

Männlichkeitsentwürfe in widersprüchlichen Verhältnissen – das Beispiel Grundschule

1 „Weil Frauen einfach schlauer sind ...“ – Grundlegungen zu Männlichkeitsbildern in der Kindheit

Bilder von Männlichkeit und deren gesellschaftliche Rahmensetzung haben in den letzten Jahrzehnten an traditionell klaren Konturierungen zunehmend verloren, an Möglichkeiten zu Vielfalt gewonnen. Solche Veränderungen konnten nicht ohne Widersprüchlichkeiten in der Abstimmung der neuen Designs und der Verhandlung über veränderte Perspektivsetzungen verlaufen. Zu diesen Prozessen ist in der sozialwissenschaftlichen Literatur, den Gender- bzw. Men-Studies durchaus umfangreich geforscht und publiziert worden.

Gelegentlich vermitteln Veröffentlichungen und Studien in diesem Feld den Eindruck – um in der Bildsprache zu bleiben – als seien es erwachsene Männer, bestenfalls Adoleszente, die sich da eigenständig an die Leinwand begeben, sich die Angebotspalette des unmittelbaren sozialen Umfeldes und die allgemeinen historisch-gesellschaftlichen Konstruktionsvorgaben vornehmen und dann das für sich passende Gemälde des Mann-Seins daraus erstellen, mehr oder weniger „stromlinienförmig“. Untersucht werden in diesem Zusammenhang Veränderungen bei familiären Orientierungsmustern, Partnerschaften, Arbeitsmarktverhalten, politische Positionierungen, abweichendes Verhalten usw.

Der Blickwinkel dieses Beitrags will sich in Abgrenzung von dieser Haltung der These – wenn man so will dem psychoanalytischen Paradigma folgend – öffnen, dass es eigentlich in der Regel schon recht frühe, also kindliche Entwürfe und Verhandlungspraxen für geschlechtsbezogene Idealbilder sind, die einen entscheidenden Einfluss darauf haben, was dann später als Werkstück erwachsener Männlichkeit im weiteren Lebenslauf „veröffentlicht“ und „zu Markte getragen“ wird. Soziale Konstruktionsprozesse wären also um die Ebene der kindlichen Prägungen notwendig zu erweitern, um sowohl individuelle als auch kollektive Präferenzbildungen umfassender analysieren zu können.

Entsprechend dem vom Autor seit 2010 an der Universität Bremen geleiteten Praxisprojekt „Männer in die Grundschulen“ (vgl. Männer in die Grundschule 2018) und der dazu initiierten Begleitforschung, vor allem im Format von intensiv betreuten Master-Arbeiten studentischer Projektmitarbeiter, soll hier ganz konkret der Fokus auf die widersprüchlichen Verhältnisse und Praxen für frühe Männlichkeitsentwürfe bei Jungen im Grundschulalter gelegt werden. Datenbasis dazu ist inzwischen ein recht vielseitig angewachsenes qualitatives Forschungsmaterial, welches in den letzten drei Jahren bei Schülern und Schülerinnen in verschiedenen Bremer Schulen unter eigener Supervision des Autors zusammengetragen wurde. Die zum Teil sehr überraschenden und aussagestarken Ergebnisse dieser aktuellen, bisher nicht in größerem Rahmen veröffentlichten Erkundungen, sind das empirische Kernstück des vorliegenden Artikels. Eingefasst werden die Befunde durch ein fokussiertes Zu-Rate-Ziehen von einschlägiger sozialwissenschaftlicher Literatur, die Zugänge zum Verstehen der Daten legen kann.

Ein Einstieg darin, welche zugespitzten Widersprüchlichkeiten in den Begegnungen von Hintergrundliteratur zum Genderthema mit den „O-Tönen“ der befragten Grundschul Kinder zu Tage gebracht werden können, soll durch einen Ausflug in weiter zurückliegende und hochaktuelle Gedankenspiele zu Geschlechterprofilen von sogenannten „großen Denkern“ der deutschen Geistesgeschichte und neun bis zehnjährigen „kleinen Denkern“ formuliert werden.

So erklärte z.B. der Aufklärungsphilosoph Johann Gottfried Herder im 18. Jahrhundert: „Das Frauenzimmer gehört ohne Zweifel nicht in die Hörsäle und Studierzimmer der Gelehrten, wenn es sich bilden will zu seiner Bestimmung [...]“ (zit. n. Ballauff 1970, 426 f.). Oder ähnlich Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile“ im Jahr 1762: „Die Erforschung der abstrakten und spekulativen Wahrheiten, die Prinzipien und Axiome der Wissenschaften, alles, was auf die Verallgemeinerung der Begriffe abzielt, ist nicht die Sache der Frauen.“ Und weiter: „Um in den exakten Wissenschaften Erfolge zu haben, fehlt es ihnen an Genauigkeit und Aufmerksamkeit“ (Rousseau 1978, 420 f.).

Vertieft werden soll hier nicht, welche spezifischen Verwirrungen in vergangenen (und mit anderen Vorzeichen auch in heutigen) Zeiten immer wieder dazu verleitet haben, mit apodiktischen Pauschalurteilen ganze Geschlechtsgruppen zu deklassieren (siehe dazu: Fantini 2000, u.a. 66 f.).

Doch wie positionieren sich im Kontrast zu obigen „Einsichten“ wohl Grundschul Kinder im 21. Jahrhundert, vermutlich in Unkenntnis vergangener und aktueller theoretischen Genderdiskurse, wie im vorgestellten Fall in Form von historischen männlichen Überlegenheitspostulaten, zum Beispiel, wenn man einer Gruppe neun bis zehn-Jähriger in einer Interviewserie die konkrete Frage stellt: „Was glaubst du: Warum gibt es so wenige Männer an Grundschulen?“ Klare Ansage:

„Weil die Frauen einfach schlauer als die Männer sind“ (Hentrop 2013, Appendix XXXI). Anfangs noch überrascht von dieser pointierten These zu aktueller Unterlegenheitserkenntnis gerade in Bezug auf akademische Bildsamkeit, war es dann umso beeindruckender, an dieser Stelle genauer hinzuschauen. Die Studie, die dieses prägnante Statement auf eine an sich sehr offene und frei von Vorannahmen gestellte Interviewfrage generierte, erfasste insgesamt sieben Mädchen und neun Jungen. Und schon hier fiel auf, dass vier der neun Jungen – aber keines der Mädchen – ihre Phantasien zum Thema des Männermangels an Grundschulen neben den eher zu erwartenden, stereotypen Annahmen, was Männer eben so machen (vor allem mit Maschinen umgehen, oder „Baumfäller und Geheimagent“ werden ...), in Worte kleideten, die unmissverständlich in die Rubrik „schlauere Mädchen/Frauen“ einzuordnen waren. Weitere klare Aussage dieser Kategorie zum Beispiel: „Frauen mögen eher so Wissen.“, oder „Die (Männer) wollen nicht so viel studieren, um das erst machen zu können [...]“.

Nun hätten natürlich die Jungen in dieser spezifischen Grundschule nicht-repräsentative Ausreißer sein können mit spezifischen Gründen für ihre Unterlegenheitsannahmen in ihrer konkreten Umgebung. Doch der Blick auf weitere Forschungsarbeiten im vergleichbaren Setting mit der gleichen Altersgruppe, aber an anderen Bremer Schulen, zeitigte sehr ähnliche Vermutungen bezüglich der charakteristischen Beschaffenheit männlicher Intelligenz im Geschlechtervergleich. Besonders bemerkenswert ist hier der Austausch in einer Jungengruppe bei einer leitfadengestützten Gruppendiskussion zum Thema. Der Impuls zum Gespräch war die Frage: „Also warum glaubt ihr, gibt es so wenig männliche Lehrkräfte?“

- Dazu der erste Junge: „Also weil die Lehr [sic!], also Frauen, ich glaub immer, dass sie immer schlauer sind als Jungs. Das finde ich ein bisschen schade, aber ist wahr. Ja, ich glaube das ist der Grund.“
- Und der zweite Junge daraufhin: „Da hat R. recht. Es ist hundertprozentig bewiesen, dass Frauen bisschen schlauer sind als Männer [...]“ (Heide 2013, 70).

Die in den Studien mit qualitativen Forschungsmethoden erhobenen Befunde werden somit also von dem Diskussionsteilnehmer, anscheinend ein Experte zum Thema mit noch ausführlicheren Feldkenntnissen, zusätzlich „quantitativ“, und zwar mit überwältigender Eindeutigkeit, untermauert.

Und ein letzter O-Ton aus einer dritten Beispielstudie zur Abrundung – weitere kleinere Seminarstudien mit ähnlichen Ergebnissen wären hier noch ergänzbar:

- Interviewer: „Gibt es wohl einen Grund dafür, dass es weniger Lehrer als Lehrerinnen gibt?“
- Schüler: „Ich würde mal sagen, ja, wenn es um die Uni geht, wenn es um den Spruch geht, Mädchen sind klug, Jungen sind stark [...], das ist ja auch ein wahrer Spruch, und, wie heißt das, das könnte wohl der Grund sein, warum es mehr Lehrerinnen gibt“ (Robert 2011, 55 f.).

Was ist da los? Wie kommt es in dieser Häufung zu der in erstaunlicher Offenheit geäußerten Unterlegenheitsannahme von Jungen in heutigen Grundschulen? Zumindest das erklärte Ziel dieser Bildungseinrichtungen dürfte es kaum sein, dass sich etliche Repräsentanten einer Geschlechtsgruppe schon so früh innerlich abmelden in Bezug auf höhere, institutionelle Bildungserfolgserwartungen und vermutlich schon in dieser Zeit ihr Lernverhalten dementsprechend anpassen („Stereotype Threat“, Steele & Aronson 1995, 797).

Genau genommen legen die Jungen hier einen verblüffenden Realismus an den Tag, unbeeindruckt von theoretischen Genderdiskursen, die vom Fortbestand männlicher Dominanzverhältnisse sprechen. Allen aktuellen Schulleistungsuntersuchungen für Grundschul- und Sekundarschullernende zufolge ist der sich in guten Bewertungen und Schulabschlüssen niederschlagende Bildungserfolg schon seit längerem eindeutig weiblich dominiert. Die größere Menge der schulischen Leitwahrung des positiven Feedbacks durch die Lehrkräfte geht somit in der Tendenz eher an die Mädchen, Ermahnungen und Korrekturen eher an die Jungen (u.a. Faulstich-Wieland 1995, 126).

Und von wem kommen, vor allem in Grundschulen, diese Feedbacks? Zu 88 Prozent von bildungserfolgreichen, weiblichen Akademikerinnen in der Funktion von Lehrkräften, also Angehörigen der Profession, die den Auftrag hat, Mehrwissen an die nachkommende Generation weiterzugeben (Fantini 2012, 65).

So zählen die Jungen also eigentlich nur „1 + 1“ zusammen, um zu dem Urteil zu kommen, das die obigen Statements unübertrefflich dokumentieren.

2 Vorbilder in Verwirrung – zur Widersprüchlichkeit moderner Männlichkeiten

Geben wir nun diesem ersten Ausflug in die Empirie aus der Projektbegleitforschung und den dort fixierten ersten Erkenntnissen unerwarteter, neuer Männlichkeitsbeschreibungen noch etwas Einordnung durch den Blick auf aktuelle sozialwissenschaftliche Literatur zum Rah-

menthema „Männlichkeit und Widersprüchlichkeiten“. So formuliert beispielsweise Michael Meuser in einem Aufsatz über „Die Widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit“:

„Männlichkeit verliert mehr und mehr ihre traditionellen Orte und damit den Charakter des Selbstverständlichen.“ ... Männer müssen, so Böhnisch (2003, 85) „selbst schauen, wie sie mit ihrer Männlichkeit zurechtkommen, da sie nicht mehr institutionell vorausgesetzt und im Geschlechterverhältnis entsprechend gestützt ist.“ „Männlichkeit wird von einer Vorgabe zu einer Aufgabe“ (Meuser 2005, 11).

Anke Kerschgens erarbeitet vertiefend hierzu 2010 im Journal für Psychologie unter dem Titel „Zum widersprüchlichen Wandel des Geschlechterverhältnisses“ zwei zentrale Ambivalenzen, die sie aus einer Serie von hermeneutisch-fallrekonstruktiven Studien zu Gesprächen mit jungen Eltern herausgefiltert hat:

- „Widerspruch 1: Zwischen Emanzipation und Marktintegration“. Sie identifiziert eine „Verstärkung fürsorglicher Väterlichkeit“ und „Partnerschaftlichkeit“ bei gleichzeitiger „Ausrichtung des Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien“.
- Und „Widerspruch 2: Altes und Neues“. Zu dem Umgang mit diesem Phänomen von Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger, genderbezogener Orientierungsmuster formuliert sie aufschlussreich: „Die Vermutung der Linearität zwischen gesellschaftlichen Leitbildern und Deutungsmustern und der Praxis, wie auch den subjektiven Entwürfen greift zu kurz“ (Kerschgens 2010).

Ulrich Beck konstatierte zu diesem Sachverhalt bei Männern eine „verbale Aufgeschlossenheit bei gleichzeitiger Verhaltensstarre“ (Beck & Beck-Gernsheim 1990, 31), Bourdieu benennt dies analog als „Beharrungskräfte des Habitus“ (1997, 203). Aber diese Beharrungskräfte und Verhaltensstarren scheinen im Aufweichungsprozess zu sein. Hierzu differenziert wiederum Meuser sehr gewinnbringend in Bezug auf das aktuell divergente Erleben unterschiedlicher Altersgruppen von Männlichkeitsrepräsentanten, das ja aufgrund der angedeuteten und im weiteren noch zu ergänzenden Datenlage auch im Zentrum dieses Beitrags steht:

„Noch aber vermag das tradierte männliche Verhaltensrepertoire in den meisten Situationen Verhaltenssicherheit zu verschaffen. Es ist allerdings in bestimmten Lebensbereichen für *jüngere* Männer prekär geworden“ (Meuser 2005, 4).

Die Karten im „Genderdynamics-Game“ werden also neu gemischt. Dass dabei neue Konstellationen wie die oben ansatzweise skizzierten zustande kommen, ist sowohl im Mikrokosmos Grundschulen, als auch im gesellschaftlichen Makrokosmos kaum auszuschließen. Greift man den zuletzt zitierten Analyseschritt von Meuser auf, so erstaunen die obigen Zitate der Grundschulkinder schon bedeutend weniger.

3 „Weibliche Lieblingsfiguren? Habe keine!“ versus „Mann mit Laserschwert“: Identifikationssuche auf Umwegen

Deshalb hier erneut zu Bildern, diesmal wörtlich gemeint, der jüngeren Protagonisten zum Thema Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder aus dem Forschungskontext des „Männer in die Grundschule“-Projektes. Studentische Mitarbeiter, die im Rahmen der dort angegliederten Initiative „rent-a-teacherman“ als Aushilfslehrkräfte in Grundschulen ohne männliche Fachkräfte aktiv sind, erheben in dem dazugehörigen Begleitseminar eine kleine Studie zur Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern durch die Kinder in ihren Einsatzbereichen. Fragebögen zum Thema, die in verschiedenen Klassen an zwei Schulen gemeinsam mit der Klassen-

lehrkraft bearbeitet werden, beinhalten auch ein großes Ausmalfeld für den Auftrag einen Lehrer und eine Lehrerin zu malen.



Besonders interessant ist die folgende Auswahl:

Abbildung 1: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Bunte, Heide & Schäfer, 2013.

Was unterscheidet wohl die Kinder, die die beiden „seriösen“ Herren mit Aktenkoffern und Krawattenansatz als ihr Bild vom Lehrer gezeichnet haben, von dem Künstler des Portraits eines freundlichen jungen Mannes mit „Rucksack“ und „Tasche“?

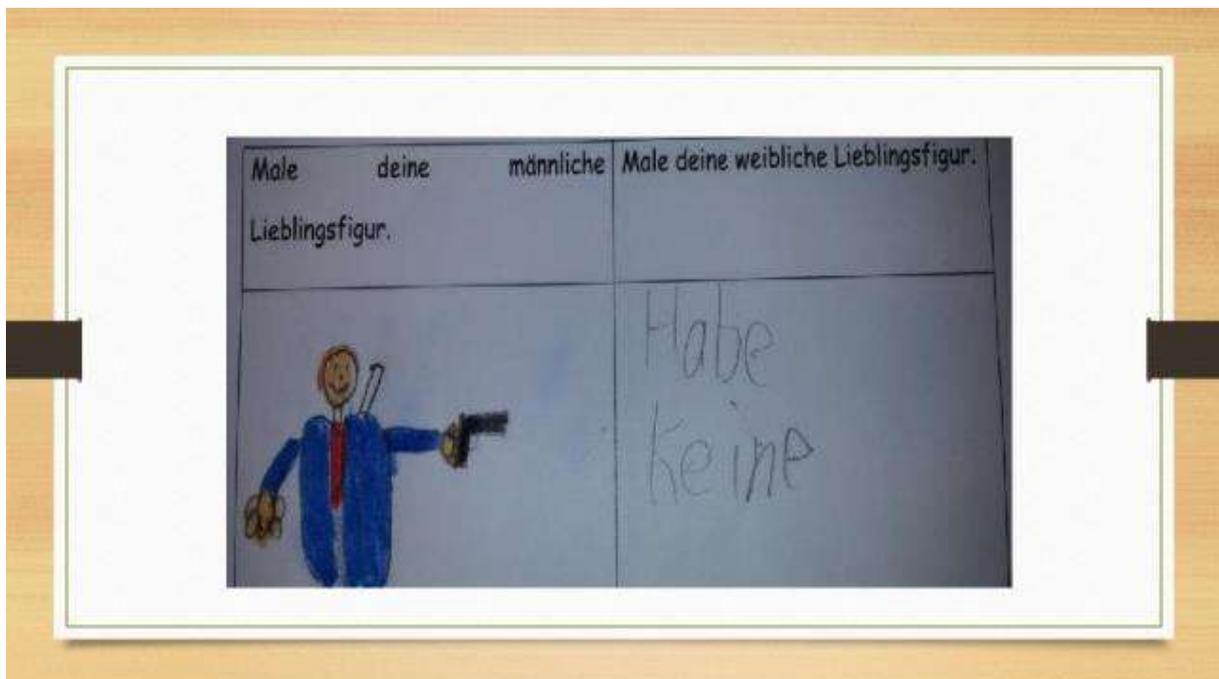
Sie sind an zwei verschiedenen Grundschulen entstanden, wenn auch im selben Stadtteil wenige hundert Meter voneinander entfernt. Die eine hat zum Zeitpunkt des Entstehens der Bilder fünf männliche Lehrkräfte im Team (eben solche mit Rucksack und Tasche), die andere keinen einzigen. Der eine Junge hat also in seinem Alltag lebendige Vorbilder und kann seine Vorstellungen frei von den anderen, etwas abwegigen, spekulativen Annahmen zu Männerbildern in diesem Feld herausbilden, im Gegensatz zu den anderen, die noch nie einen realen Lehrer in ihrer täglichen schulischen Lebenswelt zu sehen bekommen haben. In Bremen gibt es aber zurzeit 17 solcher Grundschulen (von insgesamt 73), in denen die Kinder bei dieser Malaufgabe auf solche Phantasieprodukte angewiesen wären, und die zusätzlich natürlich auch vermehrt zu solchen Annahmen zur männlichen Intelligenz kommen können, wie oben dokumentiert.

Am Rande erwähnt sei hier, dass gerade an dieser Tatsachenfeststellung die Initiative „rent-a-teacherman“ der Bremer Universität ansetzt. In Zwölf der „männerfreien“ Grundschulen sind versierte männliche Lehramtsstudierende höherer Semester und/oder mit einschlägigen pädagogischen Vorerfahrungen als Honorarkräfte beschäftigt, um den Jungen und Mädchen dort konkrete Erfahrungen mit realen Männern zu ermöglichen, die sich auch als Angehörige dieses Geschlechts gut um sie kümmern und mit ihnen etwas lernen können. Ursprung

dieser Aktion war der Bericht eines Studenten in einem genderorientierten Seminar des Autors, der in einer Grundschule ohne männliche Lehrkräfte als Praktikant der Bitte der Schulleiterin gefolgt war, die Fragekästchen der Jungen zum Thema Sexualkunde mit den Jungen zu bearbeiten. Einfühlsam hatten Klassenlehrerin und Schulleiterin festgestellt, dass es den Jungen wohl mehr bringen könnte, mit einem pädagogisch geschulten Geschlechtsgenossen über ihre Fragen in diesem spezifischen Bereich ins Gespräch zu kommen. Durch den Erfolg in der ersten vierten Klasse beflügelt, musste der junge Mann dann in alle vierten Klassen der Schule mit dem gleichen Auftrag, sehr zur Freude von den Kolleginnen, den Jungen und auch deren Eltern, wie berichtet wurde.

Auf dem Weg vom Seminarraum zum Dozentenbüro mit diesem Bericht im Kopf wurde dann sozusagen der mentale Grundstein für „rent-a-teacherman“ gelegt. Denn die Vorstellung, dass in 17 bremischen Grundschulen eher nur per Zufall Jungen mal die Chance haben, ihre spannenden Fragen, unter anderem zu dem aufregenden Bereich der Sexualität, mit einem männlichen Profi besprechen zu können – und nicht wohlmöglich auf mediale Desinformationen angewiesen zu bleiben – wurde als untragbar empfunden.

Eine weitere kleine Studie, ebenfalls von Projektmitarbeitern mit dementsprechend gutem Feldzugang, konnte, ohne dass es ursprünglich intendiert gewesen wäre, sogar noch tiefer schürfen bezüglich kindlicher Beweggründe zu ihren Entwürfen von Geschlechterbildern. In einem Seminar zum Thema „Jungensozialisierungen“ vertieften die Studierenden im „forschenden Lernen“ den Schwerpunkt der geschlechtsspezifischen Mediensozialisation. Unter anderem ließen sie dazu 25 Schülerinnen und Schüler aus zwei Grundschulen in sehr unterschiedlichen sozialen Quartieren ihre männlichen und weiblichen Lieblingsfiguren malen. Die eindrucklichsten Beispiele sind hier dokumentiert, über das Geschlecht der Malenden (je



zweimal Jungen und Mädchen) wird man nicht lange rätseln müssen:

Abbildung 2: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Schäfer & Fangmann 2015.

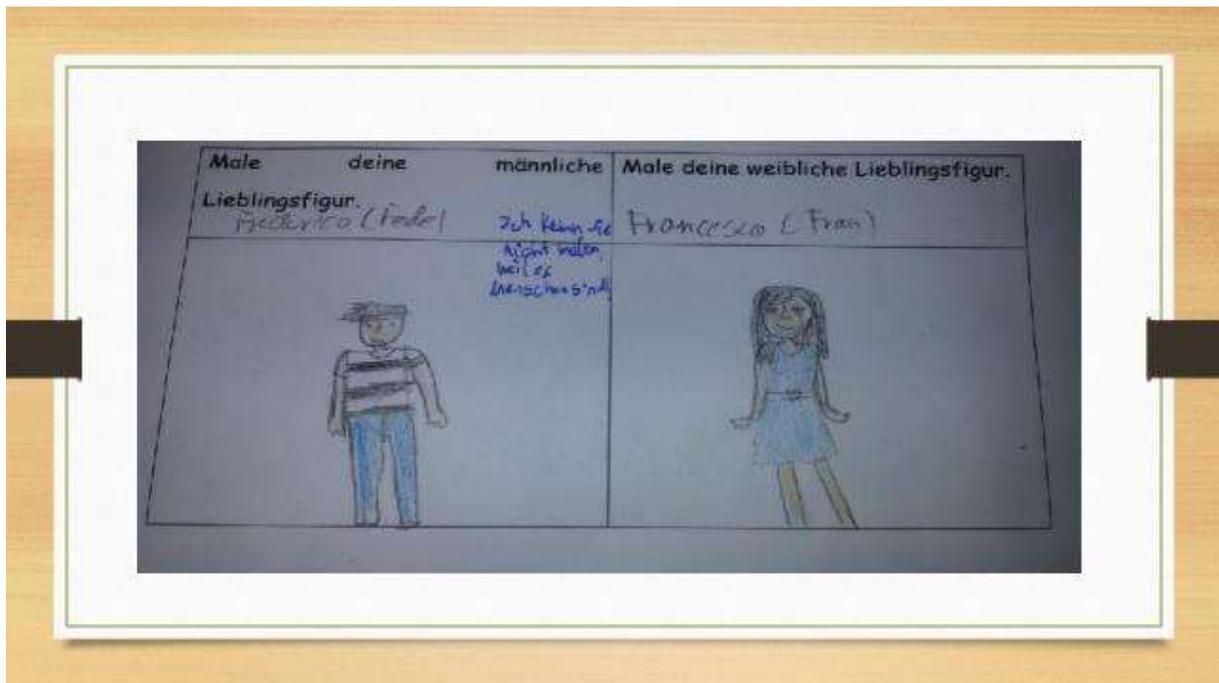


Abbildung 3: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Schäfer & Fangmann 2015.

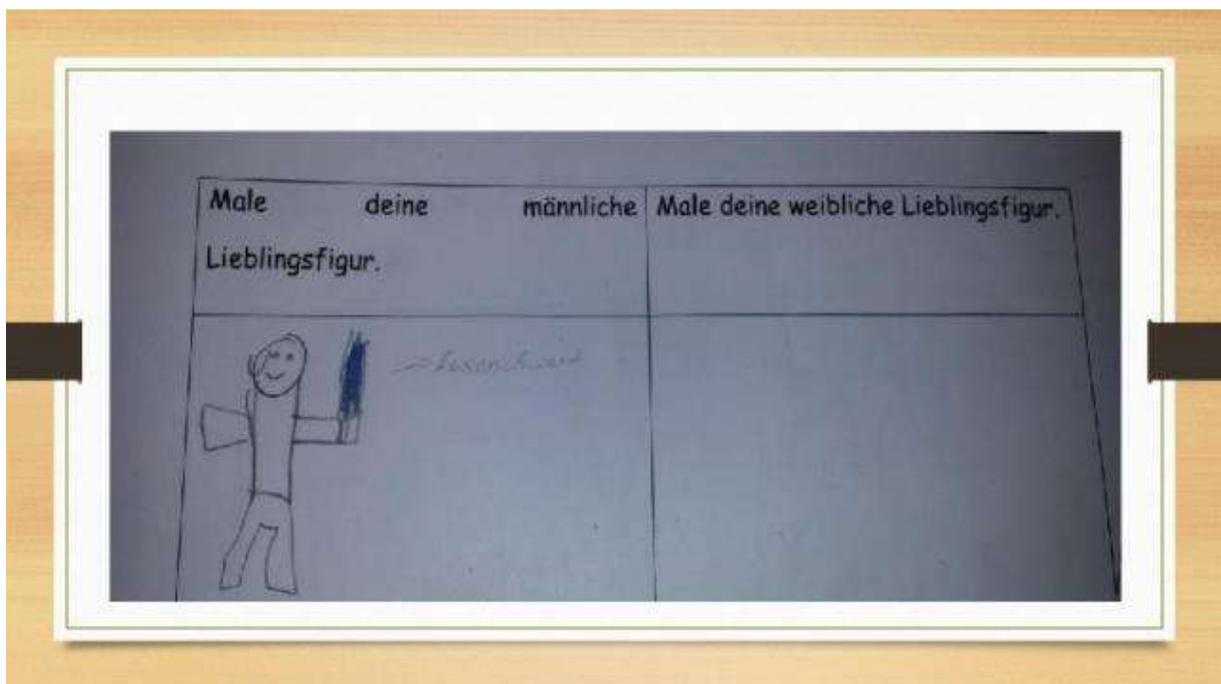


Abbildung 4: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Schäfer & Fangmann 2015.



Abbildung 5: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Schäfer & Fangmann 2015.

Auch unabhängig von dieser prägnanten Auswahl gibt es ein klares Ergebnis für alle Darstellungen dieses kleinen Experimentes. Kein einziger Junge kann eine weibliche Lieblingsfigur auf das Blatt bringen, mit einer einzigen Ausnahme von einem Jungen, der bezeichnenderweise die (eigentlich männlich konnotierte, aber sich alles andere als stereotyp männlich verhaltende) Figur „Spongebob“ in dieser Rubrik aufführt. Die männlichen Idole, die von dieser Gruppe skizziert werden, tragen hingegen fast durchgängig eine oder mehrere Waffen, wie auch in den abgebildeten Zeichnungen erkennbar. Alle Mädchen malen etwas in beide Kästchen, ebenfalls in der Art sehr weitgehend entsprechend der abgebildeten Darstellungen, bunt und oft mit Namen.

Im selben Seminar hatten wir uns zuvor mit psychoanalytischen Erklärungsmodellen zur Jungensozialisation, vor allem angelehnt an Lothar Böhnisch (1994, 2015), beschäftigt. Und dort fanden wir im Nachhinein auch einen plausiblen Erklärungsansatz für dieses verblüffende Bilderrätsel, die sogenannten „Umwegidentifikationen“ (Böhnisch 1994, 64); siehe auch Hagemann-White 1984, 92):

Er beschreibt mit diesem Begriff die männlichen Rollenfindungsmuster als „Nicht-Nicht-Mann“ – Orientierung. Wegen der dominanten Präsenz weiblicher Bezugspersonen von frühester Kindheit in der Mutter-Kind-Dyade, bis hin zu Kindertagestätten- und Grundschulpersonal, ziehen Jungen in jüngsten Lebensjahren bei Erkenntnis ihres anatomischen Anders-Seins gegenüber diesen mütterlichen/weiblichen Bezugspersonen die Konsequenz, dass ihr Weg zur männlichen Identität als zentralen Anhaltspunkt zu haben scheint, dass man nicht so wie Frauen und Mädchen sein darf. Die Identitätssuche erfolgt in Abgrenzung, quasi als Negativ-Modelllernen. Dieses Phänomen wird entsprechend gesteigert, wenn zudem wegen physischer oder emotionaler Abwesenheit keine liebevoll fürsorgliche, männliche Bezugsperson in Ansätzen zu Hause, oder in Institutionen („public fathers“, Aigner 2009, 53) auch andere Orientierungswege eröffnen kann. Folgen sind dann Distanzierung bis hin zu Abwertung von

weiblichen Identitätsanteilen und Weiblichkeit bedingt durch Mangel an „konkreten Angeboten für alltagsbezogene und dauernde Geschlechtsidentifikation“ (Böhnisch 1994, 64 f.).

Der Auftrag an die Jungen, eine weibliche Lieblingsfigur zu malen, und das ausgerechnet noch im Latenzphasenalter, war also streng genommen eine Zumutung und wurde dementsprechend konsequent verweigert, oder im Spongebob-Fall unbewusst kreativ ironisiert. Von zusätzlicher tiefenpsychologischer Relevanz wäre für eine ausführlichere Bildinterpretation natürlich auch noch die Omnipräsenz von stock-/schwert- oder pistolenartigen Verstärkungen der Männlichkeit in den Abbildungen. Wer hier den Ausdruck männlichen Selbstbewusstseins hineinlesen möchte und die Selbstverständlichkeit eines dominanzorientierten Habitus von Jungen, die sich sicher sind, früher oder später die „patriarchale Dividende“ (Connell 2006, 100) einzufahren, müsste den Blickwinkel schon arg verengen. Ebenso würde man analytisch nur eingeschränkt zum Ziel pädagogisch relevanten Verstehens kommen, wenn man mit dekonstruktivistischer Logik die Produkte der Kinder ausschließlich als Ausdruck gesellschaftlicher Produktion von ungleichgewichtigen Genderhorizonten erklären würde, deren Wirksamkeit es in pädagogischen Settings nur zu reduzieren gälte.

4 Das Drama mit der „Entdramatisierung von Geschlecht“ – konstruktiver Umgang mit Dekonstruktivismus

In seiner aktuellsten Veröffentlichung formulierte Böhnisch eine überzeugende Einordnung dieser Erkenntnisse in den akademischen Genderdiskurs, der sich mit Konstruktionsmechanismen und Dekonstruktionsnotwendigkeiten in Bezug auf Geschlechtlichkeit beschäftigt, und dabei die unmittelbaren kindlichen Konstruktionsbedingungen gelegentlich etwas aus den Augen verliert:

„Der konstruktivistische Diskurs, der für die *pädagogische Reflexivität* so wichtig ist, bleibt deshalb im Hinblick auf das *pädagogische Handeln* zwangsläufig im dürftig Programmatischen stecken – z.B. mit der Aufforderung zur ‚Entdramatisierung‘ von Geschlecht –, wenn es um die realen inneren männlichen Befindlichkeiten geht, die man nicht so einfach aus der leibhaftigen Wirklichkeit wegkonstruieren kann. [...] Deshalb bedarf es einer Spannung zwischen einem konstruktivistischen und einem lebensweltlich-leibseelischen Zugang, wenn sich eine theoretisch-kritische und zugleich auch verstehend-praktische Geschlechterpädagogik entfalten soll.“ (Böhnisch 2015, 11).

Diese auch am frühen konkreten Erleben von Kindern ansetzende Leibhaftigkeitsperspektive als Ergänzung des Bewusstseins von gesellschaftlichen Konstruktionsmechanismen kann mit Blick auf die soeben illustrierte Praxisforschung bezüglich der konkreten Verhandlungspraxen von Jungen, Mädchen und dem pädagogischen Fachpersonal nur geteilt werden.

Lakonisch in der Diktion, aber gewohnt um Präzision bemüht, bestätigt Niklas Luhmann in der Zeitschrift für Soziologie von 1988 in einem Artikel zu „Frauen, Männer und George Spencer Brown“ den um Konkretheit bemühten Erkenntniszugang zu unseren Fragen:

[...] betont wird von Soziologen nicht selten, daß die Typenbeschreibung bzw. die Klassifikation von Menschen als Männer bzw. Frauen einen sozialen Definitionsprozess voraussetzt und von ihm abhängt. [...] Dann wird sich ein empirisch orientierter Soziologe aber noch leicht wundern müssen, daß die Klassifikation in so hohem Maße faktisch zutrifft, das heißt mit biologischen Merkmalen übereinstimmt – so als ob die Gesellschaft doch erst mal nachsieht, bevor sie jemanden als Mann bzw. als Frau klassifiziert. [...] Nur die Unterscheidung Mann

und Frau ist kulturell variabel, nicht auch die Eigenschaft Mann bzw. Frau zu sein (Luhmann 1988).

Zurück zum empirischen Rohmaterial zu der Ausgangsfrage nach den Männlichkeitsentwürfen in widersprüchlichen Verhältnissen. In einer 2016 fertiggestellten Master-Arbeit erforschte Soner Uygun, selbst auch Projektmitarbeiter in der Schule, die das Forschungsfeld darstellte, „Aspekte monoedukativen Sexualkundeunterrichts in der Grundschule“. Begleitend zu gezielten Fragenkomplexen zu seinem spezifischen Untersuchungsthema stellte er den interviewten Jungen auch die Frage „Was ist für dich männlich?“. Eine besonders eingängige Antwort zu dem oben entwickelten Thema der Bedeutung leibhafter Vorbilder für männliche Geschlechtsrollenfindung sei hier zitiert:

- „I: Also K., was würdest du sagen ist männlich für dich?
- K: Pff, ehm ... (5, Dauer der Sprachpause in Sekunden) das weiß ich nicht richtig. Also männlich ist ja ehm, ein Mann. Ja, mehr weiß ich nicht mehr so richtig.
- I: Ach so okay, kein Problem. Hast du so Eigenschaften, bei denen du sagen würdest: Das passt zu einem Mann?
- K: Ehm, hm ... (5) So boxen und ehm tanzen und ja Muskeln und auch Lehrer. Du bist ja auch Lehrer. Aber sonst weiß ich nicht so genau“ (Uygun 2016, 124).

Gut zu wissen, dass der befragte Junge den Projektmitarbeiter als einzige männliche Fachkraft der Schule in seiner Klasse über einen längeren Zeitraum kennen gelernt hat und mit ihm des Öfteren im Gespräch war. Dabei erfuhr er unter anderem auch etwas zu den Hobbys von Herrn Uygun – nämlich Boxen und Tanzen. Und wegen dieser leibhaftigen Ausnameerfahrung fällt es dem Jungen anscheinend auch gar nicht schwer, den Beruf der Grundschullehrkraft – allen Statistiken und verbreiteten Zuschreibungen zum Trotz – als „typisch männlich“ zu verstehen.

In den regelmäßigen Reflexionsrunden der Projektmitarbeiter in „rent-a-teacherman“ beschrieben die Studenten anfangs häufig, dass sie von Kindern mit ihrem Nachnamen und dem Präfix „Frau“ angesprochen wurde, also „Frau Schmidt“ oder ähnlich, obwohl sie mit Bartwuchs und tiefer Stimme durchaus als Vertreter des männlichen Geschlechts erkennbar waren. Wenn die Kollegen dann aber über einen längeren Zeitraum in ihren Schulen verblieben, änderte sich das Bild. Mehrere Kinder wollten laut mehrfach geäußertem Bericht die Chance der „Leibhaftigkeit“ wirklich „beim Schopfe“ fassen, und die jungen Männer konkret anfassen, um zu entdecken, wie sich Barthaare anfühlen, Oberarmbehaarung, Adern auf Muskeln etc. Die Mitarbeiter waren angerührt bis fassungslos, dass dort eindeutig sechs bis zehnjährige Kinder zum ersten Mal die Gelegenheit nutzen wollten, einen konkreten, freundlich zugewandten und kontinuierlich präsenten Mann zu begreifen.

Am Rande sei dazu angemerkt, dass im qualifizierenden Begleitprogramm zum Projekt nachdrücklich Wert auf die Ausbildung zu einem professionellen Umgang mit Nähe und Distanz gelegt wird, damit solche Situationen nicht zu Überforderungen auf beiden Seiten beitragen könnten. Besonders bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist der Beitrag einer Schulleiterin bei einer der jährlich stattfindenden Evaluationsrunden, in dem sie deutlich machte, wie beeindruckt sie war, dass der Projektmitarbeiter ihrer Schule sie und das weibliche Kollegium mit der aus dem Begleitseminar mitgebrachten Frage herausforderte, ob eigentlich schon mal über so etwas wie einen Kodex zum Umgang mit Nähe und Distanz im Umgang

mit den zum Teil sehr nahebedürftigen Kindern nachgedacht worden wäre. Denn das war bis dahin nicht der Fall gewesen.

5 Männlichkeitsentwürfe in der Ausbildung – Beispiel Lehramt

Nun soll noch zur Erweiterung des Spektrums zu Männlichkeitsentwürfen als Abrundung der Frage nachgegangen werden, was das eigentlich für Männer sind, die sich anscheinend im Widerspruch zu ihren Umfeldverhältnissen dazu entscheiden, doch Grundschullehrer zu werden. Auch dazu wurde begleitend zum Projekt geforscht.

Befragt wurden 46 Studenten eines Jahrgangs, ob sie vor dem Beginn ihres Studiums „pädagogische Vorerfahrungen“ gesammelt hatten. 85 Prozent der Grundschullehramtsstudenten bestätigten dies, im Vergleich zu knapp 50 Prozent der Studenten, die in Sekundarstufen oder an einem Gymnasium unterrichten wollen. Auch hier geht es also um konkrete Erfahrungen als Grundlage von Berufswunschentwürfen. Die jungen Männer, die als Zivildienstleistende, im Freiwilligen Sozialen Jahr, als Übungsleiter im Sportverein oder als Gruppenleiter, z.B. in der kirchlichen Jugendarbeit, erlebt haben, wie befriedigend und herausfordernd die pädagogische Arbeit mit Kindern sein kann, haben es anscheinend bedeutend weniger schwer, sich für einen dementsprechenden Beruf zu entscheiden. Sie bleiben nicht abhängig von gesellschaftlichen Zuschreibungen, Fixierung auf Gehaltsgruppendifferenzen (auch Grundschullehrkräfte können sich und eine Familie von ihrem Einkommen ernähren und bekleiden) und der Strahlkraft verunsicherter Geschlechtsidentitäten in ihrem Umfeld. Sie sind fähig, nicht-marktkonforme, nicht betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien folgende Entscheidungskategorien (Kerschgens 2010) für sich zu betonen, wie eine weitere Frage der oben genannten kleinen Studie erkennen ließ. Zu dem Interviewblock, der sich mit der Studienwahlmotivation beschäftigte, waren die mit deutlichem Abstand am meisten genannten Items, dass es die Lust auf eine pädagogische Beziehungsarbeit mit Kindern, eine „soziale und sinnstiftende Tätigkeit“, und ein „vielseitiger und kreativer Job“ wären, die zur Entscheidung für das Grundschullehramt geführt hätten. Auch bei diesen Aussagen entstand übrigens ein deutlicher Abstand zu den Häufigkeiten vergleichbarer Aussagen bei der anderen Studentengruppe.

Ebenso interessant zum Untersuchungsthema waren die Ergebnisse einer zweiten kleinen Untersuchung bei Lehramtsstudierenden, die sich nicht mehr mit der Studienwahl, sondern dem Studierverhalten nach Aufnahme des Studiums beschäftigte. 85 Studentinnen und Studenten wurden mit den Fragen konfrontiert, welche Relevanz sie ihrem Studium in Vergleich zu anderen Lebensbereichen zuordnen, welche Relevanz sie den Benotungen ihrer Leistungen im Studium geben und wie zufrieden sie mit ihren Leistungen sind (Fantini & Hentrop 2011). Bei den weiblichen Teilnehmenden ergab sich dazu ein sehr konsistentes Bild. Sie bewerteten die Relevanz des Studiums eindeutig hoch, ebenso mit fast dem gleichen, sogar leicht erhöhtem Wert die Relevanz von Bewertungen und nur mit leicht niedrigerem Wert die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen. Also ist den Frauen ihr Studium wichtig, ihre Leistungen wichtig und sie erbringen auch dementsprechende Leistungen.

Bei den Studenten ein ganz anderes, widersprüchliches Bild: Auch ihnen ist das Studium durchaus wichtig, nur geringfügig weniger als den Frauen. Aber die Relevanz der Bewertungen, die sie für ihre Leistungen im Studium bekommen, stufen sie sogar als insgesamt eher niedrig ein, die Aussagen zur Zufriedenheit mit ihren Leistungen pendeln sich auf einem indifferenten Mittelwert ein. Das würde also bedeuten, dass den Befragten eigentlich ihr Studium etwas bedeutet und vermutlich auch der Wunsch besteht, sich mit dem Studienabschluss

Aussichten auf eine entsprechende Tätigkeit zu erwerben. Doch eingedenk der hohen Bedeutung der Abschlussnoten bezüglich der Zulassungschancen zum Referendariat, geschweige denn der Einstellungschancen in den Schulen, vermittelt sich hier eine Grundhaltung, die nicht wirklich erfolgsversprechend und eben widersprüchlich ist.

Erneut kam durch die quantitative Erkenntnis die Frage nach qualitativen Erklärungen auf. In einer Seminargruppe mit acht Lehramtsstudenten wurde in Anlehnung an diese Studie und an konkrete Erfahrungen von Lehrenden mit einer teilweise überbetont lässigen bis unengagierten Haltung einer größeren Zahl männlicher Studierender der Impuls in eine Gruppendiskussion gegeben, hierzu über mögliche Hintergründe ins Gespräch zu kommen. Es ergaben sich verblüffende Einsichten, die im Endeffekt sozusagen den Kreis schließen zu den oben herausgearbeiteten Unterlegenheitserwartungen von Grundschulkindern. Eine besonders bemerkenswerte Aussage dazu, die vom Inhalt her in dieser kleinen Gruppe allein dreimal Bestätigung erfuhr:

Erster Student:

Ich weiß genau, was sie meinen und ich fühle mich auch selbst angesprochen. Kann auch erklären für mich, woran das liegt. Ich habe schon in der Grundschule gemerkt, dass ich so rein leistungsmäßig nicht mit den Mädchen mithalten konnte. Aber ich wollte auch nicht irgendwie so wie der ‚Loser‘ wirken. Also habe ich es mit coolen Sprüchen und Gut-Sein im Sport auszugleichen versucht – und das hat auch gut geklappt. Und irgendwie ist das als Muster so geblieben. Trotzdem habe ich es ja bis an die Uni geschafft [...] (aus Aufzeichnungen des Autors 2014).

Eine fast noch spannendere, aber bei den Aufzeichnungen zu dem Anlass nicht dokumentierte Anmerkung am Rande dieser Runde bestätigte auf andere Ebene das beschriebene Phänomen der „Umwegidentifikationen“. Ein Gruppenteilnehmer räumte in erstaunlicher Offenheit gegenüber Teilnehmenden der durch mehrere Seminarsitzungen vertrauten Runde ein, dass er den Grund seiner demonstrativen bis provokativen „Coolness“ sehr genau identifizieren könne. Seine Mutter, selbst Lehrerin, habe ihn in seiner Jugend und Adoleszenz so oft nachdrücklich zu „anständigem“, „ordentlichen“ Verhalten und Auftreten animiert, dass er für sich anscheinend genau das Gegenteil als Norm entwickelt habe (aus Aufzeichnungen des Autors 2014).

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich also aus diesem facettenreichen Überblick zum Ausgangsthema von Männlichkeitsentwürfen in widersprüchlichen Verhältnissen folgendes postulieren:

- Männer bewegen sich in einem Spannungsfeld von Unterlegenheitsgefühlen und Umwegidentifikationen versus Inszenierungen von Stärke und „Coolness“.
- Sie erleben als Kinder in der Schule vermehrt Unwohlsein, Unsicherheit und Mangel an Förderung (siehe IGLU-Begleitstudie von Bos et. al. 2005, ebenfalls bestätigt in aktuellen Seminarstudien) bei gleichzeitiger Zuschreibung als Störer mit übersteigertem Selbstbewusstsein.
- Sie haben zu wenige oder auch keine leibhaftigen, gleichgeschlechtlichen Ansprechpartner zu wesentlichen Fragen ihres „Mann-Seins“ (u.a. Fantini 2012; Uygun 2016, der in seiner Untersuchung zum monoedukativen Sexualkundeunterricht die massiven Wünsche der Jungen nach männlichen Gegenübern in diesem Spektrum identifizieren konnte) und

erfahren parallel die Zuschreibung oder auch das eigene Gefühl einer Unfähigkeit zu verbaler Auseinandersetzung.

- Es gäbe einen hohen Bedarf an „vorbildlichen“, qualifizierten und reflektierten „Kümmerern“ (Faulstich-Wieland 2012; Fantini 2012), die sich aber im Widerspruch erleben würden zu einer gesellschaftlich dominanten Forderung nach Marktfähigkeit und betriebswirtschaftlicher Effizienzorientierung (Kerschgens 2010) – und für die es zu wenige konkrete Vorbilder für ein positives Modelllernen gäbe.

Aus intersektionaler Perspektive könnten noch folgende Erkenntnisse, die zu der Gruppe von Jungen aus Familien mit Migrationsgeschichte und sozioökonomisch benachteiligter Lage in den letzten Jahren gemacht wurden, zur weiteren Vertiefung beitragen:

- Jungen mit nichtdeutscher Erstsprache aus sozioökonomisch benachteiligten, bildungsinstitutionsfernen Familien zeigen sogar verstärkte Neigung zur Abwertung von schulleistungsorientiertem Verhalten – bei gleichzeitiger betonter Orientierung an „breadwinner“-Rolle (Sudy 2013).
- Jungen reagieren auf die migrationsbezogene Entwertung und daraus folgenden Autoritätsverlust ihrer Väter (prekäre berufliche Lage, Diskriminierung, sprachliche Schwierigkeiten) mit Aggression oder/und kompensatorischem Erfolgsstreben (Pott 2009, 49 f.).

Die gesammelten Einsichten führen neben der Erweiterung von Theorieperspektiven zu einer recht eindeutigen praxisbezogenen Schlussfolgerung, nicht nur aus Sicht des Projektes „Männer in die Grundschulen“. Das bildungspolitische Engagement in Imagekampagnen und konkrete Fördermaßnahmen für eine Steigerung des Männeranteils in Care-Berufen ist nachdrücklich auszubauen (inklusive tarifpolitischen Reformen). Den sehr begrüßenswerten Aktivitäten für die Steigerung der Attraktivität von MINT-Fächern, -studienwahlen und -berufsorientierungen bei Mädchen und jungen Frauen wäre mit diesem Thema für Jungen und junge Männer nachzueifern. Modelle sind ausreichend vorhanden.

Literatur

- Aigner, Josef Christian. 2009. „„Public Fathers“. Überlegungen zu Männern in der öffentlichen Erziehung (und in der öffentlichen Repräsentation).“ In *Männliche Identitäten. Psychoanalytische Erkundungen*, herausgegeben von Frank Dammasch, Hans-Geert Metzger & Martin Teising, 53–64. Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.
- Ballauff, Wilhelm. 1970. *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Band 2. Freiburg: Alber Verlag.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth. 1990. *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhnisch, Lothar & Winter, Reinhard. 1993. *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar. 2003. *Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang*. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhnisch, Lothar. 2015. *Pädagogik und Männlichkeit. Eine Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hrsg.). 2005. *IGLU – vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, Pierre. 1997. „Die männliche Herrschaft.“ In *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*, herausgegeben von Irene Dölling & Beate Kreis, 153–218. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Connell, Raewyn. 2006. *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fantini, Christoph. 2000. *Macht in der Pädagogik. Theorie eines Tabu – Verleugungspraxis in der "Neuen Koedukationsdebatte"*. Bremen: Institut für Geschlechter- und Generationsforschung.
- Fantini, Christoph & Hentrop, Malte. 2011. „Männer in die Grundschulen.“ Fachtagung. Fortführung der Diskussion „Bedeutung von Männern in Bildung und Erziehung“. Bremen, 24.06.2011. Zuletzt aufgerufen 10.10.2018. https://mlecture.uni-bremen.de/ml/index.php?option=com_content&view=article&id=180.
- Fantini, Christoph. 2012a. „„Männer in die Grundschule“ – Überlegungen und Bewegungen zum Thema in Bremen.“ In *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven*, herausgegeben von Sabine Hastedt & Silvia Lange, 137–151. Wiesbaden: Springer VS.
- Fantini, Christoph. 2012b. „Pädagogik der Vielfalt? In männerlosen Grundschulen ein Lippenbekenntnis.“ In *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann & Tanjev Schultz, 65–73. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 1991. *Koedukation – Enttäuschte Hoffnung?*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2012. „Quoten sind Machtinstrumente – Erziehung aber braucht Qualität.“ In *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann & Tanjev Schultz, 144–155. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hagemann-White, Carol. 1984. *Sozialisation: Weiblich — Männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Heide, Hendrik. 2013. „Die Wahrnehmung von männlichen Lehrkräften in der Grundschule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.“ Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Bremen.
- Hentrop, Malte. 2013. „Welche Bedeutsamkeit besitzt das Geschlecht von Grundschullehrkräften aus der Perspektive von Schülern und Schülerinnen?“ Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen.
- Kerschgens, Anke. 2010. „Zum widersprüchlichen Wandel des Geschlechterverhältnisses: Arbeitsteilung in Familien.“ *Journal für Psychologie* 18 (1): 1–24.
- Luhmann, Niklas. 1988. „Mann, Frau und George Spencer Brown.“ *Zeitschrift für Soziologie* 17 (1): 47–71.

- Männer in die Grundschule. 2018. „Kooperationsprojekt – Mehr Männer in die Grundschule.“ Zuletzt aufgerufen 10.10.2018. www.maenner-in-die-grundschule.de.
- Meuser, Michael. 2005. *Die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit – Kontinuitäten und Veränderungen im Geschlechterverhältnis*. Veranstaltungspapier der Veranstaltungsreihe „Gender Lectures“ 23.05.2005. Berlin: o. A. Zuletzt aufgerufen 10.10.2018. http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/genderlecturemeuser.pdf.
- Pott, Andreas. 2009. „Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration.“ In *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, herausgegeben von Vera King & Hans-Christoph Koller, 47–65. 2. erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Robert, Michael. 2011. „Männliche Lehrkräfte in der Grundschule. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler.“ Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Bremen.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1978. *Emile oder Über die Erziehung*. Besorgt von Ludwig Schmidts. 4. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Steele, Claude M. & Aronson, Joshua. 1995. „Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans.“ *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (5): 797–811.
- Sudy, Adrian. 2013. „Wie männlich sind gute Noten? – Zum Zusammenhang von Männlichkeit und Bildungserfolg.“ Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen.
- Uygun, Soner. 2016. „„Männerrunde“ – Aspekte monoedukativen Sexualkundeunterrichts in Grundschulen.“ Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bremen.

Bildnachweise

- Abbildung 1: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Kristian Bunte, Hendrik Heide & Erik Schäfer 2013.
- Abbildung 2: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Erik Schäfer & Kim Fangmann 2015.
- Abbildung 3: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Erik Schäfer & Kim Fangmann 2015.
- Abbildung 4: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Erik Schäfer & Kim Fangmann 2015.
- Abbildung 5: Männlichkeitsentwürfe von Grundschulkindern. © Erik Schäfer & Kim Fangmann 2015.