

## Männerbildung in der Lehrerbildung?!<sup>1</sup>

### **Ausgangssituation: Schulische Förderbedarfe für Jungen**

Wenn von der Bildungssituation von Schülern in der Öffentlichkeit die Rede ist, geht es derzeit fast ausschließlich um zwei Aspekte: das allgemeine Leistungsniveau und das schulisch-(un)soziale Verhalten von Jungen. Dass in beiden Bereichen tatsächlich dringender Handlungsbedarf besteht, ist empirisch inzwischen hinreichend begründet. So deckte bereits Ende der 90er Jahre die Hamburger Längsschnitterhebung LAU erhebliche jungenspezifische Leistungsrückstände auf.<sup>2</sup> Eine aktuelle Analyse der Sekundarabschlüsse in allen Bundesländern für die Schuljahre 1994/95 bis 1999/2000 zeigt darüber hinaus, dass Mädchen im gesamtdeutschen Vergleich wesentlich häufiger zur Hochschulreife gelangen und seltener nur Hauptschul- oder gar keinen Schulabschluss erreichen. Signifikante Korrelationen bestehen hierbei zur wirtschaftlichen Situation der Bundesländer und zur Quote männlicher Lehrkräfte an Grundschulen: je höher die Arbeitslosenquote und je weniger Grundschullehrer, desto stärker das Ungleichgewicht zuungunsten von Jungen.<sup>3</sup> Angesichts dieser Erkenntnisse müssen Befunde aus PISA 2000 nur noch affirmativ erwähnt werden: Weltweit bewegten sich die männlichen Fünfzehnjährigen sowohl hinsichtlich ihrer „reading literacy“ als auch ihrer kooperativ-kommunikativen Kompetenzen auf einem geringeren Niveau als die gleichaltrigen Mädchen.<sup>4</sup>

Doch eben nicht nur unter dem Leistungsaspekt sind nachdenklich machende „Schwächen“ von Jungs auszumachen. Eine Befragung an einigen Hamburger Schulen machte weiterhin deutlich: Die soziale Selbstwahrnehmung von Jungen scheint beeinträchtigt, sie weicht sehr stark von der Einschätzung durch andere Jugendliche ab; Deutsch (wesentlich fürs Lernen sozialer Kommunikationsprozesse und zudem ein Fach mit hohem Selbsterkundungsanteil) gilt bei den Jungen bei weitem als das unbeliebteste

---

<sup>1</sup> Erschienen in *standpunkt: sozial – Hamburger Forum für Soziale Arbeit*, Heft 1/2005, S. 84-87 (Hrsg.: Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Fakultät Soziale Arbeit und Pflege, Saarlandstraße 30, 22303 Hamburg).

<sup>2</sup> Lehmann & Peek, 1997, sowie Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999.

<sup>3</sup> Diefenbach & Klein, 2002.

<sup>4</sup> Stanat & Kunter, 2001, sowie Stanat & Kunter, 2002.

Unterrichtsfach, und der Zugang fällt ihnen hier vielfach sehr schwer; und – eine Facette, die ebenfalls nachdenklich macht – die meisten Schüler haben offenbar keine genauere Vorstellung davon, wie ihre Lehrpersonen sie persönlich überhaupt wahrnehmen.<sup>5</sup>

Nicht zuletzt ist hinlänglich bekannt, dass auch schulische Gewalt nicht ohne Einbeziehung der Geschlechterperspektive thematisiert werden sollte, sind doch überwiegend Jungs als Täter ebenso wie als Opfer davon betroffen.<sup>6</sup> Soweit eine grobe Skizze zu unmittelbaren jungenspezifischen schulischen Handlungsbedarfen im Leistungs- und zwischenmenschlichen Bereich.

### **Zur Bedeutung männlicher Pädagogen für Jungen**

In der Sozialisationsforschung wie auch in der modernen Entwicklungspsychologie besteht kein Zweifel (mehr) darüber, dass männliche Erwachsene, insbesondere Väter, als zuverlässige Bezugspersonen eine wichtige, eigenständige Rolle für die psychische und soziale Entwicklung von Kindern/Jugendlichen, insbesondere männlichen, spielen.<sup>7</sup> Schule ist ein bedeutsamer Ausschnitt der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, und sie tragen ihre Suche nach erwachsenen, verlässlichen Bezugspersonen selbstverständlich auch in diesen Teil ihres Lebens mit hinein.<sup>8</sup> Auch wenn ich an dieser Stelle nicht näher auf den Hintergrund eingehen kann, vor dem viele Autoren unter den heutigen Schülern einen starken „Vaterhunger“ ausmachen wollen, der von frühen Erfahrungen einer „Vaterabwesenheit“ im vorschulischen Lebensabschnitt her rühre<sup>9</sup> – es bleibt die Anforderung an (angehende) Lehrer, eine pädagogisch-professionelle Haltung zu ihrem eigenen Mann-Sein einnehmen zu können und mit den unterschiedlichsten Beziehungsbotschaften ihrer männlichen wie ihrer weiblichen Lernenden souverän umzugehen.

---

<sup>5</sup> Krebs, 2002a, sowie Krebs, 2002b.

<sup>6</sup> Für Hamburg vgl. Wetzels, Enzmann & Pfeiffer, 1999, sowie Langer, 1994; außerdem Lenz, 1996.

<sup>7</sup> Vgl. bspw. Böhnisch & Winter, 1997, oder Schnack & Neutzling, 1990.

<sup>8</sup> So ergab eine Umfrage unter Studierenden, dass diese sich als Kinder/Jugendliche solche Bezugspersonen beiderlei Geschlechts und in allen wichtigen Lebensbereichen dringend gewünscht haben bzw. hätten; siehe Langer, 1994b.

<sup>9</sup> So geht Meuser, 2000 (S. 104), davon aus, das Hauptproblem einer fragilen männlichen Identität bei Heranwachsenden liege in den fehlenden männlichen realen Vorbildern; vgl. auch Willems & Winter, 1991; es ließen sich noch etliche Beispiele für dieses These anführen, die A. Mitscherlich bereits vor 40 Jahren(!) als zentrale These seiner Sozialpsychologie für Deutschland vorlegte (1963: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft).

Denn wer meint, dass Jungen ihre Lehrkräfte nicht geschlechterbewusst, d. h. als Männer und Frauen wahrnehmen, irrt gewaltig – auch wenn Schule sich oft noch gerne ein „geschlechtsneutrales Design“<sup>10</sup> gibt. Die Geschlechtszugehörigkeit ist eine zentrale Kategorie unseres sozialen Wahrnehmens und Erlebens, und gerade Heranwachsende sind für vermeintlich „passendes“ oder „unpassendes“ Geschlechtsrollenverhalten sehr sensibel. Damit stehen Lehrer im Blick der Jungen nicht zuerst als Pädagogen, sondern als Männer auf dem Prüfstand!<sup>11</sup>

Ein Ansatz für schulische Jungenförderung, der ernstgenommen werden will, muss diese Ausgangslage berücksichtigen. Auch wenn die Frage, ob Jungenarbeit in der Schule nicht genauso gut auch von engagierten Lehrerinnen getan werden kann, sicher nicht endgültig zu beantworten ist – die erste Verantwortlichkeit sollte zweifelsohne bei den männlichen Mitgliedern eines Kollegiums liegen.<sup>12</sup> An ihnen ist es, sich für diese Aufgabe zu öffnen, sich fordern zu lassen und sich fachlich, sprich: geschlechterbezogen und geschlechtsspezifisch hierfür zu qualifizieren. So können männergeleitete Jungenarbeit und frauengeleitete Mädchenarbeit an einer Schule sich nicht nur auf der Studentafel komplettieren, sondern ein Ausdruck von realer Geschlechtergleichstellung und gelebter Demokratie an Schulen sein.

Die eingangs geschilderten jungenspezifischen Bedarfe machen solche Anforderungen an männliche Kollegen noch dringlicher. Allerdings ist zu bezweifeln, ob die derzeitigen Aus- und Fortbildungsstrukturen für Lehrer den Teilnehmenden solche persönlichkeitsbildenden Erfahrungen wie die Vertiefung der eigenen, männlichen Identität ermöglichen. Oder weniger zurückhaltend formuliert: Vermutlich verhindern die hierarchisch organisierten und meist auf Bewertung ausgerichteten Bildungsprozesse der Lehrenden geradezu, dass authentische Selbstöffnungsmomente und ehrliche Reflexionen des – womöglich teils unsicheren – Selbstbildes als Mann stattfinden können. Jedenfalls scheint die bedenkliche Analyse des Politologen und Männerforschers *Peter Döge* bestätigt: „Sieht man(n) sich die Angebote der Lehrerfort- und Weiterbildung und die Curricula an, zeigt sich, dass die Männerfrage als Teil der Geschlechterfrage hier weitgehend noch nicht angekommen ist.“<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Zimmermann, 1998, S. 105.

<sup>11</sup> Eigene Befunde bestätigen entsprechende Praxiserfahrungen; siehe Krebs, 2002, insb. S. 64-67.

<sup>12</sup> Vgl. das „Prinzip der männlichen Leitung“ von Jungenkonferenzen bei Boldt, 2001.

<sup>13</sup> Döge, 2000, S. 9-10.

### **Außerschulische Ansätze berufsspezifischer Männerbildung**

Im Bereich außerschulischer Pädagogik hat die geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen sich inzwischen zu einem integralen Bestandteil etabliert. Dabei herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass diese Aufgabe in der Regel a) von *Männern* übernommen werden sollte, die b) dafür an *speziellen Fortbildungen* teilgenommen haben. Wesentlicher Bestandteil solcher Bildungsarbeit – das sagen nicht nur ein „gesunder Menschenverstand“, sondern auch die zu dieser Erwachsenenbildung gehörenden pädagogischen Konzepte und Theorien – ist die selbsterfahrungsorientierte Reflexion des geschlechtsbezogenen Selbstbildes und der eigenen Sozialisation als Mann.<sup>14</sup> Hier sind Ansätze von Männerbildung also bereits verwirklicht.

Auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung wächst der Anteil von Männerbildungsangeboten. Hier kommen zu den traditionellen Anbietern „wie großstädtische „Männerbüros“ oder christliche Landeskirchen ... verstärkt Volkshochschulen, Parteien und Gewerkschaften, ja auch die diversen Bildungswerke der Wirtschaft“<sup>15</sup> hinzu. Dies spiegelt ein wachsendes gesellschaftliches Bedürfnis wider, alte, einengende und lebenserschwerende Vorstellungen von Männlichkeit zu überwinden und zu transformieren.

Worum geht es bei dieser Bildungsaufgabe? Zentrales Anliegen ist, „das Verhältnis von Emotionalität und Mannsein auch und gerade vor dem Hintergrund von Beruflichkeit mit den Mitteln der Erwachsenenbildung neu zu bestimmen ... [und] die verbesserte Fähigkeit von Männern, ihre Berufsrollen im Sinne einer (sich) selbst(-)bewußten Sensibilität wahrzunehmen“.<sup>16</sup> In Anbetracht der spezifischen beruflichen Anforderungen an Lehrer gilt dies umso mehr. Denn nicht nur ihr „Klientel“ bringt ihnen veränderte Bedürfnisse entgegen (Beziehungsebene; s. o.) – in der Arbeitswelt werden von jungen Männern auch immer mehr sogenannte „Soft Skills“ erwartet, und entsprechend wandeln sich die schulisch zu vermittelnden Inhalte und Kompetenzen (Sachebene). Die zukünftigen Männer „benötigen Sensibilität, Empathie, Zuhörkompetenz – allesamt Fähigkeiten, die noch vor relativ kurzer Zeit als ‚weibliche Fähigkeiten‘ gekennzeichnet wurden“.<sup>17</sup> Und sie haben es zu lernen von den Männern und Frauen, von denen sie unterrichtet werden.

---

<sup>14</sup> Siehe Glücks & Ottemeier-Glücks, 1999, oder auch Baulig, 2001.

<sup>15</sup> Müller-Commichau, 2002, S. 273.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd.

Damit sind die beiden Handlungsschwerpunkte für Männerbildung in der Lehrerbildung umrissen: Zum einen geht es um das Vermitteln fachlich-relevanter Informationen. Ein tieferes Verständnis für die Materie zu entwickeln und in professionelles Handeln umzusetzen, das geht nicht ohne hinreichendes Fachwissen. Zum anderen braucht es eine achtsame Unterstützung bei der Herausbildung von emotionalen Fähigkeiten, die sich dann auch im professionellen Gestalten beruflicher Beziehungen niederschlagen kann. Hier kommt man um selbsterfahrungsorientierte und erlebnisaktivierende Bildungsschritte nicht herum.

Allerdings, wo es um die professionelle Schulung der eigenen Persönlichkeit geht – andere Berufsgruppen wie Psychotherapeuten, Sozialpädagogen oder bestimmte Fachärzte kennen das schon lange – ist ein geschützter, wertschätzender Ausbildungsrahmen unabdinglich. Damit professionsgerechte Persönlichkeitsbildung nicht nur Beiwerk, sondern tragendes Element von Lehrerbildung sein kann, muss für alle ihre Phasen ein solcher Rahmen konzipiert werden. Dieser ist in die bereits bestehenden Ausbildungsstrukturen zu integrieren und systematisch mit Aus- bzw. Fortbildungsangeboten zu füllen. In Hamburg bieten sich als Anknüpfungspunkt für eine solche Erweiterung die Lehrertrainingsseminare an, die hierzu wieder aufgewertet werden sollten. Für das Lehramtsstudium, die berufsbegleitende Lehrerfortbildung und insbesondere für die stark prägende Berufseingangsphase sind eigenständige Konzepte zu entwickeln.

### **Einbindung von Männerbildungsansätzen in den Schulen**

Was nützen spezifisches Engagement und berufliche Kompetenzen einzelner, wenn sie am Arbeitsplatz nicht zum Tragen kommen oder gar untergraben werden? Damit Kollegen mit „Männerbildungserfahrung“ diese fruchtbar umsetzen können, brauchen sie Rückhalt in ihrem Berufsumfeld. Erfahrungen im ehemaligen Arbeitskreis „Jungenarbeit an Schulen“ des damaligen Instituts für Lehrerbildung haben gezeigt, dass die Kollegen zwar allesamt sehr interessiert an geschlechterbewusster Arbeit waren und über viel Know-How verfügten, dass sie aber an ihren Schulen mit ihrem Anliegen oft alleine standen und im Kollegium auf Unverständnis oder Argwohn stießen. In der Prioritätenskala ihrer Umgebung hatte die Geschlechterfrage praktisch keinen Stellenwert. Es wurde deutlich, dass es für diese sensible Thematik kein tragendes Netz gab. Schließlich löste sich der vielversprechende Arbeitskreis auf, weil die meisten Kollegen nicht genügend Kraft für diese „zusätzliche“ fachliche Beschäftigung erübrigen konnten.

*Ewald Terhart*, renommierter Wissenschaftler in Sachen Lehrerbildung, wies kürzlich darauf hin, dass spürbare Verbesserungen in unserem Schulsystem am ehesten zu erreichen seien durch *Lehrerfortbildung*, die erstens in ausreichendem Umfang stattfindet, zweitens zielgerichtet eingesetzt und drittens gut evaluiert wird. Maßnahmen in der *Lehrerausbildung* greifen demgegenüber noch viel später.<sup>18</sup> Eine wichtige Rolle, so Terhart weiter, komme in diesem Zusammenhang der „Intensivierung von schulinterner Fortbildung und Personalentwicklung“ zu, die am effektivsten durch „kollegiale Kooperation in Fachgruppen“ zu spürbaren Vorteilen für die teilnehmenden Lehrkräfte führe. So weit, so gut. Nur: wie steht es mit einem Kompetenzbereich „Männliche Identität“ in den Kollegien, den Schulprogrammen, den Ausbildungscurricula, oder gar mit einer an der ganzen Schule anerkannten Fachgruppe „Sozialisation von Jungen und Männern“?

Dieser Beitrag sollte in erster Linie erhellen, weshalb Aspekte von Männerbildung einen sinnvollen und – im eigentlichen Sinn des Wortes – auch notwendigen Beitrag zur Ausbildung und Schulung von Lehrern leisten können. Inwieweit die heutigen Lehrerbildungsprozesse solche weitreichenden Lern- und Lebenserfahrungen im Einzelfall tatsächlich auch vermitteln, diese Frage kann letztlich nur jeder einzelne (Kollege, Schulleiter, Referendar, Seminarleiter, Hochschullehrer etc.) für sich beantworten, wenn er bei seiner täglichen pädagogischen Praxis erlebt, wo er auf geschlechterbezogene Kompetenzen angewiesen ist und wie sie ihm zur Verfügung stehen – oder eben noch nicht.

## **Literatur**

- Baulig, V. (2001). Männer in der Pädagogik? Männliche Beziehungserfahrungen als notwendiges Element in der Sonderpädagogik. *Förderschulmagazin*, Heft 1, S. 5-6.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1997). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebensverlauf*. Weinheim.
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). „Bringing boys back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, S. 938-958.
- Döge, P. (2000). Der Mann ist in der Pädagogik noch nicht angekommen. *Erziehung & Wissenschaft*, Heft 1, S. 9-10.
- Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, G. (Hrsg.) (1996). *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Münster.

---

<sup>18</sup> Terhart, 2003.

- Krebs, A. (2002a). *Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen*. Hrsg. von der Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Krebs, A. (2002b). Jungs – das „schwächere Geschlecht“? Geschlechterbewusste Rezeption von Ergebnissen der Bildungsforschung unter jungenspezifischen Aspekten. *HAMBURG MACHT SCHULE*, Heft 6, S. 12-13.
- Langer, I. (Hrsg.). (1994a). *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg i. Br.
- Langer, I. (1994b). Was brauchen Kinder und Jugendliche? In ders., *Überlebenskampf im Klassenzimmer* (S. 192-207). Freiburg i. Br.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg.
- Lehmann, R. H., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hamburg.
- Lenz, H.-J. (1996). *Spirale der Gewalt. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt*. Berlin.
- Meuser, M. (2000). *Männlichkeit und Politische Bildung*. Opladen.
- Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*. München.
- Müller-Commichau, W. (2002). Männerbildung zwischen Emotion und Handlungswissen. *PÄD Forum*, Heft 8, S. 273-275.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Baumert, J., u. a. (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Opladen.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg., Heft 1, S. 28-48.
- Terhart, E. (2003). Effekte nach PISA schafft man mit Lehrerfortbildung. *Frankfurter Rundschau* vom 22.01.2003.
- Wetzels, P., Enzmann, D. & Pfeiffer, C. (1999). *Gewalterfahrung und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg*. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg.
- Willems, H. & Winter, R. (1991). *Was fehlt sind Männer. Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit*. Schwäbisch-Gmünd.
- Zimmermann, P. (1998). *Junge Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung*. Dortmund.