

Zur *Gender*-Frage beim Grundschul-Fremdsprachenlernen

1. Einleitung

Da es unter Menschen ein *ne-utrum*, ein weder weiblich noch männlich, glücklicherweise selten gibt, ist bei einer gestellten *Gender*-Frage jeder sofort Partei und damit als Person emotional beteiligt. Dies sorgt für Polarisierung und für Aufmerksamkeit. Und da eine biologische Neutralisierung nicht erreichbar ist, scheint ein dauernder Kompromiß auch unmöglich. Um so mehr ist es aus meiner Sicht geboten, sich um Sachlichkeit zu bemühen.

Hier ist zunächst generell und speziell für den Bereich Fremdsprachen festzustellen, daß

1. das Geschlecht der Schüler und Schülerinnen genetisch nicht zu ändern ist und einfach hingenommen werden muß.
2. Wir haben sehr viel mehr Studentinnen als Studenten, die sich in sprachlichen und besonders fremdsprachlichen Fächern einschreiben, d.h. wir haben auch sehr viel mehr Fremdsprachenlehrerinnen als -lehrer.
3. Mädchen scheinen im Schnitt früher zu sprechen und auch bessere fremdsprachliche Leistungen zu erbringen als Jungs¹.

Nun ist für Schulleistungen die **Motivation** der Schüler entscheidend. Wir wissen inzwischen dank der naturwissenschaftliche Kognitionsforschung der allerletzten Jahre, daß nicht das rationale Denken, sondern die *Psyche* und die *Emotionen* für erfolgreiches Lernen - und auch für das Behalten - entscheidend sind. Wir wissen, wie wichtig *persönliche Zuwendung*, menschliche Beziehungen und die Erwartung von Erfolg sind (nicht die Belohnung, wie die Behavioristen behaupten). (Die Gehirnforschung konnte in den letzten Jahren sehr genau die Prozesse erklären und aufzeigen, welche Rolle dabei die körpereigenen (endogenen) Opioide, wie auch Dopamin und Oxytocin als *Voraussetzung für Motivation* und damit für erfolgreiches Lernen spielen - vgl. Bauer 2004, 2006; Spitzer 2004.)

Kurz: wissen wir heute sicher, daß Motivation (a) von den Interessen der Schüler und (b) von deren Erfolgserwartungen abhängt. Dort, wo die Interessen der Lernenden nicht geweckt werden (können) und wo die Lernenden meinen, doch nie Erfolg zu haben, werden sie nicht lernen und damit auch keine von Lehrern wie der Gesellschaft erhoffte Schulleistungen erbringen.

2. *Blickwinkel Spracherwerb / Sprachenlernen*

¹ Die schon 1981 gestellte Frage, ob die damals als optimal erachtete audio-linguale Methode den Mädchen im Fremdsprachenunterricht Vorteile verschafft (Bleyhl 1981), wurde in der fachdidaktischen Diskussion nicht weiter verfolgt. Die DESI-Studie (Klieme u.a. 2006; Schröder u.a. 2006) hat in manchen Bereichen, wie der Sprechfreude, die Überlegenheit der Mädchen etwas relativiert.

Auch haben Forschungen die Erkenntnisse über Spracherwerb in jüngster Zeit erheblich erweitert. So wissen wir:

1. Jungen sprechen später als Mädchen.
2. Es bestehen aber auch gewaltige Unterschiede bei Kindern desselben Geschlechts (vgl. Abb.1)
3. Wie jedem Grundschullehrer bekannt, bestehen gewaltige Unterschiede in der kognitiven Entwicklung bei Schulanfängern (vgl. Abb. 2).

Interessant ist die Frage, welche Faktoren (außen den primär nicht zu verändernden genetischen) solche Unterschiede bewirken. Auch in diesem Bereich hat der langjährige Leiter der Züricher Universitätskinderklinik Largo (1999, 2001) Untersuchungen angestellt.

Wie sich aus der Studie von Geschwistern folgern läßt (vergleichbare genetische Ausstattung vergleichbarer sozio-ökonomischer Status), ist es die geringere *Interaktion* mit Eltern bzw. später mit Geschwistern, die die Verzögerung in der Sprachentwicklung des/der Zweitgeborenen erklärt (vgl. Abb. 3). Die Unterschiede bei den Geschwistern sind bei Schulbeginn verschwunden. D.h. **Verzögerungen können bei intensiver Interaktion aufgeholt werden.**

Ob die Neigung zur sprachlichen Interaktion genetisch bedingt ist, kann dahingestellt bleiben. Jedenfalls, wer sie sucht, erfährt die Wirkung des Matthäus-Prinzips: 'Dem, der da hat, dem wird gegeben...' Daß der, der da wenig hat, auch dies noch verlieren kann, zeigen Untersuchungen bezüglich des Medienumgangs.

3. Blickwinkel Sozialisation / Medienkonsum

Wie PISA gezeigt hat, wie seit Jahren die Tests bei der Bundeswehr ergeben, die Süddeutschen sind in den Schulleistungen besser. Auch die jüngste OECD-Studie², die u.a. „verlässliche Lebensumwelten für die junge Generation“ untersuchte, zeigt die großen Unterschiede innerhalb Deutschlands auf. In der Gesamtbewertung gehören Bayern und Baden-Württemberg zur Spitzengruppe. Hinten rangieren Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern; Schlußlicht in Deutschland ist Bremen. Weshalb?

Der Hannoveraner Kriminologe Christian Pfeiffer ist an einer Studie beteiligt, die bei 23.000 Schülern untersucht, wie ihr Medienkonsum und ihre Schulleistungen zusammenhängen (Pfeiffer 2007).

Bestätigt wird auch hier, der Konsum aggressiver Filme wirkt sich „ganz eindeutig negativ auf bestimmte Gedächtnisleitungen aus“ (Pfeiffer 2007: 1). Ein aufregender Aktionfilm am Nachmittag oder Abend verhindert die nächtliche Verarbeitung des am Vormittag Gelernten und stört dessen „Überführung“ ins Langzeitgedächtnis (vgl. auch Spitzer 2004). Deutlich zeigt sich, daß es bei Jungen quantitativ mehr *Medienkonsum* gibt als bei Mädchen, der schon *bei Zehnjährigen eine ganze Stunde* beträgt. (Bei 14-Jährigen sind es zwei Stunden, an Wochenenden drei Stunden.)

Und eines der wichtigsten Ergebnisse ist: **Medienkonsum korreliert deutlich mit den Schulleistungen:** Bei Gymnasiasten ist der Medienkonsum am geringsten, extensiv ist er bei

² FAZ, 15. Februar 2007, Nr. 39.

Haupt- und Sonderschülern. (Am meisten sehen übrigens Jugendliche mit Migrationshintergrund fern bzw. sind mit ihrer Playstation zugange.)

Interessant sind die riesigen regionalen Unterschiede, das deutliche Nord-Süd-Gefälle in Deutschland. „56 Prozent der 10-jährigen Dortmunder Schüler haben ein Fernsehgerät im Zimmer, in München sind es dagegen nur 22 Prozent. 42 Prozent der 10-jährigen in Dortmund verfügen über eine Playstation in ihren Zimmern, in München 19 Prozent“ (Pfeiffer 2007: 2). Kinder in sehr jungen Jahren besitzen im Norden der Bundesrepublik viel häufiger schon Fernseher oder Computer. Auch haben ausländische Kinder wesentlich häufiger solche Geräte in ihren Zimmern als deutsche Kinder (Fernseher: 53 zu 31 bei den 10-Jährigen, Playstation 44 zu 22). Hinzu kommt noch, wie Pfeiffer meint, daß im Süden die Familien noch intakter sind, dort das Vereinsleben noch lebendiger ist, die Kinder mehr Freizeitalternativen, wie beispielsweise Musikschulen, haben. Auch gebe es dort weniger Scheidungen oder „weniger Stress durch Arbeitslosigkeit und Armut“ (S. 3), alles Ursachen, weshalb im Süden die Kinder durch diese Medien „nicht so leicht verführt“ werden.

Die vor diese Medien verbrachte Zeit wirkt sich negativ auf das Lernen aus. Der Befund ist eindeutig: „Zuviel Fernsehen und Computerspielen macht dick, krank, dumm und traurig“ (ib. S. 8).

Interessant ist - gerade für die Gender-Frage -, daß in München die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Geräteausstattung am wenigsten ausgeprägt sind. „Und tatsächlich ist München auch die einzige Stadt, in der sich keine signifikanten Leistungsunterschiede von Jungen und Mädchen in der Schule erkennen lassen. Die Empfehlungen für Hauptschule und Gymnasium waren fast identisch. Ganz im Gegensatz zu Dortmund: Da waren große Divergenzen: Mädchen hatten weniger Fernsehapparate im Zimmer als die Jungen, und sie waren deutlich besser“ (ib. S.4).

4. Fazit

Lernen, und insbesondere Sprachenlernen, ist ein bio-psycho-soziales Geschehen (vgl. Bleyhl 2000), das die Gleichzeitigkeit der Meldungen aus verschiedenen Sinneskanälen braucht zur Kalibrierung, zur gegenseitigen Abstützung der erschlossenen Erkenntnisse über die Welt. (Den Medien fehlt die Körperlichkeit und damit die wirkliche Sinnenvielfalt.) Gerade die Sprachphänomene brauchen diese Kalibrierung in der Körperlichkeit, denn das Weltverständnis und der Aufbau des Sprachsystems stützen sich gegenseitig. Sprache ist nur relevant, wenn mit ihr - für den Hörer / Leser relevante - Inhalte angesprochen werden. Nur auf der soliden Grundlage einer kritischen Masse mehrfach vorher abgesicherter Worterfahrungen taugt später das Arsenal der Sprachzeichen zur Selbstreferenz: Hinter diesen Grundbegriffen müssen „sinnlich erlebte“ Erfahrungen stehen. Nur so werden die elementaren Sprachzeichen in der jeweiligen Sprachgemeinschaft vielfach geeichte und deswegen verlässliche Bausteine für das Denken.

Largo (2001) zeigt dies sehr deutlich in verschiedenen Graphiken (Abb. 4-7).

Genau wie Bruner (1974) beschrieben hat, verläuft die Stufenfolge somit über

1. „*enaktiv*“ (Handeln plus Spracherfahrung), dann über
2. eine erste Abstraktionsstufe von Welt im Bild „*ikonisch*“ (Rückversicherung durch das Auge und Erfahrung der Verlässlichkeit der Sprachzeichen) zur

3. „symbolischen“ Stufe, auf der verlässlich das - relativ allein stehende - Sprachsymbol sichere Evokationen von mentalen Begriffen gestattet.

Nicht zufällig geht *Verstehen* der aktiven Benutzung deutlich voraus

Außerdem wissen wir inzwischen sicher, daß das menschliche Gehirn beim Erwerb komplexer Sachverhalten nach vergleichbaren Arbeitsprinzipien vorgeht. Konkret heißt dies für den Fremdsprachenlehrer, daß er durch Unterricht die Reihenfolge des Erwerbs grammatischer Strukturen nicht verändern kann, und daß sich der Fremdsprachenerwerb nach Prinzipien des Erstspracherwerbs vollzieht (Bleyhl 2000, 2006; Diehl u.a. 2000; Pienemann 2006).

Nun ist die Erfahrung des Vorgelesen-Bekommens der Königsweg zum eigenen Lesen. Und selbst bei diesem *Vorlesen* (Leser und Hörer bewegen sich im symbolischen Raum) bedarf es zusätzlich der paralingualen Unterstützung der Sprachzeichen (Mimik, Gestik, Intonation), um die Wertigkeit der Symbole als Träger von mentalen Begriffen und der durch sie evozierten Welt weiter zu (vor allem emotional) zu bestätigen. Nur so wird Sprache ein Erlebnis, das wiederholt werden möchte.

Sind hier stabile Grundlagen gelegt (gewisser Wortschatz, gewisses Weltwissen) und ist die Erfahrung gemacht, daß mittels Sprache Welt - und zwar momentan sonst nicht zugängliche Welt - entstehen, konstruiert werden kann, dann greift das - primär neugierige - Kind von sich aus zum Buch. Es vermag seine selbst gesetzten Erwartungen durch eigene Lektüre zu bestätigen. Die Schlacht um das sich selbst weiter bildende Kind ist gewonnen. Es liest von sich aus, es liest selbstbestimmt.

Bei der individuellen Lektürewahl sind natürlich die individuellen Interessen entscheidend, auch wenn das evolutionäre genetische Erbe des Menschen noch zu spuken und den Jungen eher zum unruhigen Jäger und Abenteurer, das Mädchen eher zur geduldigeren Fürsorge zu locken scheint. Die generellen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen für erfolgreiches Lesen sind sicherlich unabhängig vom Geschlecht.

¹ Diese Schlußfolgerung wird auch gestützt durch die zweijährige breit angelegte in NRW unternommene Evaluations-Untersuchung 'Englisch in der Grundschule' von Gaby Engel und Eike Thürmann, deren erste Ergebnisse langsam vorgelegt werden. In Schule NRW 01/2007 schreiben sie. „Bezüglich des Lernverhaltens und der Fähigkeiten gibt es zwischen Jungen und Mädchen hier (bei Englisch in der GS, W.B.) offensichtlich keine Unterschiede“ (S. 22). - In dem hektographierten Aufsatz der Autoren „Erste Ergebnisse einer zweijährigen Studie“ (o.J., 2007) stellen die Autoren unter der Zwischenüberschrift 'Jungen und Mädchen' fest: „Der Unterschied in den Leistungen von Mädchen und Jungen ist sehr gering. Die Mädchen erzielen im Mittel einen Punktwert von 30,2 Punkten, der Wert der Jungen liegt bei 29,4 Punkten. Dies deckt sich mit der Aussage der Lehrerinnen und Lehrer, dass es bezüglich Lernmotivation und Leistung keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt.“

Literatur:

- Bauer, Joachim (2004). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. München: Piper.
- Bauer, Joachim (2006). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe. 2. Aufl.
- Bleyhl, Werner (1981), "Hörverstehen und Hörschwäche. Benachteiligt die audiolinguale Methode die männlichen Schüler?" in: *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 58, Mai 1981, S. 157-161.
- Bleyhl, Werner (2000). (Hrsg.) *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.
- Bleyhl, Werner (2006) „Sprachentwicklung und Sprachenlernen unter schulischen Bedingungen oder wo der Fremdsprachenunterricht das Lernen hemmt und wo dieses gelingen kann. Einige oft wenig beachtete Dimensionen des institutionell organisierten Fremdsprachenlernens“, Vortrag *GMF-Kongress Nürnberg* März 2006.
- Bruner, Jerome (1974), „The ontogenesis of speech acts“, in: *Journal of Child Language*, 2, S. 1-19.
- Diehl, Erika u.a. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R.H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G., Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt/M.: DIPF.
- Largo, Remo H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
- Largo, Remo H. (2001). *Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht*. Aktualisierte Neuausgabe. München: Piper.
- Pfeiffer, Christian (2007). „Viel fernsehen, wenig lernen - Wie sich Medienkonsum auf Schulleistungen auswirkt. Ein Gespräch“, *AULA Radiovortrag SWR 2*, 11. Februar 2007.
- Pienemann, Manfred, Jörg-U. Keßler; Eckhard Roos (Hrsg.) (2006). *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh.
- Schröder, Konrad, Claudia Harsch, Günter Nold (2006), „DESI - Die sprachpraktischen Kompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler im Bereich Englisch. Zentrale Befunde. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 53: 3, 11-32.
- Spitzer, Manfred (2004). *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* Heidelberg: Spektrum.