

In der Schule sind Jungen im Durchschnitt schlechter als Mädchen. Die Mehrzahl der Abiturienten ist heute weiblich. Auch in den Universitäten ziehen sie an den jungen Männern vorbei. Jungen sind zu „Bildungsverlierern“ geworden.

Dieses Buch diskutiert eine provokante These: Den Jungen fehlt ein männliches Rollenmodell. Die Erziehung von der Familie über die Kindergärten bis zu den Grundschulen wird von Frauen dominiert. Ist deshalb eine Männerquote in Kitas und Schulen notwendig? Namhafte Pädagogen, Wissenschaftler und Journalisten streiten mit starken Argumenten für und gegen die Quote.

Hurrelmann |
Schultz (Hrsg.)

Klaus Hurrelmann |
Tanjew Schultz (Hrsg.)

Jungen als Bildungsverlierer

Brauchen wir eine
Männerquote
in Kitas und Schulen?

www.juventa.de

ISBN 978-3-739-2750-1



9 783779 927501

BELTZ JUVENTA

BELTZ JUVENTA

BELTZ JUVENTA

und Kirchen- und kommunalen Sozialkontakten in ihr Repertoire aufzunehmen.

Alle hier diskutierten Schritte, alle Ansätze einer gezielten Jungen- und Männerförderung sollten sich zum Ziel setzen, Männer zu stärken, sie zu größerer Flexibilität als bisher in der Ausübung ihrer männlichen Rolle zu ermuntern, gleichzeitig aber ihre Identität als Mann aktiv zu suchen und zu festigen. Ziel der Jungen- und Männerförderung ebenso wie der Mädchen- und Frauenförderung sollte es sein, die von Natur aus angelegten Unterschiede zwischen Mann und Frau spielerisch zu betonen. Lebensfreude und Lebensgenuss sowohl von Männern als auch von Frauen hängen davon ab, dass Unterschiede bestehen bleiben und ein Spannungsverhältnis entstehen kann, das gegenseitige Attraktivität und Aufmerksamkeit sichert. Diese Maxime sollte auch für die pädagogische Jungen- und Männerarbeit gelten.

Literatur

- Andresen, S./Hurzelmann, K. (2010) *Kindheit*. Weinheim: Beltz
Bründel, H./Hurzelmann, K. (1999) *Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann*. Stuttgart: Kohlhammer
Hurzelmann, K. (2006) *Gesundheitssoziologie*. Weinheim und München: Juventa
Hurzelmann, K. (2012) *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realität*. Weinheim und Basel: Beltz
Hurzelmann, K./Kolip, P. (Hg.) (2002) *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit*. Berrn: Huber
Hurzelmann, K./Quenzel, G. (2012) *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa (11., vollständig überarbeitete Auflage)
Quenzel, G./Hurzelmann, K. (2010) *Geschlecht und Schulerfolg*. Köhler Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 61-91
Shell Deutschland (2006) *Jugend 2006. Konzeption und Koordination*: Hurzelmann, K. Albert, M. und Infratest Sozialforschung, Frankfurt a.M.: Fischer
World Vision Deutschland (2007) *Kinder 2007. Konzeption und Koordination*: Hurzelmann K. und Andresen S. Frankfurt a.M.: Fischer

Christoph Fantini

Pädagogik der Vielfalt? In männerlosen Grundschulen ein Lippenbekenntnis

Der Lage ist eindeutig: Der Anteil männlicher Lehrkräfte in Grundschulen ist gering, in Bremen zum Beispiel liegt er bei etwa zwölf Prozent, Tendenz: weiter fallend. Nach internen Statistiken der Universität für 2010 sind nur zehn Prozent der Studierenden, die sich im Abschlusssemester zum Master Grundschullehramt befinden, männlichen Geschlechts. Bei der Bewertung dieser Zahlen gehen die Meinungen auseinander. Dennoch gibt es einen gemeinsamen Nenner: Selbst Kritiker und Kritikerinnen der diskutierten Männerquote, die darin keine Lösung für die angebliche „Jungenkrise“ sehen (Budde 2008, S. 48 ff.) oder die vor einer „Dramatisierung von Geschlecht“ warnen (Faulstich-Wieland, 2010, S. 502), räumen ein, dass es gut wäre, wenn der Anteil männlicher Fachkräften in Grundschulen und Kindergärten höher wäre.

Ergänzt wird oft, dass aber im Vordergrund die Qualifikation der Männer stehen müsste, nicht ihr Geschlecht. Doch dieses Hinweises bedürfte es eigentlich gar nicht. Selbstverständlich müssen die männlichen Pädagogen gut qualifiziert sein. Dies sollten Studium und Referendariat sicherstellen. Wer als Lehrkraft eine etwa siebenjährige Ausbildungsphase hinter sich gebracht hat, wird ja tatsächlich mehr Qualifikation mitbringen als nur seine Männlichkeit oder Weiblichkeit.

Aber dies sind nur Randbemerkungen, zentrales Anliegen dieses Beitrages ist es, die Situation in komplett „männerfreien“ Grundschulen zu beleuchten. Dabei stütze ich mich auf das Bremer Kooperationsprojekt „Männer in die Grundschule“, das Universität und Bildungssenat gemeinsam betrei-

ben. Übersehen wird in der Debatte über die niedrigen Anteile von Männern an Grundschulen, wie die konkrete Situation einzelner Schulen aussieht. Völlig falsch ist die Annahme, dass sich hinter den Prozentzahlen verbirgt, dass in jeder Schule nicht nur rein rechnerisch mindestens ein oder zwei männliche Lehrkräfte unterrichten würden. Dazu lohnt sich aber der Blick zum Beispiel in die Zahlen der Personalstatistiken in Bremen: 15 von 74 Grundschulen in Bremen arbeiten, zum Teil schon über längere Zeiträume, ohne eine einzige männliche Fachkraft. Zählt man die Referendare und Vertretungslehrer nicht mit, kommt man sogar auf 19 Schulen.

„Kennen wir“, könnten Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen sagen. Doch die dramatische Lage an den Grundschulen ist vielen Menschen nicht bewusst. Und was sind die Folgen dieses Männermangels an den Schulen? Darüber soll im Folgenden auf der Basis von Erfahrungsberichten nachgedacht werden, die Studenten aus Praktika an solchen Schulen erstellt haben; außerdem auf der Basis von Gesprächen mit Schullehrerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern. Das Material wurde im Umfeld der Projektmitarbeitenden erhoben und ausgetauscht.

1. Die Stereotypisierungsfalle

Nehmen wir eine fiktive Grundschule mit acht Klassen, etwa 200 Kindern, je 100 Jungen und Mädchen, und rund 20 Lehrkräften, allesamt Frauen. Die Jungen und Mädchen dieser Schule haben vor ihrer Grundschulzeit in der Regel drei Jahre in Kindertageseinrichtungen verbracht, in denen, wenn es hochkommt, vereinzelt männliche Zivildienstleistende auftaucht sind (als es die noch gab ...), ansonsten gab es dort ebenfalls ausschließlich weibliches Fachpersonal. Was lernen diese Kinder unmissverständlich, unabhängig davon, mit welchem Engagement die Frauen sich um eine Genderpädagogik bemühen, die sich an der Vielfalt von Rollen orientiert und Stereotypen durchbrechen will? Die Lektion lautet: „Men don't care!“ Die Männer kümmern sich nicht. Und das mindestens sieben Jahre lang in einer der wichtigsten Lebenswel-

ten der Kinder. Da muss noch nicht mal verschärfend dazu kommen, dass sich womöglich auch zu Hause in den Familien das erlebbare Kümmeren von Männern in Grenzen hält (warum auch immer; denn das muss ja nicht immer nur an den Vätern selbst liegen).

Nichts wirkt in pädagogischen Institutionen dramatischer stereotypisierend in Bezug auf Geschlechterrollen als das vollkommene oder weitgehende Fehlen von Männern. Jungen ziehen daraus den Schluss: „Men don't care – so I don't care!“ Pech gehabt, wenn du Mann werden und deine persönliche Vorstellung von Männlichkeit entwickeln willst. Diese anregungsreichen, lebendigen und bunten Aktionsfelder, die sie in guten Kindergärten und Grundschulen heutzutage erleben dürfen, sind nach dieser Zeit leider „closed shop“ für sie als werdende Männer.

Die Mädchen lernen dagegen noch eine andere Lektion: Frauen kümmern sich! Glück gehabt, wenn ich Frau werden, und meine persönliche Weiblichkeit entwickeln will. Und sollte ich weniger Interesse an Maschinen und (Geld-)Geschäften haben, gibt es hier ein Betätigungsfeld mit vielen weiblichen Vorbildern. Nicht umsonst ist „Kümmeren“ einer der zentralen Inhalte der vielfältigen Rollenspiele, die man in den Freundinnengruppen in Vor- und Grundschulen beobachten kann.

Und auch eine andere Interpretation dieses personellen Ungleichgewichtes hört man aus weiblichen Kindermund: „Männer machen anscheinend lieber so Berrufe mit Abenteuer, wie Polizei, Feuerwehr, oder so – und nicht so gerne was mit Kindern ...“ Und fragt man nach, ob solche aufregenden Tätigkeiten denn auch für Mädchen etwas sein könnten, kommt ohne Zögern: „Klar, schau doch mal wie viele Polizistinnen es gibt ...“ (aus eigenen Gesprächen mit Grundschulkindern 2011).

Am Rande sei hier eine kurze grundsätzliche Anmerkung zum Thema „Kümmeren“ erlaubt, denn der Diskurs über die materiell entwerteten Care-Tätigkeiten ist natürlich bekannt. Eine Gesellschaft, in der Menschen sich nicht kümmern, löst sich auf, unabhängig davon, ob es mehr Geld dafür gibt oder

nicht. Sie vertiert ihre Reproduktionsfähigkeit. Nicht umsonst sagen die von uns in den Begleitforschungsstudien befragten Grundschullehrer zum Thema Berufsmotivation als erstes, dass das Sinnstiftende ihrer Tätigkeit den klaren „Mehrwert“ des Jobs für sie ausmachen würde (www.mlecture.uni-bremen.de/ml/index.php).

2. Die Falle mit den Fragen, die nicht gestellt werden können

Gehen wir über zu konkreten Situationen, die entstehen, weil männliche Ansprechpartner für die Kinder fehlen. Folgender Fall wird von einem Studenten beschrieben, der im Rahmen des Bremer Projektes im Sommersemester 2011 an einem Seminar für männliche Lehramtsstudierende teilnahm: Der Student macht ein sechswöchiges Praktikum an einer Grundschule, an der ausschließlich Frauen unterrichten. In den vier-ten Klassen führt die Schule gegen Ende dieser Zeit ein Projekt im Bereich Sexualkunde durch. Ein wesentlicher Bestandteil sind Kästen, die in den Klassen aufgestellt werden, damit die Schülerinnen und Schüler dort anonym ihre persönlichen Fragen zu dem Themenkomplex einreichen können. Doch wer beantwortet die Fragen der Jungen?

Die Schulleitung reagiert mit Einfühlungsvermögen und Mut. Sie fragt den Praktikanten, den sie als besonders engagiert und reflektiert kennengelernt hat, ob er sich den Einsatz vorstellen könne. Der Student, der sich gerade gezielt zum Genderthema in seiner freiwilligen Schwerpunktsetzung an der Universität qualifiziert und vor dem Studium noch eine andere Ausbildung abgeschlossen hat, sagt zu. Die erste Doppelstunde mit der ersten Gruppe läuft sehr gut, Schüler und Referendar sind begeistert, die 90 Minuten reichen kaum für das intensive Gespräch, das sich entwickelt. Auf Wunsch der Schulleitung übernimmt der junge Mann das Angebot für alle vierten Klassen der Schule. Auf meine Nachfrage, ob es denn keine kritischen Kommentare, zum Beispiel von Eltern gab, heißt es, genau das Gegenteil sei der Fall gewesen: Eltern und Kollegium waren sehr angetan von der Aktion.

Was passiert aber, wenn nicht so ein Glückstreffer gelandet werden kann wie in diesem Fall? Dann bleiben die Jungen auf ihren Fragen sitzen und sind womöglich sogar der Beschämung ausgesetzt, dass sie eben, weil es nicht anders geht, gemeinsam mit Frauen und Mädchen über dieses heikle Thema sprechen sollen. Die Reaktion darauf kann Rückzug, gespielte Coolness oder auch Aggression sein. Die Jungen stellen zudem fest, dass die Schule offenbar für Mädchen mehr zu bieten hat als für sie. Sollte ihnen auch noch zu Hause ein Ansprechpartner fehlen, bleiben sie auf diesem zentralen Feld kindlicher Neugier den bedenkliehen Botschaften medialer „Sexualkunde“ überlassen.

3. Die Falle mit den Grenzen, die man nicht ziehen kann

Nächste Szene: Projektverantwortliche treffen sich mit zwei Frauenbeauftragten, die für den Bereich Schulen in den Einstellungsverfahren beteiligt sind. Das Projekt „Männer in die Grundschule“ wird vorgestellt, um mögliche Reibungsverluste auf der politischen Ebene und bei konkreten Einstellungen zu vermeiden. Die eine Kollegin reagiert skeptisch, wird aber von der zweiten unterbrochen mit dem Hinweis, dass sie hier ausnahmsweise ganz anderer Meinung sei. Der Grund, den sie dann eindrücklich schildert, ist der, dass sie selbst Söhne hat, die Bremer Grundschulen besucht haben, teilweise ganz ohne männliche Fachkräfte. Die Berichte eines Sohnes über Szenen in der Urkleide nach dem Schwimmunterricht, als die Lehrerin wie selbstverständlich die Räume der Jungen betrat, sind ihr noch präsent; ebenso die wiederholt geäußerten Fragen, warum keine Lehrer an der Schule sein könnten. Aufgrund dieser Erfahrungen positioniert sie sich – auch als Frauenbeauftragte – im Sinne des Projektzieles.

Denkt man bei diesen Schilderungen ein wenig weiter, kommt man auch am Thema Klassenfahrten nicht vorbei. Es ist bekannt, dass die Konstellation zweier männlicher Fachkräfte als alleinige Begleiter einer geschlechtergemischten Gruppe von Schülerinnen und Schülern gar nicht zugelassen

würde. Und das ist auch nachvollziehbar. Wie sieht es aber andersherum aus? In Grundschulen ist die Ausfahrt ohne männliches Begleitpersonal gängige Praxis, vor allem in Grundschulen, in denen kein einziger Lehrer oder Erzieher arbeitet. Doch was macht nun der Junge, der gerne die Grenzen seines Intimbereiches vor dem anderen Geschlecht schützen möchte, so wie man es den Mädchen durch obligatorische gleichgeschlechtliche Aufsicht einflüßend ermöglicht? Auch hier ist Beschämung programmiert und das unterschwellige Unwohlsein darüber, wieder keinen männlichen Ansprechpartner zu haben.

Warum sind so viele Jungen in Kindergarten und Grundschule immer so ruppig, fragen sich die weiblichen Fachkräfte? Und warum sitzen sich gerade die besonders „schwierigen“ Jungs so gerne auf männliches Personal, wenn es denn auftaucht? Vor allem Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen, die Zivildienstleistende beschäftigten, haben mir ein Lied davon gesungen. Aber auch Lehramtsstudenten, die zu Praktika an Grundschulen gehen, berichten in unseren Seminaren Vergleichbares. Sogar wenn ich selbst als Hochschullehrer an Grundschulen komme, um bei Praktikantinnen und Praktikanten Unterrichtshospitationen zu machen, bleibt mir dieser Effekt nicht verborgen.

Und wie kommt es, dass Jungen bei der IGLU-Studie 2003 auf Fragen zum Wohlbefinden in Schule etwa doppelt so häufig wie Mädchen den Aussagen „Ich bin gerne in der Schule“ und „Ich finde, dass sich die Lehrer an meiner Schule um mich kümmern“ kaum oder überhaupt nicht zustimmen konnten (Bos et al. 2005, S. 194)?

4. Die Männerquote als Antwort

Grundschulen ohne männliche Fachkräfte dürfen als Dauerzustand nicht zugelassen werden. Eine Pädagogik der Vielfalt, die auch Genderfragen im Blick haben muss, würde sonst unmöglich gemacht. Der Ausstieg aus den „männerfreien Grundschulen“ erscheint nur über eine Personalquote möglich. Schulen müssten dazu befähigt und angehalten werden,

dass sie in einem klar zu definierenden, realistischen Zeitraum (fünf bis acht Jahre) mindestens zwei männliche Fachkräfte ins Kollegium aufnehmen. Die Bildungsbehörden müssten die nötige Unterstützung, zum Beispiel für die Supervision der Teams und der „Neulinge, gewährleisten. Ohne gezielte Intervention dieser Art wird voraussichtlich die Zahl der Schulen ohne männliche Fachkräfte noch steigen.

Bei der Zahl von mindestens zwei männlichen Fachkräften je Schule müsste die Quote liegen, um einen Sonderbeobachtungs- oder Sonderbehandlungstatus der Einzelnen einzudämmen und um beim Ausscheiden eines Lehrers nicht erneut komplett ohne Männer dazustehen. Außerdem ist es gut, wenn die Schlierinnen und Schlier mit mehr als einem Modell möglicher Männlichkeiten konfrontiert werden.

Um eine solche Quote wirklich praktizieren zu können, müssen natürlich auch in ausreichender Zahl qualifizierte Bewerber zur Verfügung stehen. Das ist keine Selbstverständlichkeit. In Kindertageseinrichtungen wäre aus diesem Grund eine Quote zurzeit wahrscheinlich sogar gar nicht praktikabel. In Grundschulen muss das allerdings kein Hindernisgrund sein. Dies gilt allerdings nur, wenn die Quote Bestandteil einer ganzheitlichen Personalentwicklungsstrategie ist. Diese müsste sich der Erhöhung des Männeranteils auf vielfältigen Handlungsebenen annehmen, wie wir sie im Bremer Projekt in Zusammenarbeit von Schulen, Bildungspolitik und Wissenschaft entwickelt haben. Jungen Männern muss schon in der Berufsorientierungsphase erfahrungsorientiert die attraktive Seite des Berufsfeldes vermittelt werden. Quereinsteiger sind besonders anzuwerben. Die Interessenten müssen Zugangsmöglichkeiten zum Studium finden können, die nicht ausschließlich von extrem guten Abiturnoten abhängig sind (in Bremen aktuell im Durchschnitt eine 1,5 als Zulassungsvoraussetzung...). Universität und Referendariatsinstitutionen müssen sie optimal, auch gendersensibel, ausbilden. Und auch über die Ungleichgewichte in der Vergütungsstruktur ist nachzudenken ...

Möglichst zeitnahe konzentrierte Aktivitäten in dieser Richtung ist man den Schlierinnen und Schlier, ihren Eltern und auch den Schulkollegen längst schuldig.