Einfluss darauf, was in den Stunden unterrichtet wird. Zum Glück können die Lehrer selbst entscheiden, wie sie das Material der Lehrbücher

² Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind (aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes) stets beide Geschlechter gemeint.

einsetzen und wie viel Material außerhalb der Buchserie sie benutzen. (Luukka et al. 2008, 64–65.)

Weiter gehört die Geschlechterverteilung in Lehrbüchern zum heimlichen Lehrplan. Weil die Lehrbücher unser Denken regeln und oft sogar den Hauptinhalt der Lehrstunden bilden, ist es gar nicht ohne Bedeutung, wie die Geschlechter geschildert sind und in welchen Proportionen. Tainio und Teräs (2010) haben die Verteilung von weiblichen und männlichen Bildern und geschlechtsbezogenen Wörtern in Lehrbüchern der gewählten Fächer der finnischen Grundschule untersucht. Wie in früheren ähnlichen Studien herausgeworden ist, stellte sich auch hier heraus, dass die maskulinen Charaktere und Wörter klar häufiger vorkommen als die weiblichen. Ebenfalls werden die Geschlechter stereotypisch vorgestellt: Frauen als pflegende und Männer als Machthabende Figuren. Tainio und Teräs heben hervor, dass die ungleiche Verteilung systematisch in allen Stufen und Fächern ist. Die Inhalte zum Beispiel in Lehrbüchern der Muttersprache bieten aber eine ausgezeichnete Möglichkeit das Geschlecht und die Gleichheit der Geschlechter zu behandeln, obwohl die Geschlechterverteilung sehr uneben ist. Die Rolle der Lehrer ist also sehr wichtig und die Situation verlangt immer noch Beachtung. (Tainio & Teräs 2010, 5–7, 10, 94.)

2.4 Die geschlechtssensible Pädagogik

Wie schon früher gesagt, sollte der Unterricht anstatt geschlechtsneutral geschlechtssensibel sein. „Geschlechtssensible Pädagogik in der Schule zielt darauf ab, die Handlungsspielräume der Mädchen und Buben (auch für ihr künftiges Leben als Erwachsene) zu erweitern“, wird auf der Seite des

österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ausgedrückt (Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2015). Genauer gesagt ist die Absicht der geschlechtssensiblen Pädagogik nicht das Geschlecht unsichtbar zu machen, sondern sensibel für die individuellen Eigenschaften der Schüler zu sein. Schüler sind verschieden und das Geschlecht bewirkt auch Unterschiede zwischen den Schülern. (Reisby 1997, 15.) „[Die geschlechtssensible Pädagogik] drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken und Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diesen Umstand zu reflektieren bedeutet geschlechtssensibel zu sein.“ (Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2015.)

Weiter bedeutet die Geschlechtssensitivität, dass wir uns dessen bewusst sind, wie unterschiedlich die Geschlechter behandelt und geschätzt werden (Teräs 2005, 65). In Mädchen und Jungen werden verschiedene Erwartungen gesetzt und wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden, kommen Enttäuschungen ins Spiel. Für die Mädchen und Jungen, die von diesem „Idealbild“ abweichen, ist es in der Schulwelt schwerer Akzeptanz zu erlangen. Ein Mädchen kann z. B., das sich nicht mit traditionell mit Mädchen verbundenen Charakterzügen wie Gelassenheit und Gewissenhaftigkeit identifiziert, als „schlechtes Mädchen“ angesehen werden. Im Idealfall würden Unterschiede als Ressourcen angesehen, was solche Gleichberechtigung schafft, wo es Raum für Vielfalt gibt. (Reisby 1997, 27.) Geschlechtssensibel zu sein erfordert vom Lehrer vor allem Bewusstheit über seine eigenen Einstellungen und Vorurteile und deren kritisches Betrachten. Das beinhaltet z. B. die eigene Geschlechtsbewusstheit und Geschlechtsidentität, wie man sein eigenes und das andere Geschlecht sieht, persönliche Beziehungen zu Jungen und Mädchen und das Gewähren von Freiraum für beide Geschlechter. (Reisby 1997, 29.)

2.5 Auffassungen der Lehrer über die Rolle des Geschlechts in der Schule

Die Vorstellungen der Lehrpersonen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind ausschlaggebend für deren Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern und können einen wichtigen Faktor in der Herstellung der Geschlechtergerechtigkeit in der Schule darstellen (Eurydice 2005, 11).

Dieses Zitat aus der Eurydice³-Publikation drückt die Rolle des Lehrers auf die Verwirklichung der Gleichberechtigung in der Schule aus. Die Vorstellungen von Lehrern sind genau deshalb von Bedeutung, weil sie für das Notengeben verantwortlich sind. Die Lehrer haben oft die Tendenz sich vorzustellen, dass alle Unterschiede zwischen Schülern nur individuelle Differenzen sind, aber wenn man die Einstellungen der Lehrer näher betrachtet, kommen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Gesprächen mit den Lehrern zum Vorschein. (siehe z. B. Carr 2006, 114; Tarmo 1992, 287.) Das zeigte sich auch in den geführten Interviews (siehe Kap. 6). Immer noch sind die Lehrer der Meinung, dass die Jungen interessantere Fragen stellen, origineller und begabter sind als die Mädchen. Die in der Schule gut abgeschnittenen Mädchen werden hauptsächlich als gewissenhaft und fleißig, aber nicht als begabt angesehen und sie wollen dem Lehrer nur gefallen. Wenn es einem Jungen in der Schule schlecht geht, wird dies als fehlendes Interesse und als Untauglichkeit der Schule für Jungen gesehen. In der mehrjährigen (1994–1997) Studie von Lahelma et al. wurde der Alltag von zwei Gesamtschulen in Helsinki observiert und deren Lehrer und Schüler interviewt. Das Ziel war die Unterschiede und

³ Eurydice ist ein Netzwerk unter Europäischen Kommission, das Informationen und Analysen über die europäischen Bildungssysteme und -Praxis sammelt und veröffentlicht. Eurydice besteht aus 41 nationalen Stellen und wird von der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA) in Brüssel geleitet und koordiniert. (EACEA 2015.)

Ähnlichkeiten hinsichtlich des Schulbesuchs zwischen Mädchen und Jungen zu untersuchen und diese zusammen mit anderen Faktoren, wie sozioökonomischem Status, Ethnizität und kulturellen Unterschieden zu analysieren. In den Interviews wiederholten sich die stereotypischen Aussagen der Lehrer über die Ungeeignetheit von Schule für Jungen. Die Lehrer sagten z. B., dass die finnische Grundschule besser für Mädchen geeignet ist, weil sie sich besser auf die verlangten Sachen konzentrieren können. Laut ihnen brauchen die Jungen etwas Konkretes und mehr zu tun. (Lahelma 2004, 55, siehe auch das Kapitel 6.2 dieser Arbeit.) Andererseits sind nach einem Lehrerinterview Jungen diejenigen, die von alleine alles lernen ohne sich zu bemühen (Lahelma 2009, 144). Wenn es sich aber um ein Mädchen handelt, werden ihre schlechten Ergebnisse als ein Zeichen für Unfähigkeit interpretiert, oder ihr schulischer Erfolg nur als Ergebnis von viel geleisteter Arbeit, nicht von Fähigkeit oder Begabung. (Lahelma 2004, 55–57.) Der Schulerfolg von Mädchen und Jungen wird also unterschiedlich geschätzt.

Die Gleichberechtigung kann nicht gefördert werden, wenn die Probleme, Handlungsweisen und Einstellungen der Schule nicht bekannt sind. Um die Gleichberechtigung in der Schule zu fördern, wäre es wichtig, dass die Lehrer fundierte Information über die unsichtbaren Handlungsweisen in der Schule erhalten würden und dadurch ihre eigenen Motive und Verhaltensweisen interpretieren und evaluieren könnten, wie in der Magisterarbeit von Jankama (2004, 80–81) sich herausstellte. Die gesellschaftliche Rolle der Schule kann nicht unterschätzt werden, weil die Schule ein ‚Werterzieher‘ ist und die Schüler die kritischen Jahre ihres Lebens größtenteils in der Schule verbringen. (Ruusunen 2005, 5.) Die Lehrer können natürlich nicht die grundsätzlichen gesellschaftlichen Probleme lösen. Deshalb sind die Maßnahmen der Staatsorgane wichtig. Als Nächstes werden einige zentrale und interessante Gleichberechtigungsprojekte vorgestellt.

2.6 Gleichberechtigungsprojekte in Finnland

In einer Gesellschaft, in der Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer nicht als gleich gelten, haben die Schulen kaum die Möglichkeit, die bestehende Ungleichheit dahingehend zu kompensieren, dass Mädchen gleiche Lebenschancen erhalten. (Eurydice 2009, 21.)

Dieses Zitat macht aufmerksam, dass die Schulen eine sehr wichtige Plattform für das Fördern von Gleichberechtigung sind, aber ohne die Unterstützung der Gesellschaft, sind sie ganz machtlos. Die Gleichberechtigungsprojekte sind ein Mittel die Rechte der Geschlechter im gesellschaftlichen Niveau näherzubringen.

Schon seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts sind in den westlichen Ländern viele Projekte, die Gleichberechtigung in der Gesellschaft und in den Schulen fördern wollten, durchgeführt worden. In Finnland entstand das Interesse etwa später, nämlich Mitte der 80er Jahre. Das Ziel der ersten Gleichberechtigungsbestrebungen im schulischen Bereich war das Bewusstsein der Lehrer zu erhöhen. (Lampela & Lahelma 1996, 228.) Auch in den letzten Jahren sind mehrere Projekte zur Gleichberechtigung in der Bildung gelaufen. Interessanterweise sind die Ziele immer noch teilweise dieselben. Dies ist ein Beweis dafür, dass die Gleichberechtigung weiterhin ein aktuelles Thema ist, und trotz der verhältnismäßig guten Situation und der früheren Arbeit und Projekte in Finnland sind noch nicht alle Ziele erreicht. Man sollte noch bei den Projekten das entwickeln, dass sie auch langfristige Folgen und einen tieferen Einfluss auf die Schulrealität hätten. Oft bleiben die Resultate und Verbesserungsvorschläge nur innerhalb der Schule, in der das Projekt durchgeführt worden ist.

TASUKO war ein dreijähriges Projekt (2008–2011), das vom Bildungsministerium finanziert und von der Abteilung für Erziehungswissenschaft der Universität Helsinki koordiniert wurde. Die Abkürzung steht für Gleichberechtigung und Genderbewusstheit in der Lehrerausbildung. Es war ein zentrales Projekt des vorangegangenen Gleichberechtigungsprogramms der Regierung und zielte auf die Förderung der Genderbewusstheit in allen Universitäten, die die Lehrerausbildung anbieten. Ein Schwerpunkt des Programms war das Entwickeln der Lehrpläne. (Snellman 2011.)

Die Besorgnis um die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf dem finnischen Arbeitsmarkt hatte Einfluss auf dieses Projekt. Obwohl Mädchen durchschnittlich bessere Leistungen in der Schule haben als Jungen, bleiben Mädchen mit schlechten Noten öfter ohne Berufsausbildung als Jungen mit schlechten Noten. Dieser Unterschied hält bis ins Arbeitsleben an, so dass Männer in der Arbeitswelt die meisten Spitzenpositionen erobern. Die Schule ist keine Ausnahme: die meisten Schulleiter sind Männer. Es wäre wichtig, dass Mädchen mehr ermutigt würden auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. (Nissilä 2008, 9.)

Drei Lehrerstudentinnen der Universität Helsinki haben das TASUKO-Projekt betreffend einen Bericht über ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in der Lehrerausbildung im Herbstsemester 2009 aus dem Blickwinkel des Geschlechts geschrieben. In ihrem Bericht beschreiben sie, wie die stereotypische Einstellung, dass die sprachliche Fähigkeit nach dem Geschlecht variiert, mehrere Male sowohl in den Praktikumsschulen als auch in der Fachdidaktik auftauchte. Weiter schreiben sie, dass es in den Gesprächen immer wieder vorkam, dass Jungen nicht so gut wie Mädchen Sprachen lernen können. Sie deuten auch darauf hin, dass die Rede von unruhigen Jungen und stillen Mädchen so stark und wiederholt vorkam, dass sie schon einen normativen Einfluss haben kann. Solch eine stereotypische

Wiederholung ist für alle Beteiligten schädlich. Für Jungen muss es sehr unmotivierend sein, immer wieder zu hören, dass sie sich nicht benehmen können oder nicht so gut sind wie die Mädchen. Weiter kann man fragen, ob die Mädchen, die gute Noten haben, ebenso viel Lob bekommen wie die Jungen, die genauso gute Noten haben, weil man dies für außergewöhnlich hält. Es ist nicht gleichgültig, welche Meinungen Lehrer über das Geschlecht/Gender und seine Rolle in der Gesellschaft haben, denn die Vermutungen der Lehrer, dass z. B. Mädchen stiller sind, haben Auswirkungen auf das Verhalten der Lehrer: wie mit Schülern gesprochen wird, welche Aufgaben ihnen gegeben werden und wofür sie belohnt werden. In ihrem Bericht geben die Studentinnen auch viele gute Tipps, wie der Unterricht geschlechtssensibler gestaltet werden könnte. (Norema et al. 2010, 11–12.)

Das Ministerium für Soziales und Gesundheit veröffentlicht jedes vierte Jahr das sogenannte Gleichberechtigungsbarometer, das die Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen von Finnen in Bezug auf das Geschlecht behandelt. Das Barometer erlaubt die langfristige Betrachtung und den Vergleich der Gleichberechtigung auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft. Das Barometer ist in den Jahren 1998, 2001, 2004, 2008 und 2012 publiziert worden. Während der Jahre haben sich die Einstellungen nur wenig verändert. Etwa mehr als ein Drittel der Männer, aber nur knapp ein Fünftel der Frauen schätzen, dass die Geschlechter gleichberechtigt sind. Die jüngste Altersgruppe hält öfter als die anderen Gruppen die Gleichberechtigung für etwas, was schon erreicht ist. Dies zeigte sich auch in meinen Interviews, denn die Schüler meinten, dass zumindest die finnische Schule gleichberechtigt ist (siehe die Resultate, Kap. 6). Die klare Mehrheit ist der Meinung, dass die Verbesserung der Gleichberechtigung etwas ist, woraus sowohl die Frauen als auch die Männer Nutzen ziehen können. (Ministerium für Soziales und Gesundheit 2012.)

Das im September 2009 vom Bildungsministerium eingesetzte Regierungsprogramm zur Verminderung der Segregation hat zum Ziel die geschlechtsspezifische Ungleichheit in der Bildung und im Arbeitsleben zu reduzieren (Ministerium für Bildung und Kultur 2010). Sieben Jahre vorher hatte das Bildungsministerium bereits ein ähnliches Projekt durchgeführt (Gleiche Arbeitsmärkte – Verminderung der Segregation), in dem herausgefunden wurde, dass die geschlechtsspezifische Einteilung der Arbeiten in Finnland verglichen mit anderen EU-Ländern am höchsten ist (Työministeriö 2002, 4). Die Situation hat sich nicht beträchtlich verbessert: hinsichtlich der Segregation liegt Finnland inzwischen auf Platz vier. Die einzigen Länder der EU mit mehr Segregation als in Finnland sind die Slowakei, Estland und Lettland. (Mustranta 2015.) Die Berufe, in denen es mehr als 95 % Frauen gibt, sind u. a. Hebamme, Tagesmutter, Krankenschwester, Sprachtherapeutin und Kindergärtnerin. Demgegenüber betreffen die Berufe, in denen mehr als 95 % der Arbeiter Männer sind hauptsächlich das Bauwesen sowie Schiffbauindustrie (Mustranta 2015.) Diese ungleiche Verteilung der Geschlechter fängt in der Bildung an und setzt sich im Arbeitsleben fort. Wenn die Berufswahl nach den Erwartungen der Gesellschaft und nicht vom Individuum selbst getroffen wird, besteht die Gefahr, dass das wahre Potential des Menschen verloren geht und das gewählte Fachgebiet den eigenen Erwartungen nicht entspricht. Besonders groß ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in der beruflichen Bildung der sekundären Stufe. Mädchen wählen öfter und leichter Bildungsplätze, die traditionell als männlich betrachtet werden, als dass Jungen sog. weibliche Berufe wählen. (Mustaparta & Nyssölä 2004, 5; Mustranta 2015.) Es ist immer noch akzeptabler für Frauen in die männlichen Domänen einzudringen als umgekehrt. Das hat einen einfachen Grund: das Männliche wird mehr geschätzt.

Die finnische Regierung veröffentlicht ein Gleichberechtigungsprogramm jedes vierte Jahr. Das letzte Gleichberechtigungsprojekt der finnischen

Regierung begann im Jahr 2012 und dauerte bis 2015. (Das neueste begann letztes Jahr und geht weiter bis in das Jahr 2019.) Dieses Projekt sammelt die Maßnahmen der Regierung, mit denen Gleichberechtigung in vielen Bereichen der Gesellschaft gefördert und Diskriminierung verhindert werden soll. Das Programm stellt in dem neuen Lehrplan, in dem man auf Genderneutralität verzichtet, den gendersensiblen Unterricht in den Mittelpunkt. Weitere Ziele sind die Verminderung von geschlechtsspezifischen Einstellungen zu verschiedenen Fächern und das Verstehen der Vielfalt des Geschlechts sowie deren Zum-Vorschein-Bringen im Unterricht. Ebenfalls werden die Lernresultate als Entwicklungsziel genannt. Die Regierung will die Unterschiede hinsichtlichlicher Lernresultate nach dem Geschlecht bis zum Jahr 2020 halbieren. (Ministerium für Soziales und Gesundheit 2013, 22–23.) Der Schlussbericht des Programms wurde im Frühling 2015 veröffentlicht. Der Bericht erzählt, dass z. B. die Gleichberechtigung in der Bildungsteilnahme, wie auch die Lernresultate in allen Bildungsstufen nur genügend verwirklicht sind. Auch die aktiven Maßnahmen für Verminderung der Segregation in der Bildung anhand der Erklärung vom Arbeitsgremium zur Verminderung der Segregation (siehe oben) sind nur teilweise gelungen. Eine konkrete Maßnahme war eine Konferenz mit dem Thema Abbau der Stereotypen in der Bildung und mit Hilfe der Bildung, die vom Ministerium für Bildung und Kultur organisiert wurde. (Ministerium für Soziales und Gesundheit 2015, 37–38.)

Es gibt also relativ viele Projekte in Finnland über die Geschlechtergleichheit, die auch momentan laufen oder kürzlich gelaufen sind. Ein zentrales Thema scheint die Segregation der Bildung und weiter auf dem Arbeitsmarkt zu sein. Weil die Segregation ihre Wurzel in der Schule hat, sollten die Schüler ermutigt werden, solche Fächer zu wählen, an denen sie Interesse haben. Weiter wäre wichtig, dass die Resultate in die Praxis umgesetzt würden und weiterhin, dass sie in den Medien mehr Beachtung finden würden.

3 Die Unterschiede in schulischer Leistung der Mädchen und Jungen

Das Lernen ist ein komplizierter Prozess, auf den viele verschiedene Faktoren Einfluss haben. Das Geschlecht ist ein Faktor, dessen Rolle strittig erscheint, ist aber zweifellos von Bedeutung, weil die Lernresultate von Jungen und Mädchen bemerkenswert voneinander sich unterscheiden. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den Unterschieden der Schulergebnisse und Sprachproduktion zwischen den Geschlechtern.

3.1 Sprachliche Schwierigkeiten bei Jungen

In Lernergebnisstudien wird immer wieder herausgefunden, dass die Fähigkeiten von Jungen in der Normalverteilung die Ränder besetzen, d. h., dass sie entweder sehr gut oder sehr schlecht sind, während die Mädchen im Mittelfeld liegen (Lyytinen 2004, 22, Cacciatore 2011, 145). Eine klare Erklärung für die Unterschiede fehlt noch, allerdings sind Biologie und die Lebensumgebung die üblichsten Argumente. Die Mutter, wie die anderen Menschen auch, behandelt Jungen und Mädchen unbewusst unterschiedlich, aber der Einfluss der Mutter hat in den meisten Fällen die größte Bedeutung. Mütter sprechen mehr mit Mädchen als mit Jungen und lesen ihnen vor, was auf ihre Sprachentwicklung Einfluss hat (Uusikylä 2008, 71). Von Kindheit an orientieren sich Mädchen und Jungen unterschiedlich und haben auch andere Hobbys. In diesen verschiedenen Lernumgebungen lernen sie auch verschiedene Fähigkeiten. (Lyytinen 2004, 22.)

Im Allgemeinen haben Jungen mehr Lernschwierigkeiten als Mädchen. Besonders Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und bei der Aufmerksamkeit kommen bei Jungen häufiger vor. In einer langfristigen Studie über Legasthenie (Jyväskylä Longitudinal study of Dyslexia) waren die Schwerpunkte die sprachliche Entwicklung von tausenden Babys, die zwischen den Jahren 1993–1996 in Mittelfinnland geboren sind, und das Vorkommen von Legasthenie. Schon im Alter von einem Jahr wurden bedeutende Unterschiede hinsichtlich der Sprachproduktion und des Verstehens zwischen den Geschlechtern festgestellt. Weiterhin war in der ersten und zweiten Klasse die Mehrheit, die schlechter als der Durchschnitt lesen konnten, Jungen. Mädchen ziehen hier Nutzen aus ihrer früheren Entwicklung. Es gibt eigentlich keinen Bereich, in dem Mädchen mehr Lernschwierigkeiten als Jungen hätten. Die Probleme von Mädchen sind eher emotional, z. B. haben sie Probleme hinsichtlich der Beherrschung der Emotionen und Essstörungen. (Lyytinen 2004, 23–25.)

Diese Lernschwierigkeiten seien ein Faktor, der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Lernresultaten, und weiter in sprachlichen Fähigkeiten, schöpft, und dessen im Hintergrund stehenden Gründe sorgfältig untersucht werden sollten.

3.2 Der Schulerfolg von Mädchen – ein Problem?

Der Schulweg von Mädchen ist in Bezug auf seine junge Geschichte eine Erfolgsgeschichte gewesen. Vor weniger als hundert Jahren lag der Schwerpunkt der Frauenbildung auf dem Handarbeitsunterricht, heute wird die Mehrheit der Doktorarbeiten von Frauen geschrieben. Noch vor dem Jahr 1908 waren deutsche Mädchen und Frauen von Universitäten und der

Berufsbildung ausgeschlossen. (Faulstich-Wieland et al. 2009, 9–10.) Jetzt, im 21. Jahrhundert, ist die Situation, dass Mädchen in der westlichen Welt durchschnittlich bessere Schulleistungen haben als Jungen (Klapp Lekholm & Cliffordson 2009, 4).

Überraschender wird diese Situation als problematisch angesehen. Wenn man Finnlands PISA-Resultate (Programme for International Student Assessment) mit anderen Ländern vergleicht, haben finnische Jungen sehr gut abgeschnitten, und trotzdem macht man sich nach der Veröffentlichung der PISA-Resultate oft Sorgen über die schlechteren Resultate der Jungen. Die Leistungen der finnischen Jungen im PISA-Test im Jahre 2006 waren besser als die Leistungen der Jungen in jedem anderen Land, und besser als die Resultate der Mädchen in vielen Ländern. (Lahelma, Elina 2009, 140, siehe auch den Abschn. 3.4.) Es kann also gefragt werden, ob dies wirklich ein Zeichen für eine schlechte Anpassung an die Schule der Jungen ist. Dieses sogenannte Sorgengespräch (*huolipuhe* auf Finnisch), das auch in letzten Jahren in den Medien viel diskutiert worden ist (s. z. B. Uro 2012), kann möglicherweise darauf einwirken, dass die Lehrer in manchen Fällen besonders vorsichtig mit den Noten der Jungen sind und ein bisschen bessere Noten geben als was ihrem Können entsprechen würde.

Die am häufigsten genannten Gründe für die schlechteren Schulleistungen der Jungen sind die Handlungsweisen und die Pädagogik der Schule, die Verschiedenheit zwischen Jungen und Mädchen und die weibliche Mehrheit der Lehrer. (Lahelma 2009, 137.) Ein weiteres Argument lautet, dass die Lerninhalte die Jungen nicht interessieren oder die allgemeine Handlungskultur der Schule heranwachsenden Jungen nicht gefällt (Lahelma 2004, 56 & Yrjölä 2004, 18).

Obwohl die Lernergebnisse der finnischen Jungen im internationalen Vergleich sehr gut sind, ist es unbestritten, dass die Unterschiede zwischen unseren Mädchen und Jungen sehr groß sind. Im Jahr 2000 organisierte die

OECD⁴ eine Untersuchung zur Lesefähigkeit bei 15-jährigen Schülern. Auffallend bei den Ergebnissen ist, dass der Unterschied hinsichtlich der Lernergebnisse zwischen Mädchen und Jungen in Finnland unter den OECD-Ländern der größte war. (Yrjölä 2004, 13.) In der PISA-Studie vom Jahr 2009 war die Situation fast die gleiche (OECD: PISA-Studie 2009, 88–89). Der auffallend große Unterschied hinsichtlich der Leistungen der finnischen Mädchen und Jungen müsste definitiv weiteruntersucht werden.

3.3 Frühere Studien über die Schulergebnisse zwischen den Geschlechtern

Klapp Lekholm und Cliffordson (2009) von der Universität Göteborg haben den Einfluss der Persönlichkeit von Schülern auf die Schulnoten untersucht. Sie hatten sehr viele Informanten, nämlich 99 070 Schüler. In der Studie haben sie viele die Noten beeinflussende Faktoren entdeckt, von denen für meine Arbeit die Ergebnisse zur Rolle des Geschlechts bei den Noten von Bedeutung sind. Untersuchungsobjekt waren sowohl fachspezifische als auch staatliche Prüfungsergebnisse⁵. Ebenso sind in dieser Studie die Ergebnisse der Mädchen besser als die der Jungen. Eine mögliche Erklärung für die besseren Schulleistungen der Mädchen, die Klapp Lekholm und Cliffordson (2009) erwähnen, könnte die bessere Anpassungsfähigkeit von Mädchen sein, weil sie schon als Kinder gelehrt werden, sich um andere zu kümmern und sich selbst nicht in den Mittelpunkt zu stellen. Ferner hört man manchmal auch die Vermutung, dass die Schule besser für Mädchen

⁴ OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development, (auf Deutsch: die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

⁵ Ein Ergebnis der Studie war, dass die Noten, die die Lehrer den Schüler selbst geben, besser sind als die Ergebnisse der landesweiten Prüfungen.

geeignet sei und demgemäß die Mädchen bevorzugen würde. (Lahelma 2004, 55.) Die für diese Arbeit interviewten Schüler glaubten aber nicht, dass die Schule besser für Jungen oder Mädchen passen würde. Die Gleichberechtigung der Schule ist aber sehr schwer selbst einzuschätzen, wenn die Schüler mittendrin im System sind.

Auch in Finnland hat man die Schulergebnisse geschlechterspezifisch betrachtet und untersucht. Seit 1994 hat das Ministerium für Bildung nationale Schätzungen durchgeführt und Berichte darüber veröffentlicht. In den Ergebnissen haben die stellenweise sehr großen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen das Interesse geweckt, diesen Sachverhalt genauer zu betrachten. Die Unterschiede kommen nicht nur in Noten, sondern auch in Einstellungen und Vorstellungen der Schüler, in der Bewertungskultur, sowie in den Arbeitsweisen und -gewohnheiten der Schüler zum Vorschein. Die größten Unterschiede zwischen den Noten von Jungen und Mädchen betreffen die Sprachen und die Muttersprache (Finnisch). Als man die Schreibfähigkeiten von finnischen Schülern in der sechsten Klasse untersuchte, erwiesen sich die Ergebnisse von Jungen in allen untersuchten Teilen als schlechter als die Ergebnisse von Mädchen. Auch die Streuung ist bei den Jungen größer. Zwei Jahre später wiederholten sich die Ergebnisse in einer neuen nationalen Evaluierung. Dabei erreichten über die Hälfte der Mädchen gute Schreibfähigkeiten im Vergleich zu nur jedem sechsten Jungen. Auch im Lesen und hinsichtlich des Sprachbewusstseins hatten sich die Fähigkeiten der Mädchen viel stärker entwickelt. Der Unterschied war statistisch sehr bedeutend: hinsichtlich der Schreibfähigkeiten betrug er sogar 20 %. In der neunten Klasse betrug der durchschnittliche Unterschied hinsichtlich der Muttersprache zugunsten der Mädchen 8–12 %, aber hinsichtlich des Schreibens sogar 15 %. (Yrjölä 2004, 9–13.) Im Zusammenhang mit der Evaluierung aus dem Jahr 2000 hat man Hinweise darauf erhalten, dass die Jungen in der sechsten Klasse vielleicht nicht so viel Übung im Schreiben und im Sprachbewusstsein bekommen haben wie die

Mädchen. Diese Vermutung blieb aber ohne weitere Begründungen und daher würde ich nicht so viel Wert darauf legen. Zumindest einige plausible Gründe dafür sind, dass Mädchen in der Freizeit mehr als Jungen lesen und auch eine positivere Einstellung zum Muttersprachunterricht haben. (Yrjölä 2004, 12–15.) Die Entstehung von solchen Einstellungen ist sehr kompliziert und geht in die Geschlechterrollen zurück. Auf jeden Fall würde es allen nutzen die Gründe für das schlechtere Abschneiden hinsichtlich der Lernresultate und des Schreibens von Jungen herauszufinden.

Die Mathematikergebnisse sind zwischen den Geschlechtern in Finnland sehr ähnlich, was auch die internationalen Resultate der PISA-Studie zeigen (s. n. Abschn.). Aufgrund dessen gibt es also keinen Grund zu sagen, dass Jungen mathematisch begabter sind als Mädchen. Die interviewten Schüler wiederholten diese Behauptung von mathematisch begabten Jungen und sprachlich begabten Mädchen mehrmals (s. Kap. 6.2). Nationale Evaluierungen haben jedoch erwiesen, dass von Jungen in Mathematik mehr verlangt wird. Yrjölä (2004, 12, 18) schreibt, dass von Jungen am Ende der neunten Klasse durchschnittlich eine bessere Leistung von 4–5 % für alle Noten in Mathematik verlangt wird, während in Fremdsprachen Jungen mit schwächerer Leistung die gleichen Noten bekommen als Mädchen, ausgenommen der besten Noten (s. Kap. 6.3). Als man die Ergebnisse in der Muttersprache in schwedischsprachigen Schulen verglich, stellte sich heraus, dass ein Junge, der dieselbe Note im Zeugnis wie ein Mädchen bekommen hatte, eine schlechtere Prüfungsnote als das Mädchen hatte. Weiter war ein Mädchen, das eine Acht im Zeugnis bekommen hatte, durchschnittlich genauso so gut wie ein Junge, der die Note neun bekommen hatte. In der Veröffentlichung *Schule – Geschlecht – Lernergebnisse 2004* des Bildungsministeriums wird festgestellt, dass die schlechteren Sprachnoten der Jungen kompensiert werden, so dass sie mit geringeren Leistungen alle Noten, außer den besten, im Zeugnis bekommen als die Mädchen. (Yrjölä 2004, 12.) Die Bewertungskriterien nehmen an Strenge ab, je schwächer die

entsprechende Note ist. Diese künstliche Ausglei chung hat vielleicht harmlose Motive, dient aber niemandem. Einerseits gibt sie den falschen Hinweis, dass Mädchen nicht so gut Mathematik beherrschen müssen und andererseits, dass nicht alle Jungen so gute Sprach- oder Schreibkenntnisse brauchen. Weiter kann sie auch langfristige Folgen haben, denn anhand des Abschlusszeugnisses der finnischen Grundschule werden die Ausbildungsplätze vergeben und so wird die Gleichberechtigung der Schüler nicht erreicht. Weiterhin wird die stereotypische Wahl des Ausbildungsplatzes nur verstärkt, da die möglicherweise nicht dem Können entsprechenden Noten die Wahl steuern. Andererseits ist diese nur eine Studie und die Behauptungen stark, so eine weitere Betrachtung benötigt werden würde.

3.4 PISA-Resultate 2009

Um eine Übersicht über die allgemeinen Lernresultatunterschiede der Mädchen und Jungen zu bekommen, werden hier die bedeutsamsten PISA-Resultate vorgestellt, obwohl der PISA-Test das Können von Fremdsprachen nicht misst. Verstärken die Mathematik- und Lesen-resultaten das Bild von den „natürlichen“ Unterschieden von Mädchen und Jungen: Junge als mathematisch und Mädchen als sprachlich begabt?

Seit 2000 wird die PISA-Studie alle drei Jahre von der OECD organisiert, um weltweit die Schulkenntnisse der 15-jährigen Schüler im Lesen, in Mathematik und in Naturwissenschaften zu messen und miteinander zu vergleichen. Die Schwerpunkte ändern sich in jeder Runde; im Jahr 2009 lag der Fokus auf Lesekenntnissen. In Finnland wurden 6415 Schüler

ausgewählt, von denen 91 % an der Studie teilnahmen. In Lesekenntnissen rangierte Finnland nach Shanghai und Korea auf Platz drei. (OKT 2009.)

In diesem Kapitel wird die Konzentration auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Ergebnisse aus dem Jahr 2009 gelegt, weil die Lesekenntnisse von mehr Bedeutung für meine Arbeit sind als die Mathematik- oder Naturwissenschaftsresultate, die als Schwerpunkte in der nächsten Testrunden waren. Die neuesten Ergebnisse aus dem Jahr 2015 werden jedoch kurz vorgestellt.

Die Mädchen waren in **allen** untersuchten Ländern im Lesen besser als die Jungen. Die bessere Lesefähigkeit von Mädchen ist also nicht nur ein nationales Faktum, jedoch ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern in Finnland außergewöhnlich groß. Unter den OECD-Ländern war nur in Slowenien der Unterschied hinsichtlich der längeren Texte größer als in Finnland und hinsichtlich der kürzeren Texte war der Unterschied in Finnland am größten. Hinsichtlich der Lesefähigkeiten platzierte Finnland unter den OECD-Ländern sowohl in längeren als auch in kürzeren Texten auf Rang zwei. Unter allen Ländern lag Finnland beim Lesen auf Platz drei.

In den meisten Ländern haben die Schüler in kürzeren Texten besser abgeschnitten als in längeren Texten, während die Punkte bei den finnischen Schülern bezüglich der beiden Kategorien genau die gleichen waren. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist kleiner in kürzeren als in längeren Texten. Durchschnittlich sind Jungen in kürzeren Texten besser als in längeren. (OECD: PISA-Studie 2009, 90.) Wieder könnte man fragen, ob dies im Zusammenhang mit der Leseaktivität der Mädchen stehen könnte. Mädchen lesen im Durchschnitt mehr Romane und längere Texte, während Jungen eher Comics bevorzugen. Auch die Einstellungen können wiederum eine große Rolle spielen. In der schon früher zitierten Studie von Klapp Lekholm und Cliffordson (2009, 18) wurde herausgefunden, dass die

Selbsteinschätzung des Schülers den größten Einfluss auf die fachspezifische Note hat. Diese ist bei Mädchen in Bezug auf die Muttersprache positiver als bei Jungen, besonders beim Lesen und Schreiben. (Koulutuksen arviointikeskus 2006.) Bemerkenswert ist auch, dass Mädchen in allen europäischen Staaten das Lesen für wichtiger halten als Jungen. (Eurydice 2005, 11). Werden diese Einstellungen in das Fremdsprachenlernen übergehen, so dass Mädchen auch andere Sprachen mehr schätzen als Jungen?

Die finnischen Schüler haben in der Mathematik wieder sehr gut abgeschnitten. Unter den OECD-Ländern kam Finnland knapp hinter Korea auf Platz zwei, und unter allen Ländern belegte Finnland Platz sechs. Zwischen den Geschlechtern gab es keinen großen Unterschied, jedoch waren die Resultate der Jungen ein bisschen besser als die der Mädchen. In der folgenden PISA-Runde 2012 waren zum ersten Mal die Mädchen besser. Der Unterschied war aber nicht statistisch bedeutsam. Von den OECD-Ländern war nur in Schweden und in Slowenien der Unterschied zwischen den Geschlechtern in mathematischen Leistungen kleiner als in Finnland. Von den OECD-Ländern hatte Belgien die größten Unterschiede. Dennoch waren die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Mathematik viel kleiner als im Lesen. (OECD 2009, 131, 134, 136, 137.) Im Gegensatz zur Muttersprache haben Jungen eine positivere Einstellung zum Mathematikunterricht als Mädchen. Besonders das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Mathematik ist bei Jungen stärker. (Yrjölä 2004, 15.) Dieses Vertrauen auf sich selbst ist sehr wichtig beim Lernen. Wenn der Lerner sich seiner eigenen Möglichkeiten bewusst ist, kann das die Motivation erhöhen und er fühlt sich sogar wohler in der Schule (Ihme 2009, 133). Deshalb wäre es wichtig, dass Mädchen im Mathematikunterricht und Jungen in der Muttersprache und in Fremdsprachen ermutigt werden und dadurch ihr Selbstvertrauen steigen würde. Die ansonsten besseren Leistungen von Mädchen erklären Klapp

30

Lekholm und Cliffordson (2009, 19) mit einer höheren Lernmotivation von Mädchen. Auch in dieser Untersuchung (s. Kap. 6.1.2) betonen die Schüler die Bedeutung von Motivation auf das erfolgreiche Absolvieren der Sprachen.

Für besorgniserregend kann man die sehr breite Streuung unter den Jungen halten. Der soziale Hintergrund und das Bildungsniveau der Eltern korrelieren direkt mit dem Schulerfolg des Schülers. Wenn die Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben, streben auch die Kinder wahrscheinlicher danach. Hierbei ist der akademische Erfolg der Mutter besonders maßgebend. (Yrjölä 2004, 18–19; Schein 2004, 34; Tilastokeskus 2009.)

PISA 2015 war der sechste PISA-Test, dessen Schwerpunkt auf Naturwissenschaften lag. Insgesamt nahmen 73 Länder an der Studie teil. Die Resultate der finnischen Mädchen waren in allen Fächern (Naturwissenschaft, Mathematik, Lesen) statistisch bedeutsam besser als die Resultate der Jungen. (Ministerium für Bildung und Kultur 2016.) Bemerkenswert ist, dass unter OECD-Ländern der Unterschied in Naturwissenschaft zwischen den finnischen Mädchen und Jungen der größte ist (Vettenranta et. 2016, 46).

PISA-studien sind auch kritisiert worden. Sie sind z. B. Kritik dafür bekommen, dass die Ausbildung zu kurzfristig entwickelt wird nur um besser in Pisa-tests zu rangieren. Weiter verursachen die Rankingliste und plötzliche Abstürze in den Resultaten Stress sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern. In der Folge verlangen die Regierung und das Ministerium für Bildung Gründe dafür, was noch mehr Stress für Schulen und Lehrer verursachen kann. Schließlich berücksichtigt die PISA-Studie die ungleiche sozio-wirtschaftliche Situation der Länder gar nicht und ist sehr wirtschaftlich betont. (Andrews et al. 2014.)

Alle diese Anmerkungen sind begründet und stellen die Tests in Frage. Über die folgenden Fragen sollte nachgedacht werden: Wie vergleichbar sind die Resultate? Was erklärt plötzliche Abstürze oder Aufstiege? Wie viel Wert kann man überhaupt auf die kleinen Punktunterschiede legen? Bestimmt PISA schon zu viel über die Zukunft der Bildung und der Entscheidungen, die die Schulministerien und Regierungen der teilnehmenden Länder treffen?

Am Anfang dieses Abschnitts wurde die Frage gestellt, ob die PISA-Resultate mit den stereotypischen Einstellungen über die Fähigkeiten der Jungen und Mädchen übereinstimmen. Im Licht der Resultate bei den mathematischen Fähigkeiten scheint keinen Unterschied zu sein. Im Lesen rangierten die Mädchen aber wesentlich besser als die Jungen und es ist zu vermuten, dass dies aus den verschiedenen Erwartungen an Jungen und Mädchen ergibt. Genau in dem Fach wovon es von Jungen erwartet wird, dass sie gut sind, sind sie auch gut!

4 Allgemeines über die Bewertung der Sprachkenntnisse

In Schulen wird der Verlauf des Lernprozesses durch die Bewertung gemessen. Die Bewertung verwirklicht sich in mündlicher, schriftlicher und dauernder Bewertung. Sie spielt eine wichtige Rolle in der Schule und bei der Bewertung der Sprachkenntnisse beherrschen die gleichen Hauptregeln wie bei anderer schulischen Bewertung. Sie stützt das Lernen und gibt Information darüber, wie weit der Lerner beim Lernen ist und was er noch üben muss. Weiterhin sollte die Sprachbewertung den Lerner motivieren um seine Kenntnisse zu verbessern und auch eigene Ziele zu setzen. Außerhalb der Schule gibt die Bewertung Information über die Sprachkenntnisse nicht nur dem Lerner, sondern auch dem möglichen Arbeitgeber, Veranstalter der Bildung oder Beamten, die Nationalitätsanträge behandeln. Mit der schulischen Bewertung wird auch landesweite Information über das Niveau der (Sprach)Kenntnisse der Altersgruppe übermittelt, z. B. nach der Grundschule. Der Lerner hat gewissermaßen ein Recht auf die Bewertung. Die Schulbewertung basiert auf die Inhalte und Ziele, die in dem Lehrprogramm definiert worden sind. (Huhta 2011, 202; Tarnanen et al. 2007, 381.)

Der Lehrer trägt große Verantwortung, wenn er die Lernenden bewertet, und er sollte sich dieser Verantwortung bewusst sein. Die Bewertung ist immer auch ein Machtgebrauch, und sie kann sogar langfristige und das Leben beeinflussende Konsequenzen für den Lernenden haben, wenn es um einen „high-stakes“ Test⁶ geht, wie z. B. das Abitur. Unter anderem aus

⁶ High-stakes Test ist ein Test, der bedeutende Konsequenzen für den Lerner hat. (Tarnanen, Mirja & Ari Huhta 2009. Perusasioita arviinnista)

diesen Gründen ist die Bewertung anspruchsvoll für die Lehrer. Lehrer hoffen, dass sie Weiterbildung in Bewertungsfragen bekommen würden, was hindeutet, dass sie die Herausforderungen der Bewertung und eigenen Mangel bei der Bewertung erkennen. (Tarnanen et al. 2007, 383.)

In der Bewertung sollte man immer nachdenken, warum, was und wie bewertet wird. Tarnanen et al. (2007, 382) betonen auch, dass eine sinnvolle Bewertung ohne eine begründete Auffassung, was bewertet wird, nicht möglich ist. Weiter ist die Bewertung ein Mittel um ein gesundes Selbstgefühl und eine individuelle Entwicklung der Schüler zu entwickeln und zu stützen. (Törmä 1998, Lukijalle.)

Die Bewertung kann aufgrund der Ziele und des Zeitpunkts der Bewertung in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. *Formative Bewertung* geschieht während des Lernprozesses und stützt, steuert und verfolgt das Lernen, so dass der Lerner sich seiner Stärken und Schwächen bewusst wird und anhand dieser Information sein Lernen organisiert. Sie beleuchtet die Entwicklung des Lerners und soll auch motivieren. (Atjonen 2007, 66–67.) *Summative Bewertung* wird, wie der Name sagt, typisch am Ende des Kurses, der Periode oder des Semesters gegeben um herauszufinden, ob der Lerner die Ziele erreicht und die Inhalte gelernt hat. (Huhta & Tarnanen 2011, 202.) *Diagnostische Bewertung* wird am Anfang des Kurses oder der Periode durchgeführt um herauszufinden, welche Voraussetzungen und Vorkenntnisse der Lerner hat. Diese Information ist für den Lehrer hilfreich, wenn er den Unterricht plant. (Atjonen 2007, 66.)

Die Sprachkompetenz der Schüler können auch mit vielen anderen Methoden außerhalb der Teste bewertet werden. Zum Beispiel ein Portfolio, ein Lerntagebuch oder Selbstbewertung sind gute Methoden Schüler oder Studenten ihre Kenntnisse zeigen zu lassen und diese sollten auch eingesetzt werden. (Huhta & Tarnanen 2011, 201).

4.1 Kriterien für die gute Bewertung

Die Bewertung soll immer und in allen Umständen zuverlässig und durchsichtig sein. Zuverlässigkeit ist eng mit der Validität verbunden und mit Validität wird traditionell gemeint, dass die Bewertung nur das bewertet, was man bewerten will. Das hört sich sehr leicht an, ist aber in Wirklichkeit eine der schwierigsten Aspekte der Bewertung. Heutzutage wird der Schwerpunkt mehr auf die Validität der Schlussfolgerungen gelegt, d. h. ob die Interpretation der Ergebnisse genug begründet sind. Durchsichtigkeit dagegen weist darauf hin, dass die Kriterien und Ziele der Bewertung im Voraus dem Lerner klar sein müssen und auch dass sie dokumentiert sind. (Huhta & Tarnanen 2011, 216; Huhta & Tarnanen: Perusasioita arvioinnista 2009.) Weiter bedeutet Durchsichtigkeit, dass die Bewertung keine geheimen Ziele oder gemeinen Überraschungen enthalten darf, z. B. es ist nicht guten Bewertungspraxen entsprechend, dass die Schüler raten müssen, was erwartet wird oder das im Unterricht als Nebensache vorgestellte Einheit die Hauptsache der Prüfung wird. (Atjonen 2007, 35.)

Neben Validität ist die Reliabilität eine der grundlegenden Kriterien der Bewertung. Sie bedeutet, dass die Rolle des Zufalls so gering wie möglich gemacht worden ist. Es soll keine Rolle spielen welcher Lehrer die Testresultate bewertet bzw. wie müde oder munter er oder sie möglicherweise war als er oder sie die Lernergebnisse bewertete. (Atjonen 2007, 35.) Die Reliabilität kann mit ein paar Methoden getestet werden. Zuerst kann der Test erneut durchgeführt werden und wenn die Resultate sich wiederholen, hat der Test sich als zuverlässig erwiesen. Zweitens können zwei verschiedene Personen den Test bewerten um herauszufinden, ob sie die gleichen Noten oder andere Testresultate geben würden und demnach sich als zuverlässig erweisen. Drittens kann dieselbe Person zweimal denselben Test, z. B. nach einer Woche, bewerten. Viertens kann

z. B. ein Teil der Sprache, wie die Lesekenntnisse, mit zwei verschiedenen Versionen von demselben Test oder sogar mit zwei sehr unterschiedlichen Testen gemessen werden. Wenn die Tests dieselbe Kenntnis gemessen haben, sollten sie zu selben Resultaten führen. Ferner soll der Test innerlich einheitlich sein, was bedeutet, dass die alle Teile oder Übungen des Tests dieselbe Kenntnis messen. Dies kann mit unterschiedlichen statistischen Methoden festgestellt werden. (Kalaja, Paula et al. 2011, 21.)

Ethisch gesehen muss die Bewertung fair und gerecht sein, also jeder Lerner soll die gleichen Möglichkeiten besitzen Erfolg zu haben. Weiterhin sollen die Bewertungsmittel und Bewertungsprozesse so fair sein, dass die Lerner sie auch fair finden. Wenn die Bewertung gerecht ist, setzt sie die Lerner nicht in eine ungleiche Stelle z. B. in dem der Lehrer immer dieselbe Bewertungsmethode - wie schriftliche Prüfungen - benutzt. (Atjonen 2007, 34.)

Ein sehr wichtiges Kriterium für gute Bewertung ist, dass sie Lerner zum Lernen motiviert. Mit Hilfe der Bewertung kann der Lerner sein Lernen planen und organisieren. Diese motivierende Auswirkung soll den ganzen Lernprozess über anhalten und nicht nur kurz vor der Prüfung oder Klausur. Nur eine Prüfung am Ende des Kurses kann dem Lerner starken Stress verursachen. Daneben ist die Selbstbewertung ein Teil der motivierenden Bewertung. (Atjonen 2007, 35.)

Zu den Kriterien der guten Bewertung gehören weiter ein genügendes Anforderungsniveau und die Möglichkeit sein Können zu beweisen. Die Erwartungen des Lehrers sollten auf einem solchen Niveau sein, dass sie den Lerner ermutigen noch bessere Ergebnisse zu erreichen. Zu hohe Erwartungen sind natürlich nicht empfehlenswert, weil sie den Lerner leicht entmutigen können; jedoch ist bewiesen worden, dass die Erwartungen des Lehrers einen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schüler und Studenten haben. Gute Ergebnisse sollten auf keinen Fall selbstverständlich sein,

sondern für die besten Resultate muss man viel Arbeit leisten. (Atjonen 2007, 36.)

4.2 Kriterienorientierte Bewertung in Fremdsprachen

Vom Europa-Rat 2003 geschaffte Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (abgekürzt GER) setzt die Kriterien fest, anhand deren die Lehrer die Leistungen der Schüler in der Fremdsprache bewerten sollten. Diese kriterienorientierte Bewertung wird als besser als die normorientierte Bewertung betrachtet, weil dann die Lernenden nach ihren eigenen Fähigkeiten bewertet und nicht miteinander verglichen werden. (Goethe Institut – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, am 6.3.2010.) In der kriterienorientierte Bewertung werden die Kriterien für jedes Niveau formuliert und sie wird als mehr ethische, pädagogische und durchsichtige Bewertung betrachtet. Die Absicht wäre ein Kontinuum von den Fähigkeiten des Lernenden zu bilden, so dass man die Entwicklung besser sehen könnte. (Luukka 2007, 34–35.) In der GER werden sechs Niveaus von der Elementare Sprachverwendung A1 bis auf die kompetente Sprachverwendung C2 festgelegt. Im Idealfall wäre die Sprachkompetenz des Individuums zwischen europäischen Ländern vergleichbar. (GER.)

4.3 Bewertung in dem finnischen Schulsystem

Schüler werden auf jeder Schulstufe des finnischen Schulsystems bewertet. In den meisten finnischen Schulen bekommen die Schüler bis zur dritten bzw. vierten Klasse keine Note, sondern sie werden schriftlich bewertet. Die Schulen könnten die schriftliche Bewertung bis zur siebten Klasse benutzen, dieses Recht wird aber kaum verwendet. Die schriftliche Bewertung ist im besten Fall viel beschreibender und motivierender als die numerische Bewertung. Sie bietet mehr Information über den Lernprozess und die Fortschritte des Lernalters. Die schriftliche Bewertung an sich ist aber nicht unbedingt besser als die numerische, wenn die Lehrer die Bewertung aus vorgegebenen Beschreibungen übernehmen. Dann kann sie genauso wenig Information wie die Noten vermitteln. Die Benotung beginnt also je nach Schule in der vierten oder fünften Klasse. Von da an wird die Bewertungsskala von der schlechtesten Note 4 bis zur besten Note 10 benutzt. Die Grundlagen der Schülerbewertung wurden im Jahr 1999 erneuert, wobei für jedes obligatorische Fach eine schriftliche Beschreibung für die Note acht definiert wurde. Dies soll den Lehrern bei einer zielorientierteren und auf das Können bezogenen Bewertung helfen.

Die Lehrbücher haben traditionell eine starke Stellung im finnischen Unterricht gehabt (Luukka et al. 2008, 64). Sie und die damit verbundenen Bewertungsmittel üben weiter Einfluss auf die Bewertungskriterien aus und bestimmen, wie die Sprachkenntnisse gesehen werden und was als wichtig betrachtet wird. (Tarnanen et al. 2007, 385.)

Tarnanen et al. (2007, 382–383) deuten darauf hin, dass die Fragen und Probleme der Bewertung der Sprachkenntnisse in Finnland nicht sonderlich bekannt sind. Finnland ist aber keine Ausnahme unter den EU-Ländern. Die Bewertung der Sprachkenntnisse ist als Wissenschaftszweig ganz jung, was

dies erklären kann. Die Einstellung zur Bewertung ist oft sehr oberflächlich und die „richtigen“ Probleme, wie das Funktionieren der Abiturtests, bleiben ohne Beachtung. Oft wird gedacht, dass die Bewertung sich als Teil des Unterrichts von selbst erledigt. Qualitativer Unterricht garantiert aber keine qualitative Bewertung, weil die Bewertung ihre eigenen speziellen Anforderungen hat. Die oberflächige Einstellung zur Bewertung ist ethisch gesehen problematisch, weil sie oft schwere Konsequenzen sowohl für das Individuum als auch für die Bildungspolitik hat. (Tarnanen et al. 2007, 383–384.)

Die Bewertung der Sprachkenntnisse hat sich in Finnland in den letzten Jahren stark verändert. Die oben erwähnte kriterienorientierte Bewertung ist die auffälligste Veränderung. Die kriterienorientierte Bewertung ist mehr auf das Können bezogen und zielorientierter als die traditionelle Bewertung, was sie pädagogischer, transparenter und ethischer macht. Sie geht von einem funktionalen Sprachbegriff aus. Das Ziel ist die Sprache benutzen zu können, Wissen von der Sprache allein genügt nicht. (Tarnanen et al. 2007, 384–385.)

Die finnische Abiturprüfung ist ein Beispiel für einen normorientierten Test, der relativ bewertet wird, d. h., dass die Ergebnisse eines Schülers von den Ergebnissen der anderen abhängen. Das Problem bei einer solchen Bewertung ist, dass die Ergebnisse der verschiedenen Jahre nicht miteinander vergleichbar sind, weil die Ergebnisse sich nach der Gauß-Kurve richten müssen. Die Idee der Gauß-Kurve ist, dass die meisten Werte sich im Mittelfeld der Skala, nahe dem Durchschnittswert, befinden und die Grenzwerte gering vertreten sind. Dementsprechend gibt es jedes Jahr in der Abiturprüfung in verschiedenen Fächern ungefähr genauso viele gute und schlechte Noten. Die Gauß-Kurve funktioniert nur, wenn die Teilmenge groß genug und unselektiert ist. Zum Beispiel ist die Gruppe von Abiturienten, die die Prüfung in den Wahlfachsprachen im Herbst absolvieren, oft zu klein um zuverlässige Information über das Können der

Schüler zu geben. Die relative Bewertung der Abiturprüfung ist deshalb oft kritisiert worden. (Opettaja-Magazin 2013 & Universität Jyväskylä 2012.)

Bemerkenswert bei der Bewertung in Finnland ist, dass die Lehrer und Schulen sehr große Verantwortung dafür tragen. Bewertung wird also nicht von oben mithilfe von nationalen Tests oder Abschlusstesten, außer dem Abiturstest, der die Hälfte der Altersklasse umfasst, durchgeführt. Die große Verantwortung kann auch eine Rolle dabei spielen, dass Lehrer die Bewertung schwierig finden. Es ist aber auch zu vermuten, dass sie nicht bereit wären auf ihre Verantwortung zu verzichten. Die Verantwortung für die Bewertung ermöglicht, dass die Lehrer aus der Bewertung während des Unterrichts und Lernprozesses Nutzen ziehen können. (Tarnanen et al 2007, 384.)

4.4 Herausforderungen der Bewertung der Sprachkenntnisse

Ein gemeinsamer Lehrplan oder gemeinsame Bewertungskriterien führen nicht automatisch zu einer einheitlichen Bewertung. Besonders zeigt sich dies an den Stellen der Ausbildung, wo man von einer Stufe zur nächsten wechselt. Die Kenntnisse der Schüler oder Studenten, die dieselbe Note bekommen haben, können abhängig vom Lehrer stark variieren. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die kriterienorientierte Bewertung nicht ganz verinnerlicht ist und die Theorie und Praxis einander noch nicht gefunden haben. Die Lehrer betonen verschiedene Punkte in ihrer Bewertung und haben auch unterschiedliche Vorstellungen über die Sprachkenntnisse, die verlangt werden. Die Situation wird problematisch, wenn die ausbildenden Institutionen, wie Universitäten oder Arbeitgeber, die Lernresultate verschiedener Schüler miteinander vergleichen sollen, aber sie nicht wissen

können, welcher Teilbereich der Sprache (Schreiben, Lesen, Sprechen Hören) betont wurde und welchem Niveau des GER (A, B, oder C) die Note entspricht. Daher verwirklicht das Verlangen auf die Zuverlässigkeit nicht. (Tarnanen et al. 2007, 385–386.)

Tarnanen et al. (2007) schlagen als eine mögliche Lösung für die Bewertungsprobleme der Fremdsprachen ein Kontinuum vor, durch das man die Entwicklung der Sprachkenntnisse besser sehen könnte. Der GER würde als eine logische Basis fungieren. Dieses Kontinuum würde nach den Prinzipien des lebenslangen Lernens von der Grundschule bis in die Rente dauern. (Tarnanen et al. 2007, 403.)

Über die Vor- und Nachteile der Benotung diskutiert man immer wieder. Die Probleme bei der Benotung wurden schon Anfang des 20. Jahrhunderts bemerkt. Auch im Licht der heutigen Forschung ermutigt die Notengebung die Schüler mehr nach dem Erfolg in Tests als nach dem Lernen selbst zu streben. Demgemäß wird das Interesse für die Sache, die man lernen muss, geringer. Zweitens führt die Notengebung dazu, dass die Schüler oft den leichtesten Weg, d. h. die leichteste Aufgabe wählen, um das Risiko, eine schlechte Note zu bekommen, möglichst gering zu halten. Zum Beispiel bereiten sie ein Projekt über ein bekanntes Thema vor oder lesen ein möglichst dünnes Buch. Man kann aber auch fragen, ob die Schüler das machen, weil sie einfach etwas faul sind. Die Forscher meinen jedoch, dass eine schlechte Motivation diese Entscheidungen nicht erklärt, sondern die Schüler machen nur etwas, was aus ihrer Sicht vernünftig ist. Drittens entwickelt das Streben nach guten Noten nicht das Denken der Schüler. Dagegen lernen sie nur gewünschte Antworten auf gestellte Fragen zu finden. Man lernt nicht unbedingt Dinge in Frage zu stellen, sondern nur zu überlegen, ob etwas, was man lernen muss, in der Prüfung vorkommt. In einer britischen Studie wurde mit zwei Sozialkundengruppen getestet, wie gut die Schüler sich an den Hauptgedanken eines Textes erinnern können. Eine Gruppe wusste, dass sie mit Nummern bewertet werden und den

anderen wurde mitgeteilt, dass sie nicht numerisch bewertet wird. Die erste Gruppe konnte sich an die Hauptideen des Textes wesentlich schlechter erinnern als die Schüler, denen am Anfang mitgeteilt wurde, dass sie nicht numerisch bewertet werden. In einer anderen Studie, die mit Medizinstudenten durchgeführt wurde, wurde herausgefunden, dass die Lernresultate ohne bemerkenswerte Nachteile besser wurden, wenn die Bewertungsskala von Nummern in die Skala *bestanden – ungenügend* umgeändert wurde. Es ist auch untersucht worden, dass die Aufmerksamkeit der Schüler sich auf jeden Fall auf die Note richtet, wenn die numerische und die schriftliche Bewertung nebeneinander benutzt werden. Wenn man also die schriftliche Bewertung maximal nutzen möchte, sollte man vielleicht an einigen Stellen auf die numerische Bewertung verzichten, damit die schriftliche Bewertung in den Augen der Schüler auch an Ansehen gewinnen würde. (Mäenpää 2012.)

Weil die Herausforderungen der Bewertung alle betreffen, wurde eine europäische Organisation namens EALTA⁷ gegründet. Das Ziel von EALTA ist das Verständnis über die theoretischen Prinzipien des Sprachtests und der -bewertung zu fördern. Weiter wollen sie das Testen und die Bewertungspraxis in ganz Europa verbessern und gute Praxis vermitteln. (EALTA.)

⁷ EALTA = European Association for Language Testing and Assessment, <http://www.ealta.eu.org/>

5 Material und Methode

Im Folgenden werden die methodologischen Grundlagen dieser Arbeit erläutert und begründet. Die Durchführung der Interviews und die Interviewten werden ebenfalls vorgestellt.

5.1 Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung ist ein sehr breiter Begriff, der viele verschiedene qualitative Forschungen und Traditionen umschließt. Tuomi und Sarajärvi (2009, 17) erinnern daran, dass die vielen Definitionen, die man in Methodologielehrbüchern findet, sehr verschiedene Blickpunkte haben, und deshalb sollte man vorsichtig sein, wenn man die verschiedenen Theorien von verschiedenen Quellen kombiniert. Die engste Beschreibung für die qualitative Forschung kann als Materialsammlungsmethode wie z. B. eine teilnehmende Beobachtung oder ein Tiefeninterview, verstanden werden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 10). Töttö (2000, 116) geht ganz weit in seiner Definition für die qualitative Forschung. Er sagt, dass man qualitative (Forschung, Analyse) alles bezeichnen soll, was übrig bleibt, wenn das numerische Material und die statistischen Methoden abgerechnet werden. Die qualitative Forschung kommt aber ohne Theorie nicht zurecht. Laut Tuomi und Sarajärvi (2009, 19) sollte alle Forschung (...) geistiges Betrachten des Menschenverstandes beinhalten, also von Natur her theoretisch sein. Die qualitative und die quantitative Forschung schließen einander nicht aus, sondern ein qualitatives Material, z. B. ein Interview, kann mit quantitativen Methoden analysiert werden. Aber dann muss man sich ‚die Abhandlung eines qualitativen Materials‘ von einer ‚qualitativen Abhandlung des Materials‘ unterscheiden. Oft bekommt die qualitative Forschung ihre

Definition von den Gegensätzen der quantitativen Forschung. Diese Dichotomie erzählt aber nicht viel und daher bieten Eskola und Suoranta (2008, 15) mehr beschreibende Merkmale für die qualitative Forschung. Solche Merkmale sind z. B. die typischen Materialsammlungsmethoden (Interview, Observierung, Tagebücher, Briefe usw.), die Bedeutung der Blickwinkel der Informanten, kleines Sample, das Material als Ausgangspunkt der Analyse, keine vorher bestimmte Hypothese, Narrativität und die zentrale Rolle des Forschers. (Eskola & Suoranta 2008, 13–15.)

5.2 Interview als Untersuchungsmethode der vorliegenden Arbeit

Als Materialsammlungsmethode wählte ich ein halbstrukturiertes Interview, weil mit dieser qualitativen Arbeit subjektive Meinungen der Lehrer und Schüler untersucht werden sollten. Halbstrukturiert kann auf mehrere Weise verstanden werden. Erstens können die Fragen an alle Interviewten gleich sein, aber es werden keine Antwortmöglichkeiten gegeben, sondern der Interviewte darf in eigenen Worten seine Meinungen ausformulieren (Eskola & Suoranta 2008, 86). Zweitens kann ein halbstrukturiertes Interview bedeuten, dass der Interviewer die Reihenfolge der Fragen ändern kann, obwohl die Fragen gleich sind. Drittens können sich die Wortformen der Fragen von einem Interview zum anderen ändern. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Die Fragen hatte ich grob in drei Themenbereiche geteilt: erstens Mädchen und Jungen als Sprachlerner, zweitens wie sie sich in den Sprachstunden benehmen und drittens die Bewertung der Sprachkenntnisse. Ich wollte das Wort sowohl den Schülern als auch den Lehrern geben. Interviews haben außerdem den Vorteil, dass der

Interviewer und auch der Interviewte Fragen präzisieren können und noch weitere Fragen stellen können. Dieses Ziel hätte mir besser gelingen können.

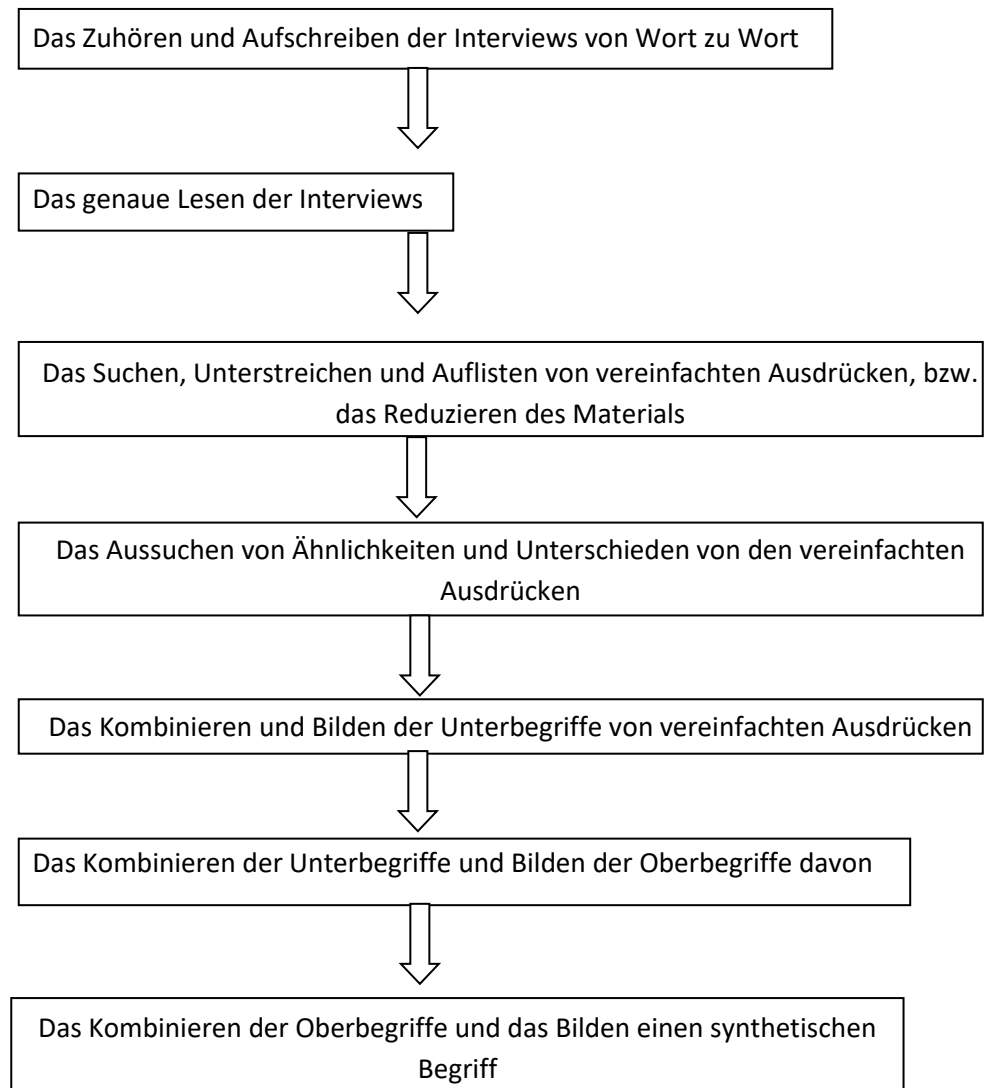
In meiner Proseminararbeit habe ich die Herausforderungen des Fragebogens als Methode bemerkt. Der Fragebogen muss sehr genau und sorgfältig überlegt sein, um nicht zu oberflächliche Information zu geben. In dieser Magisterarbeit wollte ich ein bisschen näher an die Interviewten kommen. Um einen ethnografischen Aspekt zu bekommen, hätte ich zusätzlich im Sprachunterricht sitzen können. Es wäre interessant gewesen zu beobachten, inwieweit die Aussagen der Lehrer und Schüler in den Unterrichtsstunden realisieren. Diese Idee habe ich leider zu spät bekommen. Die Lehrerin war als Vertreterin für ein Jahr in der Schule in Frage und weil sie im folgenden Semester nicht mehr in der Schule unterrichtete, hatte ich keine Möglichkeit ihre Stunden zu folgen.

Das Interview lässt mehr und auf andere Weise Spielraum für den Forscher und führt hoffentlich zu tieferen Ergebnissen. Die Herausforderungen des Interviews als Methode sind erstens die möglichen Schwierigkeiten beim Finden der Interviewten. Ich hatte Glück und habe freiwillige Schüler und Lehrer relativ schnell gefunden. Eine weitere Herausforderung beim Interview ist das Gewinnen des Vertrauens der Interviewten. Der Interviewer sollte auch bereit sein etwas von sich selbst zu verraten. Das Erwecken des Vertrauens ist je wichtiger, umso persönlicher oder intimer das Thema ist. Der Interviewer soll aber vorsichtig sein, dass er keinen Einfluss auf die Antworten der Interviewten hat. In der Praxis ist diese Forderung jedoch fast unmöglich zu verwirklichen. Früher wurde die Bedeutung der Neutralität und der Objektivität des Interviewers betont, aber heutzutage wird verstanden, dass sich selbst völlig zu entfernen, nur möglich wäre, wenn anstatt einer Person eine Maschine das Interview durchführen würde. (Dufva 2011, 133.) Daher ist die Rolle des Interviewers in ständigem Wandel, und die Balance zwischen Objektivität und

Subjektivität zu finden, ist nie leicht. Die interviewte Lehrerin war mir vorher unbekannt und dies kann auch eine mögliche Erklärung sein, warum ihre Antworten irgendwie korrekter und vorsichtiger waren als die von dem Lehrer, den ich schon von früher wusste. Natürlich können auch andere Gründe darauf Einfluss haben. Es war schon erwartet, dass die Lehrer sehr vorsichtig mit dem Thema Geschlecht und Bewertung umgehen würden. Das ist auch eine weitere Herausforderung des Interviews, dass die Interviewten eine Tendenz haben sozial akzeptable Antworten zu geben (Hirsjärvi et al. 2009, 206). Dies war in den geführten Interviews sehr deutlich zu sehen. Vielleicht hätte ich auch selbst offener sein können, besonders mit den Schülern, aber in dem Moment war es mir wichtiger, dass ich möglichst viel Raum für die Interviewten lasse, ihre Gedanken zu formulieren. Weiter gestaltet das Ausdenken der „richtigen“ Fragen eine weitere Herausforderung für das Durchführen des Interviews. Dieser Punkt war ohne Frage der anspruchsvollste in meiner Arbeit und beim Transkribieren wurden die Fragen, die man besser hätte formulieren können, um „ja“ oder „nein“ Antworten zu verhindern, sehr deutlich vor. Zu oft habe ich einfach aufgegeben, wenn die Interviewten nur mit ein paar Wörtern antworteten. Beim Stellen weitere präzisierende Fragen hätte ich vielleicht etwas Wertvolles herausgefunden. Bei mir ist besonders mit den ersten Interviews das passiert, was Dufva in ihrem Artikel über das Interview als Untersuchungsmethode (2011, 137) beschreibt: Der Interviewer kann auch alle seine Aufmerksamkeit auf den Lauf des Interviews und auf seine eigenen Fragen richten, und vergisst mit einer präzisierenden Bitte zu reagieren, wenn der Interviewte etwas Interessantes sagt. (die Übersetzung von mir). Bei einigen Fragen hätte ich ebenfalls die Eindeutigkeit genauer überlegen können. Mit den zwei letzten Interviews konnte ich den Lauf der Interviews viel besser steuern und zum Glück haben die Interviewten ihr Recht auf präzisierende Fragen wahrgenommen.

5.3 Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse versucht das untersuchte Phänomen in einer allgemeinen und zusammengefassten Form zu präsentieren. Sie hilft bei der Organisation des Materials für das Schlussfolgern. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Die Inhaltsanalyse kann in allen qualitativen Untersuchungstraditionen gebraucht werden und als Grundanalysemethode habe ich sie für meine Analysemethode gewählt (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Unten der normale Lauf einer Inhaltsanalyse, die in dieser Arbeit frei gefolgt worden ist (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109):



5.4 Durchführung der Interviews

Die insgesamt vier Interviews wurden im Frühling 2011 durchgeführt. Für die Arbeit wurden zwei Sprachlehrer von zwei verschiedenen gymnasialen Oberstufen in Mittelfinnland, ein Mann und eine Frau, sowie vier ihrer Schüler beiderlei Geschlechts interviewt. Die beide Lehrer unterrichten sowohl Deutsch als auch Englisch, und der Lehrer noch Spanisch. Die vier Schüler, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, waren in der ersten oder in der zweiten Klasse in der finnischen gymnasialen Oberstufe.

Der Lehrer und die Lehrerin wurden separat interviewt, während die Schüler jeweils zu zweit interviewt wurden, so dass immer ein Schüler und eine Schülerin gleichzeitig anwesend waren. Die Interviews wurden entweder in Schulräumen oder in einem Uni-Café durchgeführt. Zwei von den Schülern gingen in die erste und die anderen zwei in die zweite Klasse in der gymnasialen Oberstufe in zwei verschiedenen mittelfinnischen Schulen. Weil die Bedeutung vom Geschlecht des Lehrers für die Antworten mich interessierte, wurden sowohl eine männliche als auch eine weibliche Person aus der Lehrerschaft gewählt. Die Testmenge war aber so klein, dass es unmöglich ist, Verallgemeinerungen zu machen. Das Ziel ist mehr die subjektiven Meinungen auszufinden und ob die Resultate dieser Magisterarbeit mit den früheren Studien übereinstimmen.

Es ist anzumerken, dass die interviewten Lehrer die Schüler unterrichteten, die an dieser Magisterarbeit teilgenommen haben. Die Lehrer haben die freiwilligen Schüler ausgesucht und dann letztendlich gewählt. Die Interviews dauerten 30–45 Minuten und wurden auf Band aufgenommen und danach transkribiert. Die Fragen waren in drei Themen geteilt worden. Zuerst wurde über das Benehmen der Mädchen und Jungen in den Sprachstunden gefragt. Das zweite Thema war „Jungen und Mädchen als

Sprachlerner“, also der Schwerpunkt wurde mehr auf ihre sprachliche Kompetenz und ihr sprachliches Können verlegt und wie sie sie selbst schätzen. Drittens behandelten die Fragen die Bewertung der Sprachfächern und wie das Geschlecht hier zum Vorschein kommt. Es kann spekuliert werden, welchen Einfluss es auf die Interviews gehabt hätte, wenn ich die Schüler einzeln interviewt hätte. Ich glaube aber nicht, dass sie getrennt offener oder gesprächiger gewesen wären, sondern die Absicht war, dass sie zusammen Ideen tauschen können und die Situation mehr ein Gespräch als ein Interview wäre. Dieses Ziel eines „echten“ Gesprächs gelingt aber ziemlich selten, weil eine Untersuchungssituation immer etwa künstlich ist. Ein Gruppen- oder Paarinterview hat auch den Vorteil, dass die Interviewten einander stützen und man mehr den Interviewten abgewinnen kann, wenn sie die Ideen von anderen stimulieren. (siehe z. B. Eskola & Suoranta 2008, 94–97.) Das Thema dieser Arbeit kann als einigermaßen delikate angesehen werden. Außerdem wollte ich ausdrücklich die Meinungen der Schüler und ihre kulturellen Auffassungen in Bezug auf das Thema untersuchen. Unter solchen Prämissen ist der Einfluss des Interviewers zu groß und daher das Interview mit mehr als einer Person vernünftig. (Eskola & Suoranta 2008, 96.) In dem anderen Schülerinterview entwickelte sich jedoch ein ziemliches Ungleichgewicht, weil der Junge wesentlich leiser war als das Mädchen. Eine natürliche Variation gehört aber zu jeder wissenschaftlichen Studie und ich würde dieselbe Wahl für das Paarinterview nochmals treffen.

6 Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Interviews analysiert und nach Themen behandelt. Die Themen folgen den gleichen Themenbereichen wie in den durchgeführten Interviews. Zuerst werden die auffälligsten Antworten der Lehrer und Schüler vorgestellt und miteinander verglichen. Danach werden die Ergebnisse und Schlussfolgerungen vorgelegt. Das Thema ‚Jungen und Mädchen in der Schule und als Sprachlerner‘ ist nicht etwas, worüber die Schüler und Lehrer unbedingt jeden Tag aktiv nachdenken würden und sie können eine vorsichtige Einstellung dazu haben. Davon zeugt u. a. die große Anzahl der Unsicherheit ausdrückenden Wörter in den Antworten, wie *vielleicht*. Alle Interviewsamples, die in der Analyse vorkommen, sind von mir übersetzt worden und werden zuerst auf Finnisch und danach auf Deutsch gegeben. Die finnischen Auszüge wollte ich nicht weglassen, weil die Äußerungen sehr umgangssprachlich sind und demgemäß die Übersetzungen ganz frei sind.

6.1 Jungen und Mädchen im Fremdsprachenunterricht

In mehreren Antworten der beiden Lehrer kommt einer der auffallendsten Blickwinkelunterschiede zwischen den Lehrern heraus. Die Lehrerin will nicht über die Geschlechterunterschiede sprechen und betont in vielen ihrer Antworten die Bedeutung des Individuums. Sie ist sehr vorsichtig mit der Aufteilung „Mädchen“ und „Jungen“, zum Beispiel:

(1) jaa-a, mä en oo koskaan halunnu niinku erotella tyttöjä ja poikia

tjaa, ich habe nie Mädchen und Jungen unterscheiden wollen (auf die Frage ob Mädchen ihrer Meinung nach brav und artig sind)

Auf die Frage, ob Mädchen und Jungen unterschiedlich in Unterrichtsstunden berücksichtigt werden sollen, antwortet sie folgenderweise:

- (2) no niinku mä sanoin niin mä en haluais tehdä sitä erottelua tyttö ja poika vaan vähän niinku et jokaista yksilöä pitää huomioida eri tavalla

wie ich schon sagte, möchte ich nicht die Unterscheidung „Mädchen“ „Jungen“ machen, sondern etwa in die Richtung, dass man jedes Individuum unterschiedlich berücksichtigen soll

Die interviewte Lehrerin ist in diesem Sinn ein typisches Beispiel für eine Vertreterin der Geschlechterneutralität, bei der das Geschlecht verdrängt wird und es an den gegenwärtigen Umständen nichts zu verbessern gibt. Die verschiedenen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen werden ebenfalls übersehen. Lampinen und Soirala (2000) machten in ihrer Studie, die die Einstellungen der Grundschullehrer und -schüler zu Erfolg, Geschlecht, Gleichheit und Migration untersuchte, ähnliche Bemerkungen. Die Lehrer wollten die Unterschiede der Geschlechter nicht hervorheben, sondern nur über die Unterschiede der Individuen sprechen. Die Interviewer mussten sie separat über das Thema *Geschlecht* befragen und auch dann wollten die Lehrer nicht über die Geschlechterunterschiede, sondern nur über individuelle Unterschiede sprechen. Sie verstanden das Wort Gleichberechtigung als eine Möglichkeit alle Schüler gleichberechtigt zu unterrichten und ihre Zeit gleichmäßig zwischen allen Schülern aufzuteilen. Die stereotypischen Unterschiede in den Antworten stellten sich erst dann heraus, als sie ausschließlich über die Jungen–Mädchen Unterschiede befragten wurden, besonders in den Antworten der Lehrerinnen. Die Lehrer sprachen z. B. stereotypisch über begabte Jungen und gewissenhafte Mädchen. Nicht nur, als die Rede von der Gleichberechtigung war, nannten die Lehrer das Geschlecht als einen bedeutsamen Faktor. (Lampinen & Soirala 2000, 2, 7, 39, 42, 44, 60.) Bei der zehn Jahre zurückliegenden Studie von Tarmo (1991, 195 & 201) war genau das Gleiche zu erkennen. Der

interviewte Lehrer ist dagegen nicht so absolut. Er vermeidet die Kategorien weniger und ist bereit zuzugeben, dass die Geschlechter in mancher Hinsicht unterschiedlich sind. Auf die Frage, ob Mädchen und Jungen in den Stunden auf irgendeine Weise unterschiedlich berücksichtigt werden sollten, antwortet der Lehrer, dass er das zumindest bewusst nicht macht, aber er gibt zu, dass es durchaus möglich ist, es unbewusst gemacht zu haben. Die Lehrerin dagegen ist fest der Meinung, dass sie alle Schüler als Individuen behandelt.

Ebenso vorsichtig wie die Lehrerin mit der Unterscheidung Jungen-Mädchen sind auch die Schüler. Es war zu erkennen, dass die Schüler wenig Sinn in den Fragen fanden und die Fragen sogar als ärgerlich empfanden.

(3) ...mutta nää kaikki kysymykset tai silleen vähä ku yksilöitäkin on, niin ne on vähä silleen vaikeita...

aber alle diese Fragen oder so, es gibt ja auch Individuen, also die sind ein bisschen schwierig

Positiv ist, dass für die Schüler das Geschlecht kein bedeutsames Merkmal ist und es für sie selbstverständlich ist, dass Jungen und Mädchen gleiche Rechte und Verantwortungen haben. Dies wäre das Ideal, aber solche Einstellungen, dass das Ideal schon verwirklicht wäre, kann auch verhindern, dass die eingrenzende Praxis nicht erkannt wird.

Laut den Schülern zeigen Mädchen ihren Überdruß viel sichtbarer als Jungen, wenn sie nichts zu tun haben oder die Übung ihnen nicht gefällt. Die Schüler erzählen, wie die Mädchen mit den Klassenkameraden zu sprechen beginnen, während die Jungen mit ihren Handys spielen oder auf dem Pult schlafen. Wegen der Mehrheit der Mädchen ist dies ziemlich verständlich. In den untersten Stufen kann die Situation ganz anders aussehen.

6.1.1 Wie wird über Jungen und Mädchen gesprochen?

Wenn die Lehrer über die Geschlechterunterschiede sprechen, benutzen sie oft stereotypische Ausdrücke. Dies war in den geführten Interviews teilweise zu sehen. Die von mir interviewte Lehrerin beschrieb Mädchen in ihren Deutschstunden als *gewissenhaft, aktiv und fleißig*. Der interviewte Lehrer teilte ihre Meinung und meinte, dass die Mädchen gewissenhaft und genau sind, aber auch kritisch. Dagegen sind Jungen laut dem Lehrer viel großzügiger und interessieren sich für Sachen außerhalb der Sprache, wie z. B. für die Geschichte des Landes der gelehrten Sprache. Er fügt jedoch hinzu, dass es schwierig ist, solche Verallgemeinerungen anzustellen. Die Lehrerin beschreibt Jungen mit vielen ähnlichen Adjektiven wie Mädchen, aber ergänzt einige positive Adjektive: Jungen sind brave, teilnehmende, motivierte und wohlmeinende „gute Kerle“ (hyviä tyyppejä). Wie der Lehrer meint auch die Lehrerin, dass Jungen in den Klassen 7–9 andere Interessen haben als Sprachenlernen, was ihr Lernen beeinflusst. Dies ist wieder eine typische Erklärung für die schlechteren Resultate der Jungen. Höchstwahrscheinlich haben Mädchen auch viele andere Interessen, aber selten werden die schlechteren Noten eines Mädchens auf ähnlicher Weise erklärt. Vermutlich wird von Mädchen mehr verlangt als von Jungen, d. h. die Erwartungen an Jungen und Mädchen sind unterschiedlich: von Mädchen wird Gehorsamkeit verlangt, während Jungen mehr Freiheit gegönnt wird. Dies kann dazu führen, dass Jungen aufgrund ihres vermeintlich geringeren Sprachinteresses in Ruhe gelassen werden, obwohl sie vielleicht mehr Motivation und Ermutigung durch die Lehrkraft bräuchten als Mädchen.

Die Schüler beschreiben Deutschschülerinnen mit vielen gleichen Adjektiven wie die Lehrer. Als Erstes nennen sie jedoch das Adjektiv *froh*, das von den Lehrern nicht genannt wurde. Andere von den Lehrerantworten

abweichende Adjektive sind *fragend* (kysyviä) und *begeistert*. Alle äußern, dass Mädchen in Deutschstunden aktiv sind. Die Schüler beschreiben Mädchen nicht als gewissenhaft, obschon das andere interviewte Mädchen sagt, dass die Mädchen Wörter zu Hause lernen, auch wenn sie keinen Vokabeltest hätten. Dies kann für Gewissenhaftigkeit gehalten werden. Bei der Beschreibung der Jungen in Deutschstunden sind die Schüler viel wortarmer. Sie sagen nur, dass Jungen nicht so aktiv wie Mädchen sind. Zuerst wurde nach Eigenschaften der Deutschschüler im Allgemeinen gefragt und nicht geschlechterspezifisch. Die Adjektive, die sie benutzten, waren eigentlich dieselben, mit denen sie Mädchen in Deutschstunden beschrieben. Das ist eigentlich kein Wunder, wenn in beiden Klassen nur drei bis vier Jungen sind. Die Mädchen sind die „beherrschende“ Mehrheit.

In Studien, in denen die Einstellungen zu den Geschlechtern untersucht worden sind, stellt sich oft heraus, dass die Attribute, die traditionell mit Jungen verbunden werden (laut, faul, flott) positive Konnotationen bekommen, während die mit Mädchen verbundenen (still, gewissenhaft, fleißig) eine negative Färbung bekommen (s. z. B. Lampela 1995). In dieser Studie geben die zwei folgenden Abschnitte ganz klare Beispiele dafür.

Die Lehrerin stellt die Frage, was man als artig und brav ansehen sollte. Die „Mädchenart“ brav zu sein ist für sie keine ideale Weise brav zu sein:

- (4) ja mikä sit on kiltti, et onko opettajan mielestä kiltti oppilas sellanen joka tekee kaikki tehtävät ja tekee kaikki mitä opettaja sanoo et mulle kiltti oppilas ei oo semmonen vaan joka tekee niinku yhteistyötä muitten kanssa ja minun kanssa

und was ist denn brav, ist nach Meinung des Lehrers solch ein Schüler brav, der alle Übungen macht und der alles macht, was der Lehrer ihm sagt, also für mich ist das kein braver Schüler, sondern jemand der Zusammenarbeit mit anderen und mit mir macht

Ist solches Benehmen denn keine Zusammenarbeit nach ihr? Sie sieht die Gehorsamkeit nicht als Zusammenarbeit. In dem Interview denkt die

Lehrerin an ihre eigene Schulzeit zurück. Zuerst erzählt sie, wie manche Gruppen anspruchsvoll sein können, aber wenn sie an ihre eigenen Klassenkameraden denkt, waren gerade die Jungen, die manchmal anspruchsvoll sein können, die guten Typen.

- (5) ...vaikka välillä sit on sellaisia luokkia, joiden kanssa on tosi haastavaa tehdä työtä, mutta sitten kela mielessään omaa sitä aikaa yläkouluaikaa niin jotenkin tulee mieleen semmoisia oman luokan poikia jotka muistaa siltä ajalta ja ai että että ne oli just näitä tyyppejä et vähäks ne oli hyviä tyyppejä tosi mukavia et hyvin positiivisesti haluisin nähä senkin asian

...obwohl man manchmal solche Klassen hat, mit denen die Zusammenarbeit sehr anspruchsvoll ist, aber dann denke ich an meine eigene Schulzeit zwischen der siebten und neunten Klassen zurück, und dann erinnere ich mich an die Jungen in meiner Klasse und ja, genau das waren diese Typen, sie waren wirklich coole Typen, sehr nett, also sehr positiv möchte ich auch diese Sache sehen

Hier werden die anspruchsvollen Schüler letztendlich als gute Typen gesehen (was sie natürlich auch sein können). Jungen fordern die Lehrer heraus und können schwierig sein, aber sie sind auch sehr nett. Dieser Kommentar der Lehrerin wäre vielleicht schwierig mit Mädchen zu verbinden.

Eine der schwierigsten Herausforderungen bei der Bewertung ist die Gerechtigkeit. Die Persönlichkeit des Schülers sollte natürlich keine Rolle bei der Bewertung spielen. Aber „ein guter Typ“ ist wahrscheinlich sozial und gesprächig, was unbewusst die Einstellung des Lehrers über die Fähigkeiten des Schülers beeinflussen kann. Mullola (2012) hat den Einfluss des Temperaments des Schülers auf die Noten untersucht und ist dabei auf eine direkte Grund-Folge-Beziehung gestoßen. Das Temperament spielt besonders bei schüchternen Jungen eine Rolle. (Mullola 2012, 59 & 199.) In diesem Fall bewertet der Lehrer die Persönlichkeit des Schülers statt der eigentlichen Fähigkeiten. Nach Mullola (2012, 75) erklären die

Lehrervorstellungen vom Schülertemperament einen Teil der Notenunterschiede.

Das Temperament des Lehrers spielt auch eine Rolle und wenn die zwischenmenschliche Chemie zwischen dem Lehrer und dem Schüler nicht zusammen passt, kann dies zu Widersprüchen führen. Interessant ist auch, dass je älter der Lehrer ist, desto weniger beeinflusst das Temperament des Schülers die Noten (Mullola 2012, 199). Das Alter bringt natürlich Erfahrung. Es kann spekuliert werden, wie das Alter der Lehrer in ihren Antworten in dieser Arbeit zum Vorschein kommen. Die Lehrerin war ungefähr zwanzig Jahre jünger als der Lehrer, dessen Antworten nicht so vorsichtig waren.

6.1.2 Du bist dran! – Wer darf antworten und die Aktivität als Bewertungsfaktor

Sowohl stille Mädchen als auch stille Jungen können leicht übergangen werden. Allgemein gesehen, sprechen die Jungen in Stunden mehr als Mädchen, obwohl der Unterschied nicht immer so groß ist (Lindroos 1997, 67–71). Meine Interviews ergeben keine deutliche Bestätigung dieser Behauptung, und sie lässt sich wegen der ungleichen Geschlechterverteilung in den Deutschstunden schwer beweisen. Der Lehrer beschreibt, dass es sowohl stille und gesprächige Mädchen gibt als auch stille und gesprächige Jungen. Die Lehrerin meint auch, dass die beiden Geschlechter in ihren Stunden gleichermaßen an den Stunden teilnehmen und zu Wort kommen. Beide Lehrer sehen also keine Geschlechterverteilung in Bezug darauf, wer das Wort führt. Eine Schülerin sagte jedoch, dass es Jungen gibt, die jede Stunde viel fragen und damit auch das Wort nehmen. Die Jungen dürfen auch öfter auf die Fragen der Lehrer antworten. Dies hat z. B. Lindroos (1997, 74) in ihrer Doktorarbeit dargelegt. In meinen Interviews haben die

Schüler und die Lehrer dies damit erklärt, dass es weniger Jungen in den Deutschstunden gibt und es daher auch verständlich ist, dass, wenn sie sich melden, sie zu Wort auch kommen. So die andere Schülerin:

(6) ...voihan se olla taas silleen että just niinku saksan tunnillakin --- poikia on vähemmän ja jos poika viittaa niin sit halutaan niinku kuulla molempia että sitte se poika saa sen puheenvuoron

...es kann ja so sein, also wie auch in der Deutschstunde --- es gibt weniger Jungen und wenn ein Junge sein Hand hebt, dann will man die beiden hören, also dann wird der Junge das Wort bekommen

Ob das gerecht ist, kann in Frage gestellt werden. Weiterhin unterbrechen Jungen die Stunden häufiger, während dieses Benehmen der Mädchen leichter bestraft wird. Wenn Jungen die Stunde unterbrechen, wird dies oft als Zeichen von Interesse und Aktivität interpretiert. (Lindroos 1997, 109.) Der interviewte Lehrer schilderte, wie die Jungen oft außerhalb der behandelten Themen Fragen stellen und das Gespräch in andere Richtungen lenken.

(7) niinku pojat monta kertaa kiinnostuu, esimerkiksi ne alkaa puhumaan historiasta tai ne alkaa puhua jostain siis nää ei puhtaasti kielessä pitäydytä vaan se menee paljon helpommin sinne ulkopuolelle siitä kielestä on minust hyvin yleistä

also Jungen interessieren sich oft für - zum Beispiel beginnen sie über die Geschichte zu sprechen, oder sie fangen an über etwas zu reden, also sie bleiben nicht bloß bei der Sprache sondern es [das Gespräch] geht viel leichter außerhalb der Sprache, das finde ich sehr üblich

Es ist möglich, dass solches Benehmen von Mädchen nicht in demselben Maße unterstützt wird. Wenn die Versuche der Mädchen sich, in der Unterrichtsstunde freier zu verhalten von Lehrern nicht gefördert, sondern bestraft werden, ist es kein Wunder, wenn sie „bei der Sache“ bleiben. Bei der Frage, wer sich in den Deutschstunden meistens meldet um das Wort zu bitten, gehen die Meinungen auseinander. Die Lehrerin meint, dass die Mädchen und Jungen gleich aktiv sind, wenn die gewissenhaftesten Mädchen außer Betracht gelassen werden. Sie meint die Aktivität zeige sich

nicht nur im Sich-Melden, sondern auch im Stellen von Fragen, im Zeigen von Interesse in der Stunde und wie man die erteilten Übungen macht. Der Lehrer und alle Schüler meinen dagegen, dass Mädchen ohne Zweifel aktiver sind und sich mehr melden. Wie die Lehrerin sagt, müsste man aktiv sein definieren. Sind die Mädchen nur dann aktiv, wenn etwas gefragt wird, oder sind sie es auch aus eigener Initiative?

Auf die Frage, wer dann antwortet, wenn der Lehrer etwas Schwieriges fragt, meinen die Schüler des Lehrers, dass es die Jungen seien. Sie fügen noch hinzu, dass Jungen sich eher als Mädchen trauen ihre Meinung zu sagen. Dasselbe stellen viele Studien fest. Mädchen dürfen auf einfachere Ja- oder Nein-Fragen antworten oder sie werden die Hausaufgaben abgehört. Die Fragen an Jungen dagegen geben Möglichkeiten für eine kreative Anwendung der Kenntnisse und Erfahrungen. (Haataja 2005, 108.) So werden die Jungen mehr Herausforderungen gegeben, was im zukünftigen Studienerfolg widerspiegeln kann (s. Kap. 6.2, S.66). Die Schüler der Lehrerin sehen hier aber keinen Unterschied. Sie sagen, dass es mehr von dem Niveau des Schülers abhängt als vom Geschlecht. Das Ideal wäre ja, dass jeder seine Fähigkeiten zeigen könnte.

Eine Schülerin meint, dass Mädchen sich melden und sich mehr als Jungen auf den Unterricht konzentrieren um dem Lehrer zu gefallen. Das wird von den Lehrern auch ausgenutzt. Die Mädchen werden vielleicht nicht ermutigt die dominierende Rolle zu übernehmen, weil die Lehrer die Ruhe im Unterricht zumindest halbwegs bewahren wollen, und hier die Mädchen von großem Nutzen sind. (Haataja 2005, 16.) Die sozial-kulturellen Erwartungen und Rollen an Frauen und Männer können hier eine Rolle spielen. Mädchen denken möglicherweise mehr, was die anderen von ihnen halten und wollen ihre Kenntnisse zeigen, während viele Jungen es vielleicht nicht für so wichtig halten. Dementsprechend sind die guten Sprachnoten möglicherweise für Mädchen wichtiger als für Jungen. Die Schüler äußerten

selbst, dass sie sich dessen bewusst sind, dass die Aktivität im Unterricht ein bedeutender Faktor der Bewertung ist. Trotzdem bleiben die Jungen oft im Hintergrund, oder sie verstecken sich sogar, wie es einer der interviewten Jungen formuliert. Ein Mädchen sagt, dass sie auch wegen ihrer Aktivität gelobt wird. Wenn die Aktivität in der Stunde sehr hervorgehoben wird, kann das die aktiven Mädchen bevorzugen. Der andere interviewte Junge gibt ein Beispiel dafür:

(8) no tässä niinku voin kertoa tämmösen esimerkin tästä tuntiaktiivisuudesta että kielioppikokeesta vetäsee sen ysi puol tai kymppin mutta koska ei oo ollu tunnilla aktiivinen niin numeroks tulee sitten kasi mutta koska siel on ne kriteerit alussa mainittu niin se on ihan oikee ratkasu sitte

ich kann an dieser Stelle ein Beispiel für die Aktivität in den Stunden geben, also man bekommt von dem Grammatiktest eine 9 ½ oder 10, aber weil man in den Stunden nicht aktiv war, bekommt man die Note acht, aber weil die Kriterien am Anfang (des Kurses) genannt sind, ist es dann eine richtige Entscheidung

Wenn die Aktivität eine so große Rolle bei der Bewertung spielt, können die Schüler sich ungerecht behandelt fühlen, besonders, wenn die Note dann herabgesetzt wird.

In mathematischen Fächern spielt die mündliche Teilnahme im Unterricht keine so große Rolle. Sprachen basieren auf Kommunikation und deshalb wird auch die Stundenaktivität geschätzt. Neben Aktivität nennen die Schüler Motivation als ein wichtiges Bewertungskriterium. Wenn die Eltern das Wahlfach für die Schüler gewählt haben, kann es sein, dass die eigene Motivation der Schüler gering ist und dies zu Passivität im Unterricht führt. Die Lehrerin meint, dass die Eltern oft Einfluss auf die Sprachwahl haben. Mädchen haben im Allgemeinen eine positivere Einstellung dem Sprachenlernen gegenüber als die Jungen (s. Kap. 3.4). Das zeigt sich natürlich auch in den Noten.

Ein Junge sagt, dass die Jungen die Aufmerksamkeit des Lehrers bekommen, wenn sie Lärm machen, aber dass sie absichtlich im Hintergrund bleiben. Das Im-Hintergrund-Bleiben könnte wieder aus der Mehrheit der Mädchen resultieren. Aber wäre es auch möglich, dass es vielleicht nicht so leicht und akzeptabel für die Jungen ist, ihr Können und ihre Begeisterung zu zeigen als es für Mädchen ist? Im nächsten Abschnitt wird dieses Thema aus der Lehrerperspektive betrachtet.

6.2 Mädchen und Jungen als Sprachlerner

Hinsichtlich der sprachlichen Begabung sehen der Lehrer und die Lehrerin keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Beide sagen, dass sprachliche Begabung nicht geschlechterabhängig ist und der Lehrer stellt sogar das Vorhandensein von sprachlicher Begabung in Frage. Er meint, dass die Einstellungen zum Sprachenlernen die Unterschiede erklären. Aber auf die Frage, wer von den beiden besser Sprachen lernt, antwortet er sofort, dass die besten seiner Schüler Jungen gewesen sind und hier meint er die Spitzenlerner und ergänzt noch, dass der Allerbeste ein Junge war. Er schildert, wie der Junge auf einmal die Deklinationen der Adjektive erfasste und alle Übungen richtig machte. Er bekam in den schriftlichen Prüfungen zum Abitur im Deutschen die beste Note *Laudatur*. Mengenmäßig gesehen gibt es aber mehr gute Schüler unter den Mädchen als unter den Jungen. Der Lehrer hat eine interessante Theorie darüber, wovon abhängen könnte, dass seine Spitzenschüler Jungen gewesen sind. Er denkt, dass Jungen nach der allgemeinen Denkweise keine guten Sprachlerner sein dürfen. Wenn jedoch der Junge dann „aufgibt“ und zu gibt, dass er gut in Sprachen ist, dann hat sein Lernen keine Grenzen. Die Lehrerin sagt, dass sie auf diese Frage nicht antworten könne. Sie merkt an, dass sich „ein besserer Sprachlerner“

schwer definieren lässt, weil es viele verschiedene Sprachlerner gibt und jeder anders lernt. Als sie aber gefragt wird, an was für Persönlichkeiten sie sich am besten erinnert, sagt sie Folgendes:

(9) ...oisko ehkä enemmän kuitenkin pojissa semmosta väriä tai että tytöt ei ehkä uskalla aina olla niinku erilaisia ja musta tuntuu et semmonen yhteiskunnallinen tai se sosiaalisuus ja sosiaalinen elämä se ei ehkä aina anna mahdollisuutta olla siihen hyvin erilainen mutta pojat uskaltaa ehkä olla enemmän mä en usko että siellä on niin kova se ryhmäpaine

...könnte es sein, dass die Jungen mehr „Farben“ haben, oder dass die Mädchen sich nicht trauen anders zu sein und es kommt mir auch vor, dass ein gewisses gesellschaftliches - oder das soziale Leben gibt vielleicht nicht immer eine Chance sehr anders zu sein, aber Jungen trauen sich vielleicht mehr, ich glaube nicht, dass bei ihnen der Gruppendruck so stark ist

Diese Meinung reflektiert die verschiedenen Rollen, die für Mädchen und Jungen, aber auch für Frauen und Männer in unserer Gesellschaft reserviert sind. Die Gesellschaft hat traditionell Mädchen und Frauen mehr reguliert als das männliche Geschlecht. Andererseits sind die Jungen nach meinem Material entweder die allerbesten Schüler oder sie bleiben zumindest am besten im Gedächtnis der Lehrer. Die Schüler meinten auch, dass die Jungen auf die allen schwierigsten Fragen des Lehrers antworten dürfen. Spitzenergebnisse resultieren u. a. aus Herausforderungen gesetzt an Schüler, wie z. B. die schwierigen Fragen. Dies ist aber keine Geschlechterfrage; Lehrer verlangen absehen vom Geschlecht mehr von begabten Schüler.

Die Schüler antworteten einigermaßen traditioneller als die Lehrer auf die Frage, wer von den beiden, Jungen oder Mädchen, besser in Sprachen sind. Die anderen Interviewten Schüler sagten sofort, dass Mädchen im Allgemeinen Sprachen beherrschen und Jungen dagegen Mathematik.

(10) Schüler: pojat ovat useimmiten vahvempia matematiikassa ja tytöt kielissä
Schülerin: mäkin sanoisin että tytöt

Schüler: die Jungen sind in den meisten Fällen besser in Mathematik und Mädchen in Sprachen
Schülerin: ich würd' auch sagen, die Mädchen

Jedoch deutet der Junge darauf hin, dass solche Aussagen sehr verallgemeinernd sind und es stark variiert. Er benutzt sich selbst als Beispiel, denn seiner Meinung nach ist er in Sprachen besser als in den mathematischen Fächern. Auch der andere interviewte Junge meint, dass Mädchen im Allgemeinen besser die Sprachen beherrschen als die Jungen. Er fügt aber hinzu, dass es schwierig ist, das zu schätzen, weil die Geschlechterverteilung so ungleichmäßig ist.

Immerhin sind die Antworten sehr stereotypisch, obwohl die Interviewten am Anfang des Interviews keine geschlechterspezifischen Unterschiede zugeben wollten. Das Mädchen begründet ihre Meinung mit dem Verlangen nach Genauigkeit, die das Sprachenlernen ihr gemäß erfordert. Sie sagt:

(11) ...must tuntuu että kielissä pitää kumminkin jollakin tavalla [olla] tarkkakin niissä asioissa nii sit jossain joku lausuminen voi niinku niin mä voisin sanoa että ehkä tyttö haluaa niinku oppia lausumaan sen täysin oikein mutta poika ehkä haluaa vaan sanoa sen sitten silleen, sanoisin että tytöt
(kysymykseen, kummat ovat parempia kielenoppijoita)

...ich denke in Sprachen muss man einigermaßen genau [sein], z. B. die Aussprache kann naja, ich könnte sagen, dass vielleicht ein Mädchen es [ein Wort] völlig richtig aussprechen will aber ein Junge will es vielleicht einfach nur sagen, also ich würde sagen Mädchen
(auf die Frage, wer besser Sprachen lernt: Mädchen oder Jungen)

Die Vorstellung, dass das Sprachenlernen viel Genauigkeit verlangt, ist in vieler Hinsicht sicher wahr, aber es kann in Frage gestellt werden, ob nicht ein Fach wie Mathematik auch eine gewisse Genauigkeit benötigt. In Sprachen kann man sich oft mit relativ wenig Sprachkenntnissen verständigen. Solange aber der finnische Sprachunterricht viel Wert auf die Grammatik legt, bleibt diese kommunikative und funktionale Sprachauffassung im Hintergrund und Genauigkeit wird de facto verlangt.

Der Lehrer meinte, dass Jungen selten solche Geduld und Genauigkeit besitzen (s. unten). Es ist aber auch möglich, dass diese Genauigkeit von Jungen nicht im gleichen Maße erwartet wird wie von Mädchen.

Auf die Frage, warum Mädchen viel häufiger Sprachen als Wahlfach wählen als Jungen, begründen die Schüler dies mit denselben natürlichen Begabungsunterschieden: Jungen sind eher mathematisch begabt als Mädchen, und Mädchen sprachlicher als Jungen, obwohl sie selbst dieser Vermutung nicht entsprechen. Weiter begründen sie es auch damit, dass Jungen Sprachen nicht schätzen. Ein Junge sagt:

(12) ...että onhan se aika luonnostaankin silleen, että pojat on enemmän matemaattisia ja tämmösiä päättelimestehtäviä ratkaisevia, mutta sitten tytöt on enemmän sit just kielissä parempia että en tiä sitten yksittäistä syytä siihen että mikä se on, mutta kutakuinkin noin

...es ist ja von Natur aus so, dass Jungen mehr mathematisch orientiert sind und besser Folgerungsfähigkeit verlangende Übungen lösen, aber dann sind Mädchen gerade besser in Sprachen, also ich weiß den einzelnen Grund dafür nicht, aber so ungefähr ist es

(13) no siis mä väittäisin että pojat ovat useimmiten vahvempia matematiikassa ja tytöt kielissä, mutta tietty tää on tosi yleistävää että kyllähän ne vaihtelee hirveesti, esimerkiks kyllä mä ite oon parempi kielissä mitä matemaattisissa aineissa

also ich würd' behaupten, dass Jungen öfter besser in Mathematik sind und Mädchen in Sprachen, aber natürlich dies ist sehr verallgemeinernd, weil die viel variieren, z. B. ich bin besser in Sprachen als in mathematischen Fächern

Diese alte Vermutung bleibt überraschend gleich durch die Jahre, obwohl wissenschaftliche Studien, oder die PISA-Teste, diese Behauptung gar nicht stützen. Der Junge erzählt, dass er dank seiner Gene gut in Sprachen ist. Seine Mutter sei sprachlich begabt. Das Mädchen dagegen begründet ihre guten Sprachkenntnisse mit dem häufigen Sprachgebrauch. Ihre Familie hat viele internationale Kontakte und demgemäß hat sie Möglichkeiten Fremdsprachen zu benutzen. Auch ihre Mutter und Schwester sind

geschickte Sprachbenutzer, die ihr beim Sprachenlernen helfen. Der Junge sagt nicht, dass er selbst viel für seine guten Leistungen tun würde.

Wie erklären die Schüler selbst, wenn sie einmal eine schlechtere Note im Test bekommen haben? Nach dem Lehrer erklären die Mädchen möglicherweise mehr entschuldigend ihre Ergebnisse, die Jungen eher nicht. Die Lehrerin dagegen ist der Meinung, dass Mädchen ihre schlechte Vorbereitung für den Test nicht äußern, wenn aber doch, dann kommen sie vor dem Test zu der Lehrerin. Es könnte sein, dass Mädchen das Bedürfnis haben zu erklären oder zu rechtfertigen, wenn sie nicht so gut vorbereitet sind und deshalb das Ergebnis den Erwartungen vielleicht nicht entspricht. Aufgrund dieser kleinen Menge, die interviewt wurde, sind solche Verallgemeinerungen aber unmöglich zu machen.

Die Meinungen der Lehrer zum Schulsystem und ob es für das eine oder andere Geschlecht besser geeignet wäre, gehen auseinander. Die Lehrerin glaubt nicht, dass das Schulsystem das eine oder andere Geschlecht bevorzugen würde. Sie begründet ihre Meinung mit der Vielfalt der Wahlfächer und damit, dass jeder wählen kann, was er will. Ob das in der Praxis wirklich so ist, könnte man anzweifeln, weil die Einstellungen und Vorurteile immer noch die Wahl der Schüler steuern und z. B. die Gruppen in Handarbeit bzw. Werken immer noch sehr häufig nach den Geschlechtern aufgeteilt sind. Schlimmstenfalls finden die Werkstunden zur gleichen Zeit wie die Sportstunden für Mädchen statt oder umgekehrt und so wird die nicht dem Stereotyp entsprechende Wahl völlig verhindert (Haataja et al. 2005, 16). Nach Meinung der Lehrerin können Mädchen auch Fächer wählen, die vielleicht unter Jungen populärer sind. Über die freie Wahl in die andere Richtung sagt sie aber nichts. Vielleicht passiert das so selten, dass die Lehrerin gar nicht auf den Gedanken kommt.

(14) ...että valinnaismahollisuuksia on ja jos aatellaan et on joku tyypillinen ehkä on ajateltu että se on niinku pojan pojille suositumpi aine tai

muuta niin miksei sinne vois mennä tytötkin ja se mahollisuus on mut eihän siellä mitään kiintiötä ole

...also es gibt ja Wahlmöglichkeiten, und wenn wir denken dass es ein typisches [Fach] gibt... vielleicht hat man so gedacht, dass irgendein Fach unter Jungen populärer ist oder so, also warum könnten die Mädels es nicht auch wählen, es gibt ja keine Quoten.

Dies seinerseits beweist, dass es für Mädchen leichter ist eine Wahl zu treffen, die für „maskulin“ gehalten wird, aber umgekehrt ist es schwieriger. Der Lehrer begnügt sich zuerst zu antworten, dass die allgemeine Meinung die ist, dass das Schulsystem Mädchen bevorzugen würde. Diese Behauptung ist er auch einigermaßen bereit zu unterschreiben. Er ist der Meinung, dass die Schule eine gewisse Genauigkeit verlangt und weil die Jungen großzügiger sind oder sie diese Eigenschaft für nicht so wichtig halten, muss man den Jungen mehr erklären, warum etwas gemacht wird. Mit derselben Erklärung gründete er auch der bessere Erfolg der Mädchen beim Sprachenlernen:

(15) jos ajatellaan niinku mä nyt vähän aattelen et pojat on niinku sillai suurpiirteisempiä niin kyllähän tää vaatii nimenomaan semmosta hyvin semmosta pientä nippelitarkkuutta mikä ei tarkota että pojat ei vois olla tarkkoja, ne ei vaan pidä sitä tarpeellisena eli se pitää niinku heille erikseen sitten selittää että miksi tässä vaaditaan tämmöstä koska he pystyy siihen ku näitä on ollu näitä et ei se sukupoolesta oo kiinni

wenn man jetzt so denkt, wie ich es eigentlich sehe, dass die Jungen irgendwie großzügiger sind, so ist es dass dies [die Schule] eine gewisse Genauigkeit verlangt, was nicht bedeutet dass Jungen genau nicht sein könnten, sie halten es einfach nicht für so wichtig sondern man muss es ihnen dann separat erklären, also warum hier sowas verlangt wird, weil sie [die Jungen] es können, weil es ja nicht vom Geschlecht abhängt

Die Mädchen machen also brav, was von ihnen erwartet wird und den Jungen muss man alles begründen. Sie sind auch diejenigen, die die Ruhe in den Stunden bewahren während die Jungen Raum und Zeit für sich einnehmen und auf diese Weise die Situation beherrschen. (Haataja 2005, 15.) Die Lehrer, die an Mullolas (2012, 59) Untersuchung teilnahmen, hatten auch eine klare Meinung, dass das Temperament der Jungen schlechter für

die Schule geeignet ist als das von Mädchen. Professor Schein von der Universität Helsinki ist anderer Meinung. Er glaubt, dass das Schulsystem beide Geschlechter benachteiligt. Er basiert seine Meinung auf die Forschungsergebnisse des Bewertungszentrums der Bildung. (Schein 2004, 30.) Es sollte nicht vergessen werden, dass die Gruppen „Mädchen“ und „Jungen“ bzw. „Frauen“ und „Männer“ sehr heterogen sind. Es gibt also Mädchen, die die Bitten und Gebote der Lehrer in Frage stellen und weitere Begründungen benötigen, und auch Jungen, die kein Bedürfnis danach haben. Vielleicht hängt dies auch mehr mit dem Temperament zusammen. Kann überhaupt vermutet werden, dass Jungen großzügiger sind als Mädchen? Die Lehrerin sagt, dass die Schule Regelmäßigkeit verlangt und sie nicht für alle geeignet ist, besonders, wenn man vom Typ her künstlerisch ist. Der Lehrer erläutert weiter, dass in den Tests kleine sprachliche Sachen gefragt werden und die Jungen sie nicht für wichtig halten oder sie sie nicht ernst nehmen. Deshalb bereitet er die Tests so vor, dass sie auch andere sprachliche Aspekte berücksichtigen. Er überlegt, ob dies etwas mit seinem eigenen Geschlecht zu tun haben könnte. Dieser Gedanke ist deshalb bemerkenswert, weil sie den Gedanken beinhaltet, dass Mädchen sich mehr für die kleinen sprachlichen Sachen, also Grammatik, interessieren würden. Obwohl Mädchen sich nicht über das Lernmaterial oder die Menge der Grammatik in den Unterrichtsstunden beklagen, bedeutet das nicht, dass sie daran mehr Interesse hätten. Falls vermutet wird, dass dies der Wahrheit entsprechen würde, wovon könnte es abhängen? Sind die Erziehung und Erwartungen wieder die logischen Erklärungen? Von Mädchen wird erwartet, dass sie sich konzentrieren und die Übungen machen, ohne sie zu hinterfragen. Dabei handelt es sich auch um die Beherrschung des Raumes. Wie schon früher erwähnt, sprechen Jungen im Unterricht mehr als Mädchen. Sie nehmen leichter den Raum und die Aufmerksamkeit der Lehrer für sich ein als Mädchen. Ihnen werden mehr Lärm und Unterbrechungen erlaubt, die von Lehrern als positiver betrachtet werden

als die Unterbrechungen von Mädchen. (Lindroos 1997, Abstract.) Das kann als eine Erklärung dafür dienen, warum die Mädchen ihren Überdruß und ihre Frustration in der Stunde nicht ausdrücken. Nach den Schülern zeigen die Mädchen sie aber sehr offen. Wichtig wäre, dass der Fokus im Sprachunterricht mehr in der Gesamtheit und in der Kommunikationsfunktion der Sprache wäre und nicht in den grammatikalischen Sachen. Dies würde sowohl Jungen als auch Mädchen nützen.

Die Schüler sind ebenso vorsichtig bei der Frage über das Schulsystem und ob es das eine oder andere Geschlecht bevorzugt oder nicht. Ein Junge meint, dass der natürliche Grund, warum Mädchen die Mehrheit in der gymnasialen Oberstufe bilden, ihre im Allgemeinen besseren Grundschulnoten sind. Das Abgangszeugnis der Grundschule dient ja als Grundlage für die Bewerbung an der gymnasialen Oberstufe. Bessere Noten könnten leicht als Indikator für eine bessere Schulanpassung angesehen werden. Ein Mädchen versteht die Frage so: wer gemocht wird, den bevorzugt die Schule auch:

(16) noo se on ehkä vähän silleen että miten sen niinku ite ottaa et on niitä hyviä poikiakin joista opettajat tykkää ne on niinku hyviä koulussa ja sitte on niitä tyttöjäkii jotka ei oo niin hyviä niin eihän opettajat sitte niistäkään silleen, niin en oikein voi sanoa että kumpaakaan silleen erikseen suositaan et se on niinku vähän yksilöllistä

naja es hängt davon, wie man es selbst versteht, es gibt ja auch die guten Jungs, die die Lehrer mögen, sie sind gut in der Schule und dann gibt es auch die Mädchen, die nicht so gut sind also die Lehrer [mögen] die auch nicht so – also ich kann nicht sagen, dass die einen oder anderen besonders bevorzugt würden, das ist individuell

Eine Lehrerin, die Lindroos (1997, 144) in ihrer Untersuchung interviewte, hatte dieselbe Meinung wie der in dieser Studie interviewte Lehrer, dass die Schule mehr für Mädchen ist und nach den Bedingungen der Mädchen funktioniert. Sie begründet ihre Meinung damit, dass man sich in der Schule mehr auf verbale und statische Sachen konzentriert. Nach ihr mögen die Jungen dagegen mehr Aktion.

Der Lehrer vergleicht Sprachkurse, in denen er nur Jungen oder Mädchen unterrichtet hat. Solche homogenen Gruppen kommen nicht häufig vor, aber wenn er reine Jungengruppen gehabt hat, sind sie ihm gemäß lockerer und es ist sehr schön gewesen. Er sieht aber keinen Unterschied, wenn in Klassen nur Mädchen oder Mädchen und Jungen gemischt sind.

Auf die Frage, was der stärkste Sprachbereich für die Mädchen ist, antwortet die Lehrerin, dass die Mädchen kommunikativer und ausdrucksvoller sind als die Jungen. Laut ihr können die Mädchen z. B. eine mündliche Präsentation zuhörerfreundlicher gestalten. Aber sie begründet dies mit der Gewissenhaftigkeit der Mädchen. Sie sagt, dass Mädchen alles tadellos machen, weil sie gewissenhaft sind, und dies zu veranschaulichen Präsentationen führt. Nach ihr konzentrieren Jungen sich dagegen auf die Sache und sind großzügiger, sind aber nicht so gründlich wie die Mädchen. Bei der Sache zu bleiben ist gleichzeitig die Stärke der Jungen. Die Eigenschaften der Jungen werden positiv gesehen, während die von Mädchen mit Gewissenhaftigkeit erklärt werden. Diese Meinungen spiegeln die Stereotypen ganz gut wider. Trotz ihrer Aussage verhält die Lehrerin sich allerdings reserviert gegenüber solchen Unterschieden zwischen den Geschlechtern und erinnert an die individuellen Unterschiede.

Nach der Meinung des Lehrers sind Mädchen gut im Wortschatz und in der Grammatik. Er meint, dass das Sprechen und das Hörverständnis für sie am schwierigsten sein können, weil sie öfters schüchtern sind und dann die Sprachproduktion schwierig sein kann. Die Jungen dagegen können laut ihm manchmal überraschend gut im passiven Sprachkönnen sein, d. h. im Hörverständnis und im Leseverstehen, während eigene Produktion sehr schwierig für sie sein kann. Seine Schüler haben teils dieselbe Meinung, teils andere. Nach ihnen sind die stärksten Teilbereiche der Mädchen die Aussprache und die Grammatik. Die Schüler erwähnen das Sprechen nicht, obwohl eine Schülerin erzählt, wie leicht es für sie ist, fremde Sprachen zu

sprechen. Vielleicht kommen sie gar nicht auf die Idee, weil sie das Sprechen wegen der Abiturprüfungen für nicht so wichtig halten, in denen Sprechkenntnisse (noch) keine Rolle spielen. Obwohl sie die Grammatik als Stärke der Mädchen nennen, sagen beide Jungen, dass sie besonders gut in Grammatik sind. Sie selbst stellen solche Verallgemeinerungen in Frage. Im Gegensatz zu der Meinung des Lehrers meinen die Schüler, dass Jungen gut im Wortschatz sind, weil man Wörter leicht lernen kann und sie viel am Computer spielen. Das Computerspielen ist besonders beim Englisch bedeutsam. Dagegen haben die Schüler der Lehrerin sehr ähnliche Meinungen mit dem Lehrer, zumindest in Bezug auf Mädchenbereiche. Sie nennen nämlich auch den Wortschatz und die Grammatik als die stärksten Bereiche der Mädchen, während die Jungen gut im Leseverstehen und Schreiben sind. Dass die Schüler Schreiben nennen, finde ich ganz überraschend. Besonders groß ist die Sorge um die Schreibfähigkeiten der Jungen gewesen (s. z. B. Kauppinen 2009, Tynkkynen 2012, Yrjölä 2004.) Der Lehrer hat die traditionelle Meinung. Er beschreibt, wie Jungen gar nichts aufs Papier bekommen und sie die Grammatik überhaupt nicht beherrschen. Die Schüler stimmen dieser Meinung nicht zu. Sie nennen das Schreiben als Stärke der Jungen und ein Junge erwähnt, dass er gerade die schriftlichen Sachen im Deutschen gut beherrsche. Sie finden, wie erwähnt, die Grammatik leicht im Gegensatz zur Lehrermeinung. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass die interviewten Schüler Deutsch als Wahlfach haben und oft solche Schüler, die auch gut in obligatorischen Sprachen sind, „extra“ Sprachen wählen.

6.3 Bewertung der Sprachkenntnisse

Die beiden Lehrer sind der Meinung, dass die Bewertung schwierig oder sehr schwierig ist. Die Lehrerin hält sie sogar für sehr unangenehm und sie hat dagegen protestiert, weil laut ihr die Bewertung das Lernen sehr steuert. Sie erörtert noch weiter, wie schwer es ist, Entscheidungen darüber zu treffen, welchen Teilbereich man jeweils betonen soll. Sie gibt jedoch zu, dass die Bewertung wichtig für die Schüler ist, damit sie wissen, wie weit sie beim Lernen sind. Bei der Bewertung ist für sie wichtiger, dass die Schüler interessiert, motiviert und begeistert sind als was die Schüler richtig können. Auch die Schüler sind der Meinung, dass die Bewertung wichtig ist um seine eigene Entwicklung zu sehen. Der andere Junge meint jedoch, dass eine Note im Zeugnis nicht ausreicht. Er betont, dass es wichtiger ist *wie* die Bewertung gegeben wird. Daher hebt er das mündliche Feedback hervor, weil es mehr aussagt. Das Mädchen teilt seine Meinung völlig. Sie möchte mehr mündliches Feedback über alles bekommen und empfindet es als sehr hilfreich. Die Schüler schätzen also auch andere Arten des Feedbacks außer den Noten. Das Mädchen vertraut nicht nur der Meinung der Lehrer, sondern nennt zweimal das eigene Gefühl, also wie man seine eigenen Fähigkeiten schätzt und nach eigener Meinung das Lernmaterial beherrscht. Sie hat sich bei einer Deutschnote ungerecht bewertet gefühlt und gründet dies u. a. mit der eigenen Vorstellung über ihr Können der getesteten Inhalte. Sie hatte selbst das Gefühl, dass sie die Inhalte beherrscht, sie bekam für zwei schriftliche Aufsätze die Note 9 ½ und war in den Stunden aktiv. Jedoch hat sie für die Klassenarbeit die Note 8+ bekommen und infolgedessen die Note 8 auf dem Zeugnis. Sie selbst ist der Meinung, dass sie eine 9 verdient hätte. Sie hat den Lehrer nach dem Grund für die Note nicht gefragt. Die beiden Lehrer betonen, dass für sie die Testnoten nicht so wichtig sind und die anderen Faktoren, wie die kontinuierliche Bewertung,

eine wichtigere Rolle spielen. Trotzdem hatte der Kurstest in diesem Fall am meisten Bedeutung. Mit Rücksicht darauf, dass dies nur ein Fall ist und nur eine Seite der Sache bekannt ist, kann jedoch gefragt werden, ob die Bewertung zu streng war und ob die Situation die gleiche gewesen wäre, wenn die Schülerin ein Schüler gewesen wäre. Die anderen Schüler fühlen sich gerecht behandelt, ausgenommen der Schüler, der nach eigener Ansicht zu gute Sprachnoten bekommen hat. Mit der Durchsichtigkeit der Bewertungskriterien sind die Schüler sich dennoch einig. Die Kriterien werden ihnen am Anfang des Kurses geteilt und deshalb sind sie sich deren bewusst.

Die Lehrerin macht darauf aufmerksam, dass die Bewertung auch Feedbackgeben in den Stunden ist und sie sehr motivierend sein kann. Dabei hilft die Sprache. Sie meint, dass die deutsche Sprache sich dazu eignet die Schüler anzuspornen und zu loben, weil es so viele freundliche Wörter im Deutschen gibt. Der Lehrer bewertet immer, wenn möglich, die vier Teilbereiche separat: Hörverständnis, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Diese Teilbereiche werden auch in der Endklausur getestet und bewertet, aber die Leistungen in den Stunden haben genauso großen Einfluss. Auffallend ist, dass er keine Note für diese Endklausur gibt. Der Wortschatz und die Grammatik zeigen nach ihm die Richtung der Entwicklung: wenn sie nicht gut beherrscht werden, ist das ein Zeichen für eine sinkende Entwicklung, wenn aber gut, ist das ein Beweis für eine steigende Entwicklung. In vielen Kursen betont der Lehrer dann diese zwei Teilbereiche, also der Wortschatz und die Grammatik, weil die Inhalte vieler Kurse sich genau auf diese Bereiche konzentrieren.

Weder der Lehrer noch die Lehrerin glaubt, dass das Geschlecht bei der Bewertung nach der Meinung der Schüler eine Rolle spielen würde. Die Schüler haben keine klare Meinung dazu, aber glauben, dass der Einfluss des Geschlechts bei der Bewertung gering ist. Der andere Junge sagt, dass es

nicht *eigentlich* oder zumindest nicht *bedeutend* beeinflusst. Das Mädchen ist genauso vorsichtig und sagt, dass die Note eher vom eigenen Verhalten und Können abhängt, ist aber bei ihrer Wortwahl ganz vorsichtig:

(17) että ei siihen kyllä *varmaan* vaikuta mitenkään että onko tyttö vai poika
also *vermutlich* spielt das Geschlecht keine Rolle

Ein Junge äußert seine Meinung folgendermaßen:

(18) no ei se mun mielestä varsinaisesti [vaikuta], ei sitä jotenkin tuu ajateltua silleen että koska mä oon poika niin mä saan huonomman tai paremman arvosanan, että ei se kyllä mitenkään merkittävästi ainakaan vaikuta

also das [Geschlecht] spielt meiner Meinung nach eigentlich keine Rolle, man denkt es nicht so, dass weil ich ein Junge bin, bekomme ich eine schlechtere oder eine bessere Note, also bedeutend beeinflusst es sie zumindest nicht

Drei von vier Schülern fühlen sich in Bezug auf die Bewertung nicht ungerecht behandelt. Zufall oder nicht, die beiden interviewten Jungen hatten im letzten Zeugnis bessere Noten im Deutschen bekommen als die interviewten Mädchen und sie meinten, sie hätten diese Noten nicht verdient. Der andere Junge äußerte, dass seine letzte Note im Deutschen nicht seinen Fähigkeiten entspricht. Er selbst hätte sich eine 8 oder 7 gegeben:

(19) no sanotaan et mulla heittää se aika yläkanttiin että on se ysi ihan kiva numero ja kyllä se mun mielestä saa siellä tokarissa sitte olla mutta se ei hirveesti vastaa osaamista että kyllä se on enemmän tota kasia ehkä seiskakin mitä näistä aiemmista kurseista on ollu mutta kun viime kurssilla tsemppas siinä tuntiaktiivisuuden kanssa niin sai vähän korotettua sitä sitten

naja, sagen wir, dass bei mir (die Note) wirklich am oberen Rand meines Könnens liegt, die Neun ist eine ganz schöne Note und ich hab' nichts dagegen, dass sie (die Note) in meinem Zeugnis steht, aber sie entspricht meinen Fähigkeiten nicht so sehr, es ist eher eine Acht und vielleicht sogar Sieben, die ich von früheren Kursen bekommen habe, aber im letzten Kurs habe ich meine Klassenaktivität verbessert, und so habe ich sie (die Note) auch erhöhen können.

Das andere Mädchen dagegen war der Meinung, dass sie besser im Deutschen ist als die Note sieben, die sie vom letzten Kurs bekommen hatte:

(20) ää mää mulla tulis ihan blackout siinä kokeessa... mutta ää no ei se silleen mä voin sanoo että mä oon parempi ku se seiska

ich habe einen totalen Blackout in der Klausur [bekommen]... aber naja nein [das entspricht] nicht so ich kann sagen dass ich besser bin als die Note sieben

Dies kann natürlich reiner Zufall sein, aber die Aussagen der interviewten Schüler passen mit den Studienergebnissen zusammen, die zeigen, dass für dieselbe Note in Fremdsprachen weniger Leistung von Jungen erwartet wird als von Mädchen. Schade, dass es in den Interviews keine Fragen zu den Mathematiknoten der Schüler gab. Es wäre interessant gewesen zu wissen, wie die Noten in den Zeugnissen aufgeteilt waren, stereotypisch oder nicht.

Alle Interviewten waren sehr vorsichtig mit ihren Antworten, besonders die Lehrerin. Die Lehrer bestritten es Mädchen und Jungen unterschiedlich zu behandeln, aber in ihren Antworten konnte man einige sehr traditionelle Einstellungen über Jungen und Mädchen bemerken. In den Antworten der Schüler kamen schließlich ziemlich stereotypische Einstellungen hervor, obwohl die Schüler selbst diesen Stereotypen nicht entsprachen. Das Geschlecht wirkt auf so viele Bereiche des Lebens, dass wir dessen Rolle nicht einmal bemerken. Die Interviewten hatten vielleicht über das Thema in ihrem Alltag nicht so oft nachgedacht. Das Thema Jungen-Mädchen-Unterschiede ist vielleicht in einigen Hinsichten delikater und kann demgemäß eine Abwehrreaktion bei den Informanten auslösen, was diese Vorsicht erklären kann. Immer wieder wiederholte sich aber der Satz über die natürlichen Neigungsunterschiede von Jungen und Mädchen: Mädchen sind sprachlich begabt, Jungen mathematisch. Das Problem dabei ist, dass die Aussage zur Realität wird und die Schüler ihre eigenen Stärken und Interessen nicht mehr erkennen und ihre eigene Wahl damit begrenzen.

7 Schlussbetrachtung

Die geführten Interviews stimmen mit anderen Studien überein, die gezeigt haben, dass die finnische Schule Züge vom Mythos Geschlechterneutral zu sein hat. Die Antworten wirkten zunächst politisch korrekt, aber verrieten dann versteckte Meinungen, deren sich die Lehrer vielleicht auch selbst nicht bewusst waren.

Eins ist klar: das Geschlecht spielt im Sprachunterricht eine eigene, oft unsichtbare Rolle, und zwar auf vielen Ebenen. Studien weisen darauf hin, dass das Geschlecht auch die Noten in mancher Hinsicht beeinflussen. Es darf aber nicht vergessen werden, dass es viele andere Faktoren wie Temperament, Motivation, soziale Faktoren usw. gibt, die einen Einfluss auf die Notengebung haben. Wichtig wäre, dass diese Wirkungsweisen ans Tageslicht kämen, damit Lehrer und das gesamte Schulpersonal die begrenzende Praxis loswerden könnten und die Schule von heute gleiche Möglichkeiten für jeden anbieten würde.

Im Laufe dieser Arbeit haben die besonders großen Unterschiede in der schulischen Leistung zwischen finnischen Mädchen und Jungen mein Interesse geweckt. Was sind die hintergründigen Faktoren? Resultiert es aus vielen kleineren Faktoren oder gibt es etwas Größeres dahinter? Dieses Thema verlangt unbedingt ein näheres Betrachten, so dass wir diese Unterschiede vermindern könnten. Ein anderes interessantes Thema ist Temperament und Schulerfolg. Das Temperament des Schülers beeinflusst auf vielen Ebenen die schulischen Leistungen. Das Temperament ist eine endogene Eigenschaft und nicht geschlechtsabhängig. Mich würde interessieren, welche Eigenschaften des Temperaments von Mädchen und welche von Jungen akzeptabler sind und wie diese möglicherweise in den Schulnoten wiedergespiegelt werden. Weiterhin wäre es eine Untersuchung

wert, herauszufinden, ob zwischen dem Lehrer- und Schülertemperament und den Noten der Schüler ein Zusammenhang besteht. Bekommen Schüler, deren Temperament dem Temperament des Lehrers ähnelt, bessere Noten als diejenigen, deren Temperament das andere Ende des Spektrums repräsentiert?

Wir sollten von der Dichotomie *Mädchen - Jungen* als einheitliche Kategorien wegkommen und die individuellen Eigenschaften und Persönlichkeiten der Schüler mehr schätzen und fördern, damit jeder seinen eigenen Weg finden würde, der frei von äußerem Druck oder Erwartungen sein könnte. Je besser die Schule diese Aufgabe erfüllt, desto besser kann der einzelne Schüler sein Potential entwickeln und desto erfolgreicher wird unsere Gesellschaft. Diese Arbeit wird mit einem Zitat aus der Eurydice-Veröffentlichung beendet, weil es diese Idee gut zusammenfasst:

Bildung ist ein machtvoll Instrument, wenn es darum geht, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern. Die Bildungssysteme spielen daher eine wichtige Rolle bei der Förderung der Chancengleichheit für alle und bei der Bekämpfung von Stereotypen. Schulen haben die Pflicht, allen Kindern die Chance zu bieten, ihre eigene Identität, ihre Stärken und ihre Interessen zu entdecken – ohne Rücksicht auf traditionelle Rollenbilder und Geschlechterzuschreibungen. (Eurydice 2009, 132.)

Literaturverzeichnis

Arnesen, Anne-Lise 1997. Johdanto. In: Arnesen, Anne-Lise (Hg.) Eroja ja yhtäläisyyksiä – Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17/1999. Helsinki: Yliopistopaino. S. 9–13.

Atjonen, Päivi 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Brunila, Kristiina; Heikkilä, Mia; Hynninen, Pirjo; Jakku-Sihvonen, Ritva; Lahelma, Elina; Sunnari, Vappu; Virkkunen, Henna & Lehtonen, Jukka 2011. Sukupuolitietoisuuden lisääminen opettajankoulutuksessa ja oppilaitoksissa opetushallinnon ja projektien tavoite. In: Lehtonen, Jukka (Hg.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen 2011. Helsinki: Tasa-arvo- ja sukupuolitietoisuus koulutuksessa -hanke, Käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto. [file:///C:/Users/Kouluttaja/Downloads/kirja_tasuko_web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Kouluttaja/Downloads/kirja_tasuko_web%20(1).pdf), zuletzt angesehen am 1.12.2017. S. 9–33

Cacciatore, Raisa & Koiso-Kanttila, Samuli 2011. Pelastakaa Pojat! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Carr, Jo & Pauwels, Anne 2006. Boys and Foreign Language Learning – Real Boys Don't Do Languages. Houndmills, Basingstoke, Hampshire & New York City: Palgrave Macmillan.

Cornelißen, Waltraud 2011. In: Krüger, Dorothea (Hg.) Genderkompetenz und Schulwelten – alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–108.

Dufva, Hannele 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hg.) Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas 2011. Tampere: Tammerprint. S. 131–145.

EACEA = Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_de.php, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

EALTA = European Association for Language Testing and Assessment, <http://www.ealta.eu.org/>, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

Eurydice 2009: Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: Derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120DE.pdf, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina 2009. Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim: Juventa.

GER = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

Andrews, Paul et al. 2014: OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics, The Guardian 6.5.2014 <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

Haataja, Leena; Hurskainen, Tiina; Leinonen, Eija; Leinonen, Ritvaleena; Matinmikko, Johanna; Tervonen, Marjo Riitta & Teräs, Leena (Hg.) 2005.

Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt: sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huhta, Ari & Tarnanen, Mirja 2011. Kielitaidon arviointi tutkimusvälineenä ja tutkimuksen kohteena, In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hg.) Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas 2011. Tampere: Tammerprint. S. 201–220.

Hynninen, Pirkko & Lahelma, Elina 2005: Yhden sukupuolen opetus, In: Haataja, Leena; Hurskainen, Tiina; Leinonen, Eija; Leinonen, Ritvareena; Matinmikko, Johanna; Tervonen, Marjo Riitta & Teräs, Leena (Hg.) 2005. Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt: sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus. S.22–25.

Ihme, Irene 2009. Arviointi työvälineenä – Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus

Jakku-Sihvonen, Ritva & Kuusela, Jorma 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Helsinki: Opetushallitus.

Jankama, Hilppa 2004. Pojat saa, mutta tyttöjen kuuluu – Opettajien kirjoituksia sukupuolen merkityksestä koulussa. Universität Jyväskylä: Magisterarbeit. Jyväskylä: Institut für Erziehungswissenschaft.

Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hg.) 2011. Kieltä tutkimassa – tutkielman laatijan opas. Tampere: Tammerprint.

Kauppinen, Anneli 2009. Tytöt, pojat ja äidinkielen taidot. In Hiidenkivi 4/2009.

Klapp Lekholm, Alli & Cliffordson, Christina 2009. Effects of student characteristics on grades in compulsory school. In: Educational Research and Evaluation Vol. 15, No. 1, February 2009, Routledge, S. 1–23.

Koulutuksen arviointikeskus 2006: Tyttöjen ja poikien väliset erot. <http://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/arviointipalvelut/perusopetus-oppimaan-oppimisen-arviointi/20-vuotta-oppimaan-oppimisen-arviointia-keskeisia-tuloksia/tyttojen-ja-poikien-valiset-erot/>, zulezt angesehen am 2.12.2017.

Lahelma, Elina 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? In: Vitikka, Erja (Hg.) Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset 2004. Helsinki: Opetushallitus. S. 54–67.

Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. In: Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (Hg.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. S. 136–156.

Lahelma, Elina; Linnanmäki, Karin; Palmu, Tarja; Tainio, Liisa; Sunnari, Vappu & Lehtonen, Jukka 2011: Sukupuolen haasteet peruskoulussa sekä luokan- ja aineenopettajien työssä. In Lehtonen, Jukka (Hg.) Sukupuolinäkökulmia tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Helsinki: Käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto. S. 64–78.

Lampela, Kristiina & Lahelma, Elina 1996: Tytöt ja pojat peruskoulussa – kouluhenkilöstön näkemyksiä tasa-arvosta. In: Jakku-Sihvonen, Ritva; Lindström, Aslak & Lipsanen, Sinikka (Hg.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 1996. Helsinki: Opetushallitus. S. 225–240.

Lampela, Kristiina 1995. Sukupuolineutraalisuus oppilaitoksissa –
opettajien, rehtoreiden ja koulutoimenjohtajien näkemyksiä oppilaan
sukupuolesta. Tutkimus 5/1995. Helsinki: Opetushallitus.

Lampinen, P. & Soirala, S. 2000. ”Tytöt, pojat ja mamut”. Opettajien ja
oppilaiden käsityksiä menestymisestä, sukupuolesta ja tasa-arvosta
koulussa. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen
keskusteluaiheita 1/2000. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lindroos, Maarit 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva – Tyttö ja poika
luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston
kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. S. 1, 78, 109, 171–172.

Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (Hg.) 2007. Kohti tulevaisuuden
kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen,
Mirja & Keränen, Anna (Hg.) 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu?
Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lyytinen, Heikki 2004. Sukupuoli ja oppimisvaikeudet, In: Vitikka, Erja (Hg.)
Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset 2004. Helsinki: Opetushallitus. S. 21–
29.

Mäenpää, Petri 2012. *Numerot haittaavat oppimista*. Helsingin Sanomat
29.5.2012, Tiede.
<http://www.hs.fi/paivanlehti/#tiede/Numerot+haittaavat+oppimista/a1338171519155?jako=a4cd3b89f9c6b7ad124c678e15589140&ref=fb-share>,
zuletzt angesehen am 11.1.2013.

Ministerium für Bildung und Kultur 2010 (Opetus- ja kulttuuriministeriö),
Endrapport des Arbeitsgremiums für die Verminderung der Segregation,

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75541/okmtr18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt angesehen am 30.11.2017.

Ministerium für Bildung und Kultur 2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriö): <http://minedu.fi/pisa-2015>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Ministerium für Soziales und Gesundheit (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) 2012. Gleichberechtigungsbarometer, <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/69944>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Ministerium für Soziales und Gesundheit (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) 2012. Gleichberechtigung, <http://www.stm.fi/tasa-arvo>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Ministerium für Soziales und Gesundheit (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) 2011. Der Schlussbericht des Gleichberechtigungsprojekts der Regierung 2008–2011. Helsinki: Das Ministerium für Soziales und Gesundheit 2011. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/111855/URN%3aNBN%3afi-fe201504226561.pdf?sequence=1>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Ministerium für Soziales und Gesundheit (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) 2013. Der Zwischenbericht des Gleichberechtigungsprojekts der Regierung 2012–2015. Helsinki: Das Ministerium für Soziales und Gesundheit 2013. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110791/URN_ISBN_978-952-00-3626-3.pdf?sequence=1, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Ministerium für Soziales und Gesundheit (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö) 2015. Der Schlussbericht des Gleichberechtigungsprojekts der Regierung 2012–2015. Helsinki: Das Ministerium für Soziales und Gesundheit 2015. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125512/URN_ISBN_978-952-00-3550-1.pdf?sequence=1, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Mullola, Sari 2012. Teachability and school achievement: is student temperament associated with school grades? Helsinki: die Universität Helsinki.

Mustaparta, Anna-Kaisa & Nyysölä, Kari 2004. Johdanto. In: Vitikka, Erja (Hg.) Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset 2004. Helsinki: Opetushallitus = Kanzlei für Bildung, S. 5–8.

Mustranta, Maria 2015: Helsingin Sanomat 8.2.2015, D2–D3: Naisten työt ja miesten työt

Niemelä, Terttu 2013. Poikien koulumenestys puhuttaa taas. Koillissanomat: Leitartikel 5.3.2013.
http://www.koillissanomat.fi/paakirjoitus/poikien_koulumenestys_puhuttaa_taa_6267556.html, zuletzt angesehen am 1.12.2017.

Nissilä, Maija-Leena 2008. Opettaja-lehti (Lehrer Magazin), 17.10.2008, S. 9.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela 2010. Introduction till sociolinguistic. Falun: Norstedts. S. 120–168.

Norema, Anne; Pietilä, Penni & Purtonen, Tanja 2010. Pipot tiedon tiellä – sukupuolihuomioita opettajankoulutuksessa. Bericht des TASUKO-Projekts. http://www.vink.helsinki.fi/files/Pipot_tiedon_tiella.pdf, zuletzt angesehen am 9.3.2016.

OECD: PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Volume 1. <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2015. Gender in den Lehrplänen, bewusste bzw. reflexive Koedukation und geschlechtssensible Pädagogik.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gs/gender_lehrplaene.html

, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (=Grundlagen des Lehrplans der Gemeinschaftsschule 2004)

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Reisby, Kirsten 1997. Sukupuoliherkkä pedagogiikka, In: Arnesen, Anne-Lise (Hg.) Eroja ja yhtäläisyyksiä: sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsinki: Pohjoismainen ministerineuvosto 1999.

Ruusunen, Meri 2005. Sukupuoli koulussa – Yhteenvedo oppilaiden sukupuolta käsittelevistä tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta. Opetushallitus = Kanzlei für Bildung, http://www.oph.fi/download/30194_sukupuoli_koulussa.pdf, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Schein, Patrik 2004. Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. In: Vitikka, Erja (Hg.) Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset 2004. Helsinki: Opetushallitus = Kanzlei für Bildung. S. 30–41.

Snellman, Johanna M. 2011. TASUKO-hanke. <https://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/TASUKO-hanke>, zuletzt angesehen am 9.12.2017.

Tainio, Liisa & Teräs, Tiina 2010. Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Opetushallitus 2010.

Tarmo, Marjatta 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa” Opettajien käsityksiä tytöistä In: Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (Hg.) Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, S. 284–300.

Tarnanen, Mirja; Huhta, Ari & Pohjala, Kalevi 2007. Mitä on osaaminen? Kielitaidon arviointi vastaajana In: Pöyhönen, Sari & Luukka, Minna-Riitta (Hg.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti 2007. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus, S. 381–412.

Tarnanen, Mirja & Huhta, Ari 2009: Perusasioita arvioinnista. Vorlesungsmaterial Herbst 2009.

Teräs, Leena 2005. Millainen on tyttö tai poika – sukupuolistereotyyppien vaikutus minäkäsitykseen ja tasa-arvoon In: Haataja, Marja-Leena; Hurskainen, Tiina; Leinonen, Eija; Leinonen, Ritvaleena; Matinmikko, Johanna; Tervonen, Marjo Riitta & Teräs, Leena (Hg.) Opetuksen ja ohjauksen tasa-arvoiset käytännöt: sukupuolen huomioiva opas kasvatuksen arkeen. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus.

Tilastokeskus 2009 – das Zentrum der Statistiken. Koulutus periytyy edelleen. http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html?s=3, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynkkynen, Jyri. 4.9.2012. YLE Uutiset http://yle.fi/uutiset/pojat_eivat_opi_kirjoittamaan_peruskoulussa/6281342, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Törmä, Elina 1998: Aina ajankohtainen arviointi – Opettaja avain arvioinnin kehittämisessä. In Tutkiva opettaja 1238-4631; 1998, 3. Jyväskylä: TuOPE.

Töttö, Pertti 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Universität Jyväskylä 2012. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
Termipankki.

<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/termipankki/L/H/I/J/K/L/N>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Uro, Jarkko 2012. Pojat kärsivät koulussa – ”Tytöjen säännöt”.
<http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/122573-pojat-karsivat-koulussa-%E2%80%93-%E2%80%9Dtyttöjen-saannot%E2%80%9D>, zuletzt angesehen am 2.12.2017.

Uusikylä, Kari 2008. Naislahjakkuus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vettenranta, Jouni; Välijärvi, Jouni; Ahonen, Arto; Hautamäki, Jarkko; Hiltunen, Jenna; Leino, Kaisa; Lähteinen, Suvi; Nissinen, Kari; Nissinen, Virva; Puhakka, Eija; Rautopuro, Juhani; Vainikainen, Mari-Paoliina (Hg.) 2016. PISA¹⁵ – Ensituloksia. Die Publikationen des Ministeriums für Bildung und Kultur 2016 (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016).

Yrjölä, Pentti 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa In: Vitikka, Erja (Hg.) Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset 2004. Helsinki: Opetushallitus. S. 9–20.

Anhang 1. Die Interviewsfragen. Die Fragen werden sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch gegeben.

An Lehrern.

A) Mädchen und Jungen in Deutschstunden

1. Was ist die Geschlechtsverteilung Ihrer Deutschgruppe?
Mikä on saksan ryhmäsi sukupuolijakauma?
2. Mit welchen Adjektiven würden Sie das Benehmen von Mädchen in Deutschstunden beschreiben?
Millaisin adjektiivein kuvailisit tyttöjen käyttäytymistä saksan tunnilla?
3. Mit welchen Adjektiven würden Sie das Benehmen von Jungen in Deutschstunden beschreiben?
Millaisin adjektiivein kuvailisit poikien käyttäytymistä saksan tunnilla?
4. Sind die Schüler, die am meisten das Hand heben, Jungen oder Mädchen?
Jos mietit ahkerimmin viittaavia oppilaita, niin ovatko he tyttöjä vai poikia?
5. Wer spricht mehr in Ihren Stunden: Mädchen oder Jungen?
Ovatko jommatkummat, tytöt tai pojat, enemmän äänessä tunneillasi?
6. Nach Ihrer Meinung nach, sind die Mädchen brav?
Ovatko tytöt mielestäsi kilttejä?
7. Muss man Mädchen und Jungen irgendwie anders in den Stunden berücksichtigen?
Tarvitseeko tyttöjä ja poikia huomioida eri tavalla saksan tunnilla?
8. Trauen die Mädchen ihre Unsicherheit in den Deutschstunden auszudrücken, oder sagen sie, wenn sie etwas nicht können?

Uskaltavatko tytöt ilmaista epävarmuuttaan tai jos he eivät osaa jotain asiaa?

9. Wie drücken die Mädchen aus, wenn sie die behandelten Themen nicht interessant finden?

Miten tytöt ilmaisevat, jos tunnilla käsiteltävä asia ei ole heistä kiinnostava?

B) Mädchen und Jungen als Sprachlerner

10. Gibt es einen Unterschied in sprachlichen Begabung zwischen Mädchen und Jungen?

Onko kielellisessä lahjakkuudessa eroja sukupuolen mukaan?

11. Wie erklären die Studenten selbst ihre guten oder schlechten Testergebnisse? Oder erklären sie das überhaupt? Und gibt es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern?

Miten oppilaat selittävät itse hyvää tai huonoa menestystään, vai selittävätkö? Ja onko siinä eroa sukupuolten välillä?

12. Während der Jahre als Lehrer/Lehrerin ist jemand besonders begabter Schüler/begabte Schülerin in Ihrem Gedächtnis geblieben?

Onko vuosien varrelta jäänyt mieleen joku erityisen lahjakas oppilas?

13. Bevorzugt das Schulsystem Mädchen oder Jungen?

Suosiiko koulujärjestelmä jompaakumpaa sukupuolta?

C) Sprachbewertung und Feedback-geben

14. Ist die Bewertung wichtig fürs Lernen?

Onko arviointi tärkeää oppimisen kannalta?

15. Was denken Sie, was würden die Schüler auf die Frage antworten, ob das Geschlecht eine Rolle bei der Bewertung spielt?

Mitä luulet, onko oppilaiden mielestä sukupuolella merkitystä arvioinnin kannalta?

16. Was sind Ihre wichtigsten Bewertungskriterien?

Mitkä ovat tärkeimmät arviointikriteerisi?

17. Welche Betonungen haben Sie in Sprachunterricht (Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Lesen)?

Mitä kielen osa-alueita painotat kielenopetuksessasi?

18. Welcher Teilbereich der Sprache ist die Stärke der Mädchen?

Missä kielen osa-alueessa tytöt ovat parhaimmillaan tai vahvimmillaan?

19. Und der Jungen?

Entä poikien?

20. Ihrer Meinung nach, ist die Bewertung leicht?

Onko arviointi mielestäsi helppoa?

21. Wie und was für ein Feedback geben Sie Ihren Schülern?

Miten ja millaista palautetta annat oppilaillesi?

22. Haben Sie bemerkt, ob Sie Mädchen und Jungen anders ermutigen?

Oletko huomannut, että kannustaisit tyttöjä ja poikia eri tavoin?

23. Was halten die Schüler im Allgemeinen von dem Sprachenlernen?

Was ist die allgemeine Einstellung?

Mitä mieltä oppilaat ovat yleisesti kielenopiskelusta? Mikä on yleinen asenneilmapiiri? Voitko erotella tytöt ja pojat?

24. Welche Gründe nennen die Schüler dafür, dass sie freiwillige Sprachfächer wählen? Gibt es hier einen Geschlechterunterschied?

Millaisia syitä opiskelijat itse mainitsevat valinnaisten kielen opiskeluun? Onko siinä sukupuolten välillä eroa?

25. Wie gründen Sie selbst den Schülern, dass es sich lohnt Sprachen zu lernen?

Miten itse perustelet oppilaille, että kieliä kannattaa lukea?

An Schülern

A) Jungen und Mädchen in Deutschstunden.

1. Wie würdet ihr einen typischen Deutschlerner beschreiben?
Miten kuvailisitte tyypillistä saksan opiskelijaa?
2. Wie sind die Mädchen in Deutschstunden? Beschreibt mit Adjektiven.
Millaisia tytöt ovat saksan tunneilla? Kuvailkaa adjektiivein.
3. Wie sind die Jungen in Deutschstunden? Beschreibt mit Adjektiven.
Millaisia pojat ovat saksan tunneilla? Kuvailkaa adjektiivein.
4. Bekommt das eine oder das andere Geschlecht mehr Achtung (von dem Lehrer) in den Stunden?
Saako jompikumpi sukupuoli enemmän huomiota saksan tunneilla?
5. Bekommen die Mädchen und Jungen das Wort genauso leicht?
Saavatko pojat ja tytöt puheenvuoron yhtä helposti?
6. Ist das eine oder das andere Geschlecht aktiver in den Sprachstunden?
Onko jompikumpi sukupuoli aktiivisempi kielten tunneilla?
7. Wer antwortet auf die schwierigsten Fragen der Lehrer? Mädchen oder Jungen?
Kummat vastaavat opettajan esittämiin kinkkisimpiin kysymyksiin?
8. In euren Deutschstunden, wie drücken die Schüler aus, wenn das behandelte Thema sie nicht interessiert? Gibt es hier einen Unterschied zwischen den Geschlechtern?
Miten oppilaat ilmaisevat kyllästymistään saksan tunneilla? Onko siinä eroa sukupuolen mukaan?

B) Jungen und Mädchen als Sprachlerner

- 9.** Welche von den beiden sind besser in Sprachen: Jungen oder Mädchen?
Kummat ovat parempia kielissä: pojat vai tytöt?
- 10.** Seid ihr selbst gut in Sprachen?
Oletteko itse hyviä kielissä?
- 11.** Könntet ihr irgendwelche Gründe für eure guten Deutschkenntnisse nennen?
Osaisitteko nimetä joitakin syitä hyvään saksan kielen taitoonne?
- 12.** Wie gründen eure Schulfreunde ihre schlechten Testresultate? Und die guten Resultate?
Miten teidän koulukaverinne perustelevat huonoja koenumeroita?
Entä hyviä?
- 13.** Vergleicht ihr eure Testnummer mit einander?
Vertailletteko te koenumeroita keskenänne?
- 14.** Was sind eure stärksten Teilbereiche der Sprache? (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hörverstehen)
Mitkä ovat vahvimmat kielen osa-alueenne? (puhuminen, kirjoittaminen, luetunymmärtäminen, kuullunymmärtäminen)
- 15.** Was sind die Stärke der Mädchen in Bezug auf die Teilbereiche der Sprache?
Mitkä ovat vahvimmat kielen osa-alueet tytöillä?
- 16.** Was sind die Stärke der Jungen in Bezug auf die Teilbereiche der Sprache?
Mitkä ovat vahvimmat kielen osa-alueet pojilla?
- 17.** Was ist der Grund, dass ihr wahlfreie Sprachen studiert?
Minkä takia te luette valinnaisia kieliä?
- 18.** Wie hat euer Lehrer/eure Lehrerin begründet, dass es sich lohnt Sprachen zu lernen?
Kuinka opettajanne on perustellut, että kielten opiskelu kannattaa?

19. Habt ihr eine Idee, woran es liegen könnte, dass die Jungen weniger Wahlsprachen wählen als die Mädchen?

Mistä luulette johtuvan, etteivät pojat valitse yhtä paljon valinnaiskieliä kuin tytöt?

20. Bevorzugt das Schulsystem Mädchen oder Jungen?

Suosiiiko koulujärjestelmä jompaakumpaa sukupuolta?

C) Sprachbewertung und Feedback-geben

21. Ist die Bewertung wichtig für eure Spracherlernung?

Onko arviointi tärkeää oman oppimisen kannalta?

22. Und wie ist es mit dem Feedback? Hat z. B. ein mündliches Feedback einen Einfluss auf eure Spracherlernung?

Entä palaute, vaikuttaako esimerkiksi suullinen palaute kielten oppimiseen?

23. Hat das Geschlecht vom Schüler/von der Schülerin einen Einfluss auf die Noten, er oder sie bekommt?

Vaikuttaako oppilaan sukupuoli hänen saamaansa arvioon?

24. Welche sind die Bewertungskriterien der Lehrer in den Sprachfächern? Welche Kriterien sind am meisten Bedeutung?

Millä perusteella opettajat antavat kielten arvosanoja? Mikä kriteeri painaa eniten?

25. Habt ihr euch mal in Bewertungsfragen ungerecht behandelt gefühlt? (in Sprachfächern)

Oletteko joskus kokeneet vääryyttä arvioinnin suhteen? (kieliaineissa)

26. Würden Jungen und Mädchen mit selben Kriterien bewertet?

Arvioidaanko poikia ja tyttöjä samoin kriteerein?

27. Wieviel macht ihr Selbstbewertung?

Kuinka paljon teette itsearviointia?

28. Hat diese Selbstbewertung einen Einfluss auf die Noten, die der Lehrer gibt?

Onko täällä itsearviointilla vaikutusta opettajan antamaan arviointiin tai arvosanaan?

29. Was für ein Feedback habt ihr in den Deutschstunden bekommen und wird es genug gegeben?

Millaista palautetta olette saaneet kielten tunneilla ja saatteko sitä riittävästi?

30. Ist das Feedback mehr an das Individuum oder an die ganze Gruppe gerichtet?

Suuntautuuko palaute enemmän yksilöön vai koko ryhmään?

31. Was ist eure neueste Note im Deutschen?

Mikä on viimeisin saamanne saksan arvosana?

32. Habt ihr Männer als Sprachlehrer gehabt?

Onko teillä ollut miespuolisia kieltenopettajia?

33. Habt ihr irgendwelche Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Lehrkräften bemerkt?

Oletteko huomanneet eroa nais- ja miesopettajien välillä?