

Richter, Robert

Männerbildung - ihre Situation an Volkshochschulen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/richter00_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Abstract

Richter, Robert (1999): Männerbildung - ihre Situation an Volkshochschulen

Die Diplomarbeit thematisiert die Rolle der Männerbildung in der öffentlich verantworteten und getragenen Erwachsenenbildung und ihre Umsetzung in den Volkshochschulen.

Männerbildung
- ihre Situation an Volkshochschulen

Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft
vorgelegt für die Diplomprüfung

von
Robert Richter
aus
Meschede

angefertigt bei Professor Dr. Klaus Künzel
an der Universität zu Köln
Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Köln, November 1997

Ich freue mich über Rückmeldungen und Anregungen!

Robert Richter, Saalestr. 19, 36043 Fulda
fon 0661-4800755, fax 089-244328974, rob.richter@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theorie und Methodik des Forschungsansatzes	5
2.1	Fragestellung	5
2.2	Wissenschaftstheoretischer Bezugsrahmen.....	9
2.3	Forschungsorganisatorischer Bezugsrahmen	12
3	Männerbildung als Auftrag für Volkshochschulen	20
3.1	Was ist Männerbildung?.....	20
3.1.1	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen.....	20
3.1.2	Männerbildung als Reaktion auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.....	26
3.2	Auftrag und Selbstverständnis von Volkshochschulen	29
3.3	Ableitung von Männerbildung aus Auftrag und Selbstverständnis von Volkshochschulen.....	31
4	Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen - Ergebnisse der empirischen Analyse	33
4.1	Beschreibung der Interviewpartner, der Einrichtungen und der Interviewsituationen.....	33
4.2	Die Definition von Männerbildung in den Aussagen der Experten	41
4.2.1	Ziele und Inhalte von Männerbildung	41
4.2.2	Begrifflichkeiten und Organisationsstrukturen von Männerbildung	43
4.2.3	Verortung und Stellenwert der Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildung	47
4.3	Begründungen für Männerbildung an Volkshochschulen.....	51
4.4	Männerbildung an Volkshochschulen: Wünschenswertes	53
4.5	Männerbildung an Volkshochschulen: Realitäten	56
4.5.1	Das Angebot	56
4.5.1.1	Themen.....	56
4.5.1.2	Veranstaltungsformen	58
4.5.1.3	Plazierung im Programm.....	59
4.5.1.4	Ausschreibung und Öffentlichkeitsarbeit	60
4.5.2	Die Teilnehmer und ihre Motivation.....	62
4.5.3	Die Akzeptanz und Resonanz bei den Adressaten	64
4.5.4	Männliche Widerstände gegen (Männer-)Bildung	66

4.5.5	Männerbildung innerhalb der Einrichtungen.....	69
4.5.5.1	Resonanz und Akzeptanz bei den hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen	69
4.5.5.2	Strukturelle Bedingungen für Männerbildung an Volkshochschulen	74
4.5.6	Die Passung Adressaten - Volkshochschule oder: Die Männer da abholen, wo sie stehen	81
4.5.7	Männerbildung an Volkshochschulen in den Medien.....	85
4.5.8	Männerbildung an Volkshochschulen und Politik	87
4.5.9	Persönliches Engagement, individueller Einfluß und Hierarchien	89
4.6	Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext der Weiterbildungslandschaft	94
4.6.1	Kooperation der Volkshochschulen mit Einzelpersonen, Institutionen und Männerinitiativen	94
4.6.1.1	Kooperation und Vernetzungen einzelner Männerbildner mit Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung	94
4.6.1.2	Kooperation von Volkshochschulen mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Männerinitiativen und Beratungseinrichtungen	95
4.6.2	Männerbildung in mit Volkshochschulen verbundenen Einrichtungen	98
4.7	Exkurs: Männerbildung an Volkshochschulen aus der Perspektive eines Teilnehmers	103
4.8	Handlungsbedarf und Forschungsdesiderate	113
4.9	Einschätzungen zur Zukunft der Männerbildung an Volkshochschulen	122
4.10	Zusammenfassung der Ergebnisse	124
5	Resümee und Ausblick	134
	Verzeichnis der Abkürzungen.....	140
	Literatur	141

1 Einleitung

Männer sehen sich heute zunehmend mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Einerseits sollen sie erfolgreich im Beruf, krisenfest und unverwundlich sein. Andererseits sind sie in Partnerschaft und Familie als einfühlsamer Liebhaber und zu tiefen Gefühlen fähiger Freund und Partner gefordert.

Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen - insbesondere in den letzten 20-25 Jahren - durch die fortschreitende Pluralisierung und die Individualisierung der Lebensstile, durch das, was als Wandel der Geschlechterrollen bezeichnet wird (vgl. Gumpinger 1994), hat sich das gesellschaftliche wie individuelle Leben von Männern und Frauen verändert. Durch die im Grundgesetz und anderen öffentlichen Verlautbarungen festgeschriebene, immer stärker, aber längst noch nicht ausreichend durchgesetzte Gleichberechtigung der Geschlechter, die Emanzipation der Frauen, die Veränderungen des Arbeitsmarktes und die wachsende Massenarbeitslosigkeit ist eine Situation entstanden, die die gesellschaftlich vorherrschenden Prinzipien des Männlichen in Frage stellt.

Traditionelle männliche Rollen erodieren. Die männliche Identität, sei es als Arbeitnehmer, Vater, Beziehungspartner, Manager etc. gerät ins Wanken. Äußerlichkeiten wie die Erwerbsarbeit, über die Männer sich bislang schwerpunktmäßig definierten, verlieren ihre identitätsspendende Kraft. Männer¹ sind auf das zurückgeworfen, was ihnen bleibt, wenn die äußeren Männlichkeitsfassaden abgebröckelt sind: Sie selbst und die Notwendigkeit, ihr Mannsein, das in allen sozialen Rollen enthalten ist (vgl. Böhnisch, Winter 1994), neu zu definieren und gesellschaftlich wie individuell alte Positionen und Weltkonzepte zu überdenken, neue auszuloten und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern.

Aus der Erwachsenenbildungsperspektive betrachtet, ergeben sich aus der geschilderten Situation Bildungsanlässe, die Männer jedoch selten als solche erkennen. Wenn Männer für sich Bildungsbedarfe definieren, so bewegen sich diese meist im Bereich des Qualifikations- und Anpassungslernens der beruflichen Bildung. Identitätsorientierte, politische und kulturelle Bildung - der gesamte Bereich der personenbezogenen Bildung - bleiben im männlichen Bildungsverständnis in der Regel außen vor.

¹ Die Verallgemeinerung von Männern meint eine Tendenz, einen Querschnitt. Die aufgezeigten Sozialisationsmuster, ihre Auswirkungen, Verunsicherungen, Reaktionsweisen etc. stellen sich demnach von Mann zu Mann unterschiedlich ausgeprägt dar. In diesem Sinne scheint es den typischen Mann nicht zu geben. Doch: „Kaum ein Mann hält sich für einen typischen Mann, das tut der typische Mann nie“ (Nuissl 1993, 13).

Dennoch entwickelt sich ein Bildungsbereich, dessen Anliegen es ist, männliche Verunsicherungen aufzugreifen, neue Perspektiven aus Männersicht zu entwickeln und zu einer realen Gleichberechtigung der Geschlechter beizutragen: Männerbildung.

Es gibt kaum eine Bildungseinrichtung, die nicht Frauen als eigene Zielgruppe mit spezifischen Bildungsbedürfnissen entdeckt hätte. Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit mit Männern zählt jedoch in den meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen noch zu den exotischen Ausnahmen.

Die Angst vor dem, was in der Auseinandersetzung mit der eigenen und der gesellschaftlich vorherrschenden Männlichkeit verloren gehen könnte (Macht, Einfluß, Privilegien), macht viele Männer blind vor dem, was es zu gewinnen gilt: Einen Abbau von Konkurrenz unter Männern, die Erfahrung, etwas nicht können oder tun zu müssen, mehr Zeit für sich selbst, die/den PartnerIn² und Kinder zu haben, die Fremd- und Selbstinstrumentalisierung des eigenen Körpers abzulegen zugunsten eines bewußten Körpergefühls, eines Gespürs für, und eines Bemühens um das eigene emotionale Wohlergehen.

Männerbildung will Männern, die im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Wandlungen Macht teilen, ihre Kompetenzen erweitern und sich in ihnen bisher weitgehend „unbekannte“ Bereiche vortasten müssen oder wollen, Hilfen an die Hand geben und sie darin unterstützen, mit diesen neuen Aufgaben konstruktiv umzugehen.

Mittlerweile gibt es in der Bundesrepublik in nahezu allen größeren Städten Männerinitiativen und -projekte, in denen es sich Männer - zumeist aus der eigenen „Betroffenheit im Mannsein“ (Böhnisch; Winter 1994, 21) heraus - zur Aufgabe gemacht haben, andere Männer in diesem Prozeß zu unterstützen. Sie bieten ihnen Räume für den Austausch, um mit anderen Männer zusammen Perspektiven für ein anderes Mannsein zu entwickeln.

Der Bedarf geschlechtsspezifischer Bildungs- und Beratungsarbeit für Männer ist gegeben und er wächst zusehends, wie ich es selbst in meiner ehrenamtlichen Arbeit im *männerbüro köln*³ immer wieder bestätigt finde. Doch ist die Arbeit, die Projekte, Vereine und ehrenamtlich arbeitende Männerinitiativen leisten können, nicht ausreichend, um den bestehenden Bedarf der, sich in Krisen befindlichen oder nach Veränderung suchenden Männer zu decken, beziehungsweise eine breitere Männeröffentlichkeit zu erreichen und zu sensibilisieren. Solche Männerprojekte auf einen finanziell sicheren

² Entsprechend dem Thema dieser Arbeit habe ich mich um einen geschlechtsspezifisch korrekten Sprachgebrauch bemüht. Da es in dieser Arbeit im wesentlichen um Männer geht, verwende ich in der Regel die männliche Sprachform und bediene mich lediglich in den Fällen, in denen Frauen explizit mitgemeint sind, der gemischten Form in der Art, daß ich - entgegen der „Richtigkeit“ nach Duden - das „große Binnen-I“ verwende, das nach meinem Dafürhalten sowohl das Schreiben als auch das Lesen erleichtert. So sind also im Folgenden beispielsweise mit „Teilnehmern“ ausdrücklich eben solche männlichen Geschlechts gemeint.

Boden zu stellen, ist ein schwieriges und langwieriges Unterfangen, das die eigentliche Arbeit an der Basis mit Männern ins Hintertreffen geraten lässt und an dem viele Projekte scheitern.

Aus dem offenkundigen Orientierungs- und Bildungsbedarf von Männern, den öffentlichen Bekundungen zur Gleichstellung der Geschlechter und den strukturellen Schwierigkeiten autonomer Männerprojekte ergibt sich die Frage, ob sich Männerbildung als Aufgabe etablierter Erwachsenenbildungseinrichtungen definieren lässt.

Weiterhin stellt sich die Fragen, wie sich die Situation der Männerbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen, in denen sie bereits angeboten wird, darstellt? Wie soll die Umsetzung ihrer Ziele stattfinden? Wie findet sie statt? Und welche Voraussetzungen für eine Implementierung von Männerbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung gegeben sein müssen?

Für die Bearbeitung dieser Fragen lege ich den Fokus auf Volkshochschulen als Einrichtungen der öffentlich verantworteten und getragenen Erwachsenenbildung. Sie bilden somit den Mittelpunkt dieser Studie, deren Ziel es ist, in einem ersten theoretischen Teil (Kapitel 3) kurz darzustellen, was Männerbildung ist und inwieweit sich ein Auftrag zum Engagement für Männerbildung aus dem Selbstverständnis von Volkshochschulen ableiten lässt.

Den Kern dieser Arbeit bildet ein zweiter, empirisch explorativer Teil (Kapitel 4), in dem es darum geht, die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen als einen Ausschnitt von Erwachsenenbildungsrealität darzustellen.

Aus dem geschilderten Forschungsanliegen ergibt sich folgende inhaltliche Struktur: Zunächst werde ich in Kapitel zwei die Fragestellung präzisieren und den wissenschaftstheoretischen und forschungsorganisatorischen Bezugsrahmen der Untersuchung darstellen. Im darauf folgenden Kapitel drei gebe ich einen Überblick darüber, was Männerbildung ist, indem ich kurz ihre Ziele und Themen beschreibe. Nach einer Darstellung des Auftrags und des Selbstverständnisses von Volkshochschulen folgt die Suche nach Gemeinsamkeiten in den Zielsetzungen von Männerbildung und Volkshochschulen, um daraus einen Auftrag der Volkshochschulen zur Männerbildung abzuleiten. Eine detaillierte Darstellung der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen anhand von Experteninterviews folgt im Hauptteil der Arbeit, Kapitel vier. Dieses Kapitel ist unterteilt in die Beschreibung der Interviewpartner und ihre individuelle Sicht auf den Untersuchungsgegenstand. Es beinhaltet Definitionen von Männerbildung, Begründungen, warum sich Volkshochschulen für Männerbildung engagieren

³ Der Name *männerbüro köln* ist ein Eigenname, der klein und kursiv geschrieben wird. Dementsprechend behalte ich diese Schreibweise auch im Folgenden bei.

sollten, wie Männerbildung an Volkshochschulen stattfinden sollte und wie sich ihre tatsächliche Situation innerhalb von Volkshochschulen aus der Sicht von Männerbildnern darstellt. Ferner wird der Blick über Volkshochschulen hinaus auf weitere, mit ihnen verknüpfte Einrichtungen der Weiterbildungslandschaft gerichtet. Die Expertenaussagen werden durch einen Exkurs auf die Perspektive eines Teilnehmers auf Männerbildung an Volkshochschulen ergänzt, um darauf folgend Handlungsbedarfe, Forschungsdesiderate und Einschätzungen zur Zukunft der Männerbildung an Volkshochschulen darzustellen. Nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Studie beschreibe ich im abschließenden Kapitel fünf, dem Resümee, inwieweit und unter welchen Bedingungen eine Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen sinnvoll erscheint. Weiterhin geht es in diesem Kapitel darum, die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Erwachsenenbildungseinrichtungen zu beleuchten, die Möglichkeiten und Grenzen der Methode zu reflektieren, evtl. offen gebliebene und neu entstandene Fragestellungen aufzuzeigen und die Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Gleichberechtigungsbestrebungen zu betrachten.

2 Theorie und Methodik des Forschungsansatzes

2.1 Fragestellung

Wie in der Einleitung angedeutet, verändert sich das Geschlechterverhältnis in westlichen Kulturen, in denen Männlichkeit nach wie vor herrschendes Prinzip ist. Die Zeichen stehen seit gut zwanzig Jahren auf Sturm und die männliche Herrschaftsdominanz wird zunehmend in Frage gestellt. Die Emanzipation der Frauen, kanalisiert in der Frauenbewegung, übt einen zunehmenden Veränderungsdruck auf Männer dadurch aus, daß die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Frage gestellt wird und Frauen ökonomisch unabhängiger von Männern werden.

Zudem kriselt es in den traditionellen Lebensformen von Ehe und Familie. „Das ganz normale Chaos der Liebe“ (Beck; Beck-Gernsheim 1990) führt dazu, daß im Bundesdurchschnitt jede dritte Ehe geschieden wird (ebd., 24). Die einstmalige Verbindlichkeit bestehender Lebensformen löst sich auf und es eröffnen sich eine steigende Zahl von Wahlmöglichkeiten und -zwängen.

Auch das männliche Technik- und Naturverständnis gerät ob der Überlagerung durch seine eigenen Negativfolgen (wachsende Umweltzerstörung) in eine Krise (vgl. Lenz 1994b; Nuisl 1993).

Die hier beispielhaft aufgeführten Fakten zeigen die Notwendigkeit einer Reflexion gesellschaftlich wie individuell herrschender Männlichkeit und drängen auf ein Handeln von Männerseite aus.

Die (formale) Gleichberechtigung von Frauen und Männern hat nicht nur Auswirkungen auf Frauen, sondern auch auf Männer. Die von Frauen geforderte und im Grundgesetz Artikel 3, Absatz 2 festgeschriebene gleichberechtigte Teilhabe an Produktion, Entscheidungsbefugnis, Verantwortung und Macht bedeutet für Männer auf der einen Seite Machtverlust, auf der anderen Seite ein Gefordertsein in den Bereichen, die bislang hauptsächlich Frauen zugewiesen sind bzw. waren. Gesetze und Quotierungen tragen sicherlich zu einer Gleichstellung von Männern und Frauen bei. Doch kommt eine Gesellschaft, die sich die Gleichberechtigung der Geschlechter auf die Fahne und in die Gesetzestexte schreibt, nicht umhin, Männer in diesen Veränderungsprozessen zu unterstützen. Gleichberechtigungsbestrebungen können sich demnach nicht nur auf eine Frauenförderung beschränken, sondern erfordern auch ein Handeln von Männern und für Männer.

Nicht zuletzt als Reaktion auf die Frauenbewegung gibt es mittlerweile eine Männerbewegung, deren Ziel es ist, Macht abzugeben, männliche Verhaltensweisen zu erweitern, an einer realen Gleichberechtigung der Geschlechter von Männerseite aus

mitzuwirken und Männern durch Räume des Austauschs, der Solidarität, des gemeinsamen Lernens und Ausprobierens Hilfestellungen an die Hand zu geben

Die Reflexion von Männlichkeit in der Erwachsenenbildung

Die Veränderungsbestrebungen von Frauen und deren Forderungen nach gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe finden ihren Niederschlag in einer inzwischen etablierten Frauenbildung, die in nahezu allen Bereichen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung Fuß gefaßt hat und strukturell eingebunden ist.

Frauen suchen und finden ihre Räume in der Erwachsenenbildung und entwickeln frauenspezifische Bildungskonzepte und -begriffe (vgl. Kaiser 1988; Schiersmann 1994; Bergmiller 1994). Eine geschlechtsdifferenzierte Bildungstheorie, die ihren Blick auch auf Männer richtet, sucht man im Mainstream der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung jedoch vergeblich.

Doch gibt es aus erwachsenenbildungstheoretischer Perspektive erste Begründungen für und Forderungen nach Männerbildung (vgl. Schacht; Lenz; Janssen, 1995, Rohrmann 1996). Männerbildung beginnt sich - wenn auch langsam und zaghaft - als theoretisches Thema zu konstituieren. Dies zeigt sich u.a. darin, daß der Begriff Männerbildung 1994 erstmals in einem Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung auftaucht (Nuissl 1994a). Auch beschäftigen sich verschiedene Forschungs- und Fortbildungseinrichtungen⁴ der Erwachsenenbildung sowohl auf Tagungen und Kongressen, als auch in Veröffentlichungen mit der Geschlechterproblematik im Bildungswesen und dies zunehmend mit dem Blick auf Männer.

Auch in der Erwachsenenbildungspraxis geraten Männer in den Fokus der Zielgruppenarbeit. Doch zeigt eine Programmanalyse im Bereich geschlechtsspezifischer Gesundheitsbildung an Volkshochschulen und Familienbildungsstätten in NRW, daß explizite Männerseminare, die emanzipatorische Ziele verfolgen und Geschlechterrollenstereotype hinterfragen, in den meisten Bildungseinrichtungen bisher noch die Ausnahme sind. So betrug z.B. der Anteil von Veranstaltungen für Männer am Angebot der Gesundheitsbildung nordrhein-westfälischer Volkshochschulen im zweiten Halbjahr 1995 lediglich 7,1% (Schneider-Wohlfart 1996).

Die Zahl von Einzelberichten über erfolgreiche (vgl. Boger 1995; Lenz 1994a) oder gescheiterte (vgl. Lenz 1991) geschlechtsspezifische Bildungsangebote für Männer wächst jedoch zusehends. Auch gibt es mittlerweile Arbeiten, die einen Überblick über das Gesamtspektrum von Männerbildung bieten (vgl. Gumpinger 1994).

Um sich jedoch ein umfassendes Bild davon zu machen, unter welchen Bedingungen

⁴ Vgl. Rohrmann 1996, Lenz 1994a, FIAB 1996, Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt 1995a, 1996b.

Männerbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung stattfindet oder eben auch nicht stattfindet, das über einzelne Erlebnisberichte hinausgeht, gibt der vorhandene Literaturbestand zum Thema zu wenig her.

Mein Forschungsinteresse richtet sich daher darauf, zum einen die Ziele und Inhalte von Männerbildung mit dem Selbstverständnis von Erwachsenenbildungseinrichtungen zu verknüpfen und zum anderen - als Schwerpunkt dieser Arbeit - die Situation der Männerbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu analysieren und darzustellen.

Da Einrichtungen der Erwachsenenbildung jedoch ein weites Feld sind, das sich nach verschiedenen Trägern mit unterschiedlichen Weltanschauungen ausdifferenziert (z.B. in konfessionelle oder gewerkschaftliche Bildungsarbeit), ergibt sich die Notwendigkeit, das Forschungsfeld einzugrenzen und einen Ausschnitt dieser Landschaft zu beleuchten. Ich lege den Fokus in der explorativen Studie daher auf Volkshochschulen als ubiquitäre Einrichtungen der öffentlich getragenen und verantworteten, weltanschaulich neutralen Erwachsenenbildung.

Die Eingrenzung auf Volkshochschulen bietet sich für diese Analyse vor allem aus dem Grunde an, daß sie sich als Einrichtungen verstehen mit „(...) der öffentlichen Verpflichtung, auch unabhängig von Marktgängigkeit und Rentabilität jedermann die Weiterbildungsmöglichkeiten zu bieten, die für ein verständiges Mitdenken und Mitwirken im demokratischen Gemeinwesen notwendig sind“ (Dohmen 1994, 409). Ferner sind sie auf Landes- wie auch auf Bundesebene in Verbänden organisiert und bieten, trotz teilweise bundeslandspezifisch unterschiedlicher Organisationsstrukturen, eine Vergleichbarkeit der Einrichtungen untereinander.

„Volkshochschulen arbeiten im Verbund und sind kooperative Partner. Zur Vernetzung von Qualität und gemeinsamen Standards sowie zur bildungs- und verbandspolitischen Vertretung sind die Volkshochschulen in Landesverbänden und diese im Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) zusammengeschlossen. (...) [Diese Zusammenschlüsse] dienen der gemeinsamen Entwicklung, Standardisierung und Durchführung von Kurskonzepten und Prüfungen (u.a. VHS-Zertifikate)“ (DVV 1994, 22).

Da Volkshochschulen vielschichtig und hierarchisch gegliedert sind und das Phänomen „Männerbildung an Volkshochschulen“ bisher weitgehend unerforscht ist, nähere ich mich meinem Untersuchungsgegenstand aus mehreren Richtungen an, indem ich versuche, alle Organisationsebenen von Volkshochschulen zu berücksichtigen, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten.

Der empirische Teil der Arbeit ist - dem qualitativen Paradigma folgend - als explorative Fallstudie angelegt. In ihrem Mittelpunkt steht die Analyse offener, problemzentrierter Experteninterviews mit Männern, die sich im Bereich der Volkshochschulen für Männerbildung engagieren. Die Experteninterviews werden ergänzt durch das Interview mit einem Teilnehmer von Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen,

um das Bild des Untersuchungsgegenstandes zu vervollständigen. Als Forscher sehe ich die Beteiligten jeweils als Experten bestimmter Teilbereiche des Gegenstandes und suche ihre Sichtweisen unvoreingenommen interpretativ zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.

Ziel dieser Arbeit ist es demnach zum einen, die Verbindung von Männerbildung und dem Auftrag und Selbstverständnis der Volkshochschulen auf der Ebene der Literaturarbeit aufzuzeigen. Zum anderen soll - als Schwerpunkt der Untersuchung - die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen eingehend exploriert und dargestellt werden. Dabei geht es neben der Darstellung augenfälliger Tatsachen auch um die Analyse unterschiedlicher Sichtweisen und Deutungsmuster auf verschiedenen Ebenen der Institutionshierarchie.

2.2 Wissenschaftstheoretischer Bezugsrahmen

Die geschilderte Fragestellung und die Tatsache, daß es sich um ein weitgehend unerforschtes Thema handelt, implizieren einen qualitativen Forschungsansatz, der die Situation von Männerbildung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulen darstellen soll.

Die qualitative Fallstudie als Forschungsansatz

„(...) der qualitativen Fallstudie [geht es] besonders darum, ein *ganzheitliches* und nur damit *realistisches* Bild der sozialen Welt zu zeichnen“ (Lamnek 1989, Bd.2, 5; Hervorh. im Original).

Fallstudien sind dadurch charakterisiert, einzelne soziale Elemente als Untersuchungsobjekte und -einheiten zu wählen. Neben Personen, die in der Regel die Untersuchungsobjekte von Fallstudien bilden, können dies auch „(...) Gruppen, Institutionen, Kulturen, Organisationen, Verhaltensmuster etc. (...)“ (ebd., 7) sein.

Bei der Fallstudie handelt es sich nicht um eine konkrete Erhebungstechnik, sondern um einen Forschungsansatz, eine besondere Herangehensweise, die eine Auswahl verschiedener Methoden zur umfassenden Erschließung des Untersuchungsgegenstandes beinhaltet. In diesem Fall folgt die Auswahl der angewandten Methoden den methodologischen Prämissen des interpretativen Paradigmas und der qualitativen Sozialforschung (vgl. ebd., 4-5).

Die Fallstudie als explorative Studie

Auch in der quantitativen Forschung dient die Fallstudie der Exploration. Doch erfüllt sie hier lediglich den Zweck des klaren Verständnis eines noch zu untersuchenden Problems. Sie hat hier keinen selbständigen Status und wird nur im Vorfeld angewandt, um Hypothesen und Fragestellungen für die anschließende Verifizierung oder Falsifizierung in der eigentlichen Untersuchung zu entwickeln.

Anders in der qualitativen Methodologie: Hier erhält sie „(...) Selbständigkeit und Gewicht: sie ist nicht nur ‘Vorstadium’ sondern Hauptuntersuchung“ (Lamnek 1989, Bd.2, 11).

In diesem Sinne ist Exploration das Hauptanliegen der vorliegenden qualitativen Untersuchung, deren Ziel es ist, das Konglomerat von Bedingungs- und Wirkungszusammenhängen des Phänomens Männerbildung an Volkshochschulen aufzuzeigen. Angestrebt ist ein eigenständiges Bild, ein Bestandsaufnahme, aus der sich weitere Forschungsperspektiven ergeben können, aber nicht zwangsläufig müssen.

Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Als forschungsleitend für die qualitative Fallstudie stellt Lamnek (1989) die methodologischen Prinzipien qualitativer Sozialforschung heraus: Offenheit, Kommunikativität, Naturaszilität und Interpretativität, die ich im Folgenden kurz skizzieren werde.

Offenheit: In Abgrenzung zur quantitativen Forschung, die Offenheit lediglich in der Phase der Exploration praktiziert, wird sie im qualitativen Paradigma zum zentralen Prinzip des gesamten Forschungsprozesses erhoben. Sie richtet sich damit sowohl auf die Auswahl der Methoden, der zu untersuchenden Personen, Gruppen, Institutionen etc. sowie auf die Erhebungssituation und die Interpretation der erhobenen Daten. Diesem Prinzip nachzukommen bedeutet, unvoreingenommen dem Forschungsfeld gegenüberzutreten, seine Natürlichkeit zu gewährleisten bzw. anzustreben, um so eine möglichst hohe Authentizität der Abbildung des Falls in der Studie zu gewährleisten.

„Entscheidend ist, daß der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse“ (Flick 1995, 63).

Kommunikativität: Soziale Wirklichkeit konstituiert sich - gemäß des qualitativen Paradigmas - situativ und kommunikativ. Das Erschließungsmoment zu dieser Wirklichkeit stellt somit die Kommunikation dar, was einen kommunikativen Zugang der Forschenden zur Untersuchungseinheit voraussetzt, um das manifeste und latente Wissen der Alltagshandelnden bzgl. ihrer Handlungswelt „einzufangen“.

Naturaszilität: Um in der Datenerhebung eine kommunikative Situation entstehen zu lassen, gilt es, der Erhebungssituation einen möglichst natürlichen Charakter zukommen zu lassen, um der Alltagssituation der Untersuchungseinheit möglichst nahe zu kommen.

Interpretativität: Die offene, naturalistisch-kommunikative Erhebungssituation ermöglicht es den Forschenden ihrerseits, durch wissenschaftlich modifizierte Formen alltagsweltlichen Fremdverstehens aus dem erhobenen Material Handlungsmuster herauszufiltern.

Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist der Fall der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen und der mit ihnen verbundenen Forschungs- und Fortbildungseinrichtungen als Ausschnitt der Situation der Männerbildung in der Erwachsenenbildung.

Diesen Fall gilt es induktiv, von innen heraus zu erschließen. Dieser Anspruch induktiven Vorgehens, der seinen Ausdruck in den Prinzipien Offenheit und Naturaszilität findet, sucht zu gewährleisten, „(...) daß die Handlungen und Äußerungen der Untersuchungseinheit in der Erhebungssituation nicht durch prädeternierte Konzepte des Forschers beeinflußt werden“ (Lamnek 1989, Bd.2, 18).

Generalisierbarkeit qualitativer Forschung

Die Auswahl des Untersuchungsfeldes Volkshochschulen erfolgt unter den in 2.1 (Fragestellung) genannten Faktoren, der Ubiquität, der überregionalen Organisation, der

weltanschaulichen Neutralität, der Vergleichbarkeit der Einrichtungen und dem programmatischen Selbstverständnis der Volkshochschulen.

Bei der Frage nach der Generalisierbarkeit qualitativer Forschung liegt das Problem „(...) u.a. darin, daß ihr Ansatzpunkt häufig gerade die auf einen Kontext, auf einen konkreten Fall bezogene Analyse von Bedingungen, Zusammenhängen, Verläufen etc. ist“ (Flick 1995, 254). Dieser Kontextbezug verleiht qualitativen Studien in der Regel eine für ihn spezifische Aussagekraft. Eine Generalisierung sucht die gefundenen Zusammenhänge aus dem Kontextbezug zu lösen und zu untersuchen, inwieweit sie auch außerhalb des spezifischen Kontextes gelten. Doch gilt es hier zu berücksichtigen, daß einer Generalisierung der Ergebnisse in der qualitativen Forschung eine geringere Bedeutung zukommt als in der quantitativen.

Volkshochschulen sind in Größe und Struktur in der bundesdeutschen Weiterbildungslandschaft ein einmaliger Zusammenschluß von Einrichtungen. Als Erwachsenenbildungsinstitutionen, die den kommunalen Auftrag zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in die Realität umsetzen, suchen sie ihresgleichen. Einerseits sind sie so aufgrund ihres Auftrags und ihrer Struktur nicht mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu vergleichen. Andererseits ist die bundesdeutsche Volkshochschulrealität nicht allein durch einrichtungs- und damit kontextspezifische Gegebenheiten determiniert. So betrifft beispielsweise die Abhängigkeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen von der Resonanz ihrer AdressatInnen alle Institutionen, nicht nur Volkshochschulen.

Aufgrund der angedeuteten Spezifika der Volkshochschulen ist eine Generalisierung im Sinne einer für den Gesamtbereich der Erwachsenenbildung geltenden Typik für die Männerbildung nicht angestrebt, so daß unter dem Punkt Resümee und Ausblick lediglich ein punktueller Vergleich zu den Kontexten anderer Erwachsenenbildungseinrichtungen gezogen wird, der keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit für sich beansprucht.

2.3 Forschungsorganisatorischer Bezugsrahmen

Annäherung an das Untersuchungsfeld und Auswahl der Interviewpartner

Den unter 2.2 herausgestellten methodologischen Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung folgend, setzte ich zur Erforschung des Untersuchungsfeldes offene, kommunikative Methoden ein, d.h., das Hauptinstrument der Untersuchung war die Befragung.

Um die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen zu erschließen führte ich offene, problemzentrierte Interviews mit Personen, die selbst Teil des zu untersuchenden Handlungsfeldes sind.

Volkshochschulen stellen einen Verbund von Einrichtungen dar, die sowohl innerhalb der einzelnen Einrichtungen als auch in ihrer verbandlichen Organisation vielschichtig und hierarchisch organisiert sind. Um ein möglichst ausdifferenziertes und umfassendes Bild der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen zu erhalten, lag es daher nah, das Feld aus mehrerer Perspektive zu erschließen und Personen, die in verschiedenen Bereichen von Volkshochschulen tätig sind, als Informationsträger für die Erschließung des Untersuchungsgegenstandes zu nutzen.

Dem Subjektverständnis des qualitativen Paradigmas entsprechend betrachtete ich die auszuwählenden Interviewpartner als Experten für Interpretation und Deutung ihres jeweiligen Handlungs- und Arbeitsfeldes.

Den Expertenstatus des in Frage kommenden Interviewpartners definierte ich ferner darüber, ob er im Sinne der Fragestellung „(...) in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder (...) über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser; Nagel 1991, 443).

Als Auswahlkriterium für eventuelle Interviewpartner legte ich also den zu erwartenden Informationsgehalt bzw. ein entsprechendes Problembewußtsein für das Untersuchungsfeld zugrunde. Diesen Kriterien entsprechend, wählte ich bewußt nur solche Interviewpartner aus, die dem Untersuchungsgegenstand offen und engagiert gegenüberstehen. Die Männerbildung ablehnende Perspektive bleibt demnach bei der Auswahl der Informanten unberücksichtigt. Dies hat zweierlei Gründe: Zum einen ist es das Ziel dieser Arbeit, eine Situation zu beschreiben, nicht eine Pro-Contra-Diskussion zu führen, zumal es mir als Befürworter von Männerbildung hierzu an der notwendigen „Neutralität“ mangelt. Zum anderen ergäbe sich die Schwierigkeit, suchte man die Contra-Position mit einzubeziehen, geeignete Interviewpartner zu finden, da sich meines Wissens bisher noch niemand aus dem, als Experten in Frage kommenden Personenkreis offen ablehnend gegenüber Männerbildung geäußert hat. Widerstände und

Ablehnung gegenüber Männerbildung kommen in der Regel subtiler zum Ausdruck, als durch direkte mündliche oder textliche Äußerungen, wie die Auswertung der Experteninterviews zeigen wird.

Um einen möglichst umfassenden Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu gewährleisten, wählte ich Experten aus vier Bereichen: Der verbandlichen, theoriebildenden Ebene, die einen Überblick über die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen allgemein gewährleistet, der Ebene der Einrichtungsleitung, der der stellvertretenden Leitung, verbunden mit der Leitung des Fachbereichs politische Bildung, in der Männerbildung u.a. angesiedelt ist und der Ebene der Kursleitung, die die Verbindung zwischen Einrichtungen und Teilnehmern von Männerbildung repräsentiert.

Es waren dies⁵

- mit Blick auf die verbandlich, theorie- und fortbildende Perspektive Herr Prof. Dr. Ekkehard Nuissl, zur Zeit des Interviews Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Er war mir durch seine Publikationen zur Männerbildung bekannt und verfügt aufgrund seiner Position als Direktor des DIE über ein breit gefächertes Wissen bezüglich der Situation von Männerbildung an Volkshochschulen.
- auf der Ebene der Volkshochschulleitung Herr Dr. Heinrich Schneider, Leiter der Volkshochschule Stuttgart. Er war mir ebenfalls durch eine Veröffentlichung bekannt und bot sich durch sein Engagement für Männerbildung in seiner Einrichtung und im Landesverband der Volkshochschulen Baden-Württemberg⁶ als weiterer Interviewpartner an.
- auf der Ebene der stellvertretenden Volkshochschulleitung und Fachbereichsleitung Herr Manfred Schulz, von der Volkshochschule Bielefeld, der sich seit mehreren Jahren um die Etablierung eines Männerprogramms in seiner Einrichtung bemüht.
- auf der Ebene der Kursleiter Herr Hans-Joachim Lenz, der sich als freiberuflicher Erwachsenenbildner seit über 20 Jahren mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit auseinandersetzt, lange Zeit an der Volkshochschule Nürnberg als Männerbildner tätig war und durch seine Erfahrungen maßgeblich zur Theoriebildung der Männerbildung beigetragen hat.

Die Kontakte zu den Interviewpartnern waren in der Regel Erstkontakte die ich telefonisch herstellte (Nuissl, Schneider, Schulz). Herr Lenz war mir bereits persönlich durch ein Tagung bekannt.

⁵ Eine detaillierte Beschreibung der Interviewpartner, ihrer Arbeitsbereiche sowie ihres persönlichen Zugangs zum Thema Männerbildung findet sich unter 4.1.

⁶ Vgl. Ausschreibung und Protokoll der Tagung „Wie strickt Mann eine Männerprogramm“ des Landesverband der Volkshochschulen Baden-Württemberg im Anhang.

Nach den vier Experteninterviews führte ich ein Interview mit einem ehemaligen Teilnehmer einer Männerbildungsveranstaltung an einer Volkshochschule durch, um das Spektrum der Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu vervollständigen. Es war dies der Teilnehmer Uli, mit dem ich zwei Jahre eine Männergruppe besuchte.

Die Durchführung des Teilnehmerinterviews erwies sich im Verlauf der Untersuchung als sinnvoll, da sich die Ausführungen der Experten im wesentlichen auf die (vermuteten) Widerstände der Adressaten Männerbildung gegenüber beziehen. Die Aussagen des Teilnehmers bieten so eine sinnvolle Ergänzung zu den Aussagen der Experten.

In Abgrenzung zu den vier Interviews mit den im Bereich der Volkshochschulen beruflich Tätigen, sehe ich auch den Teilnehmer als Experten, jedoch bezüglich seiner Motivationen und den sich für ihn daraus ableitenden Bildungsbedarfen. Bei ihm stand das persönliche Erleben der besuchten Veranstaltung und der Einrichtung im Vordergrund. Das Teilnehmerinterview hat demnach die Funktion einer Ergänzung der Expertenaussagen. Es soll keine Kontrastierung oder Überprüfung darstellen und ist aus diesem Grunde als Exkurs eingefügt.

Datenerhebung

Bei der Umsetzung der Fragestellung in die Forschungspraxis orientierte ich mich im wesentlichen an den Ausführungen von Witzel (1985), Lamnek (1989), Meuser; Nagel (1991) und Flick (1995) zum problemzentrierten Interview und zum Experteninterview.

Das problemzentrierte Interview ist eine der offenen, nicht-standardisierten Interviewmethoden. Sie ist charakterisiert durch die Problemzentrierung, in der sich der Forscher an einem gesellschaftlich relevanten Problem orientiert. Weiterhin richtet sich diese Interviewmethode an der Gegenstands- und der Prozeßorientierung aus. Die Gegenstandsorientierung beansprucht, daß die Methoden am Untersuchungsgegenstand entwickelt werden. Die Prozeßorientierung verlangt eine schrittweise Analyse des Problemfeldes, „(...) wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1985, 233).

Das problemzentrierte Interview orientiert sich am Erzählprinzip und wird durch einen Leitfaden gestützt, der die für die Fragestellung relevanten Problembereiche abdeckt und somit erzählgenerierende Stimuli gewährleistet. Er erleichtert die Organisation der anzusprechenden Themenfelder, bietet Anknüpfungspunkte, wenn das Gespräch ins Stocken gerät und sorgt für die thematische Vergleichbarkeit der Interviews.

Die Entwicklung der Interviewleitfäden zu dieser Untersuchung fand auf der Grundlage meines Literaturstudiums, meiner Erfahrungen als Männerbildner und einem Vorgespräch

mit dem Leiter der Volkshochschule Köln-Rodenkirchen, Herrn Klier, statt⁷. Die Leitfäden waren so angelegt, daß sie der hinreichenden Erschließung des Untersuchungsfeldes genüge leisteten, ohne jedoch das Explorationspotential der Interviewpartner einzuschränken. Dabei erlaubten sie jedoch auch zu verhindern, „(...) daß das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun (...)“ (Meuser; Nagel 1991, 448).

In Abgrenzung zu biographischen Interviews stehen die Personen im Experteninterview nicht als Privatpersonen, deren Biographie es zu erschließen gilt, im Vordergrund des Forschungsinteresses, sondern als Repräsentanten einer Organisation oder Institution. Im Mittelpunkt steht somit ihre Funktion als Experten in einem bestimmten Handlungsfeld und das ihnen dazu zur Verfügung stehende Handlungs- und Alltagswissen (vgl. Meuser; Nagel 1991) - in diesem Falle zur Situation der Männerbildung an Volkshochschulen.

Doch Männerbildung ist auch ein persönliches Thema, so daß - wie Literaturstudium und eigene Erfahrung belegen - der Auseinandersetzung mit Männerthemen in der Bildungsarbeit in der Regel eine persönliche Beschäftigung mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit vorausgeht. Die jeweils eigene Biographie der Interviewpartner wirkt also konstituierend auf ihre berufliche Beschäftigung mit dem Thema und damit auch auf ihre Expertise und ist deshalb - entgegen den Ausführungen von Meuser; Nagel (1991) zum Experteninterview - nicht aus der Untersuchung auszuklammern. So ist es für das Verstehen der Expertenaussagen notwendig, auch deren, mit Männerbildung verknüpften, biographischen Hintergrund zu erheben, um ihre den Untersuchungsgegenstand betreffenden Aussagen besser einordnen zu können. Neben der im Vordergrund stehenden Problemzentrierung enthalten die Interviews somit auch biographische Elemente, die durch den Bezug zur Fragestellung gelenkt werden.

Selbstverständnis als Forscher

Aufgrund meiner eigenen persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit, meiner nunmehr über zweijährigen Tätigkeit als Männerbildner im *männerbüro köln* und meinem Studium der Erwachsenenbildung, verfüge ich selbst über einen theoretischen wie praktischen Hintergrund und dementsprechend über eigene Vorstellungen bezüglich Männerbildung in der allgemeinen Bildungspraxis und an Volkshochschulen im Speziellen. Mein eigenes Wissen steht somit in einem Wechselbezug zur Fragestellung, die u.a. auch aus ihm heraus motiviert ist. Mein eigenes Problembewußtsein als Männer-

⁷ Das Gespräch mit Herrn Klier war ein informelles Gespräch, das zwar von mir zielgerichtet organisiert wurde und mir wichtige Hintergrundinformationen über allgemeine Strukturen von Volkshochschulen lieferte, in Durchführung und Stellenwert mit den Experteninterviews aber nicht vergleichbar ist. Ich habe es als Gedächtnisprotokoll festgehalten und gehe hier nicht näher auf die Erhebungssituation und die Auswertung ein. Da, wo die gewonnenen Informationen explizit in die Auswertung des Interviewmaterials einfließen, werde ich dies entsprechend kenntlich machen.

bildner und mein Wissen um die Situation der Männerbildung in der allgemeinen Erwachsenenbildungspraxis schärft so meinen Blick auf die Fragestellung, welche wiederum auf meinen eigenen Wissenshorizont zurückwirkt.

Dadurch ist eine sensibilisierte Haltung als Forscher der Forschungsproblematik gegenüber gegeben, die es ermöglicht, den Interviewpartnern ein kompetenter Gesprächspartner zu sein und somit die relevanten Felder zu erschließen.

Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Experteninterviews fand - dem Prinzip der Naturaszilität folgend - in der gewohnten Arbeitsumgebung der Experten statt. Die Befragung des Teilnehmers führte ich in meiner Privatwohnung durch, die ihm jedoch durch vorherige Besuche bekannt war.

Nach einer erneuten Klärung des Zieles der Untersuchung, der Rolle, die das jeweilige Interview in ihr einnimmt, der Frage, ob die Interviewpartner der Veröffentlichung des Interviews und der Nennung ihres Namens zustimmen, fand die Befragung nach einem Leitfaden statt, den ich der jeweils zu interviewenden Person entsprechend modifizierte (vgl. Interviewleitfäden im Anhang).

Die einzelnen Punkte des Leitfadens gliederte ich in Unteraspekte auf, deren Bearbeitung mir als relevant erschienen und ergänzte sie um mögliche Anhaltspunkte für Gesprächsüberleitungen, um für eine mögliches Stocken der Gespräche gerüstet zu sein.

In der Durchführung der Interviews erwiesen sich die Leitfäden als gute Strukturierungshilfe, einerseits um beim Thema des Gesprächs zu bleiben, bzw. auf es zurück zu kommen, andererseits um im Gespräch zu den jeweiligen Punkten dem Gesprächsfluß Raum zu geben, so daß die von mir in der Vorbereitung angedachten Aspekte um neue interessante Punkte ergänzt werden konnten.

Die Auswertung der Experteninterviews

Bei der Auswertung des erhobenen Datenmaterials orientierte ich mich schwerpunktmäßig an der Ausführungen von Meuser und Nagel (1991) zum Experteninterview, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) und den Ausführungen zur Analyse qualitativen Materials nach Flick (1995). Um dem erhobenen Material gerecht zu werden, habe ich die, in der Literatur angeführten Auswertungsschemata variiert und modifiziert.

Ziel einer qualitativen Forschung mit Experten ist es, „(...) im Vergleich mit den anderen ExpertInnen-texten das Überindividuelle-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“ (Meuser; Nagel 1991, S. 456).

Es galt demnach, in einer vergleichenden, themengeleiteten Interpretation, Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus den Aussagen der Experten herauszufiltern und zusammenzuführen bzw. gegenüberzustellen. Die Vergleichbarkeit der Interviewtexte war dabei durch den gemeinsam geteilten institutionell-organisatorischen Bezugsrahmen „Volkshochschulen“ und die Orientierung am Leitfaden gegeben.

Im Folgenden stelle ich die Analyse des erhobenen Materials in der Reihenfolge ihrer Schritte dar:

Transkription

Aufgrund der gelungenen Diskursverläufe und der damit einhergehenden Fülle an Informationen habe ich die Tonbandaufzeichnungen der einzelnen Interviews vollständig transkribiert, um nicht der Gefahr zu erliegen, relevante Daten zu übersehen bzw. zu überhören. Auf ein aufwendiges Notationsverfahren habe ich weitestgehend verzichtet, da nonverbale und parasprachliche Elemente in der Interpretation von Experteninterviews in der Regel nicht berücksichtigt werden (vgl. Meuser; Nagel 1991, 455). In den Transkripten habe ich lediglich längere Sprechpausen, Störungen durch Einflüsse von außen, Unterbrechungen der Aufzeichnungen auf Wunsch der Interviewpartner und Stimme und Tonfall, die beispielsweise ironische Äußerungen und Situationskomik deutlich machen, hervorgehoben.

Um die Stellung der Interviewpartner im institutionellen Kontext nachvollziehbar zu halten, fand - mit deren Einverständnis - eine Anonymisierung der Daten nicht statt.

Sequenzierung und Paraphrasierung der Einzelinterviews

Ich unterteilte die Aussagen der Interviewpartner in thematische Sequenzen, die zum Teil die Struktur des Interviewleitfadens spiegelten, diese bei längeren Aussagen aber auch überschritten. Diese Sequenzierung diente als Vorbereitung auf die anschließende Paraphrasierung und trug zur Übersichtlichkeit des Materials bei.

Im Rahmen der Paraphrasierung gab ich den Inhalt der einzelnen thematischen Abschnitte, der Chronologie des Gesprächsverlaufs folgend, in meinen Worten wieder, um den Informationsgehalt der Äußerungen zu einem Thema zusammenfassen zu können.

Je nach Stellenwert des Themas und der Klarheit der Äußerungen gestaltete sich die Paraphrase zusammenfassend oder detaillierter. Mehrmaliges Lesen der Transkripte verhinderte dabei, daß durch die Reduktion der Komplexität der Aussagen wichtige Aspekte verloren gingen.

Die paraphrasierten, mit Quellen- und Zeilenangaben versehenen Passagen mit gleichen und ähnlichen Themen subsumierte ich unter textnahe Überschriften, die in der

Regel inhaltlich den Schwerpunkten des Interviewleitfadens nahe kamen. Dadurch ergab sich eine Übersicht der angesprochenen Themen.

Thematischer Vergleich der Einzelinterviews

Um nach thematisch vergleichbaren Aussagen zu „fahnden“, übertrug ich die Paraphrasen und die für sie typischen Textpassagen in eine Tabelle, deren erste horizontale Zeile mit den textnahen Hauptüberschriften und deren erste vertikale Spalte mit dem Namen der jeweiligen Interviewpartner versehen war. Das erstgeführte, transkribierte und paraphrasierte Interview bildete hierbei die Vorlage für die weiteren.

Ebenso wie in der Einzelauswertung der Interviews ergab sich aus der Zuordnung inhaltlich gleicher oder ähnlicher Paraphrasen und Passagen eine Bestätigung oder eine Modifizierung der Spaltenüberschriften. Fanden sich in der Tabelle keine Überschriften, die eine Subsumierung der Paraphrasen und Passagen zuließen, richtete ich entsprechend neue Spalten ein (vgl. beispielhaft folgende Tabelle).

Themen: Interviewpartner:	Zugang/pers. Motivation	Definition von Männerbildung	Begründung für MB an VHS	Widerstände/ Schwierigkeiten	...
Nuissl			
Lenz			
Schulz			
Schneider			

Dieses Verfahren gab Aufschluß über Übereinstimmungen und Differenzen in den Aussagen der Experten innerhalb der thematischen Spalten. Es ermöglichte den Vergleich von Interpretationen und Deutungsmustern und stellte das thematische Gesamtspektrum der Experteninterviews dar.

Aus den Kategorien, die ich auf dieser Stufe der Analyse bildete, ergaben sich die Überschriften der Kapitel für die textliche Darstellung der Analyse, deren Ziel es ist, Übereinstimmungen und Unterschiede zu explizieren und so die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen und die Bedingungen ihrer Implementierung detailliert zu beschreiben.

Im Anschluß an die detaillierte Beschreibung faßte ich die dargestellten Kategorien noch einmal zusammen, um anschließend ihre Typik für die Situation der Männerbildung in der Erwachsenenbildung allgemein abschließend zu resümieren und weitere Forschungsfragen aufzuzeigen, die sich aus der vorliegenden Bestandsaufnahme ergaben.

Die Auswertung des Teilnehmerinterviews

Die Auswertung des ebenfalls leitfadengesteuerten Teilnehmerinterviews verlief in weiten Teilen wie die der Experteninterviews.

Das Datenmaterial wurde transkribiert, in thematische Sequenzen unterteilt, anschließend paraphrasiert und Aussagen gleichen oder ähnlichen Inhalts unter Hauptüberschriften subsumiert. Eine direkte Kontrastierung mit den Experteninterviews fand jedoch nicht statt, da eine Vergleichbarkeit aufgrund der Unterschiede im Zugang zu Informationen und der unterschiedlichen Perspektiven und Motivationen nicht gegeben ist. Die Auswertung des Teilnehmerinterviews bezog sich schwerpunktmäßig auf dessen Motivation, den daraus ableitbaren Bildungsbedarfen und sein Bild von Volkshochschulen. Das Interview wurde gegen Ende der Gesamtauswertung als Exkurs in die Darstellung aufgenommen und die auf dem Hintergrund der Expertenaussagen relevanten Inhalte in den weiteren Verlauf der Auswertung einbezogen.

Meinen eigenen - unter dem Punkt *Selbstverständnis als Forscher* beschriebenen - Wissens- und Erfahrungshorizont ließ ich dort, wo es der Erschließung des Untersuchungsgegenstandes zuträglich erschien, in die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie einfließen.

3 Männerbildung als Auftrag für Volkshochschulen

Ziel dieses Teils dieser Arbeit ist es, zu verdeutlichen, warum Männerbildung als Auftrag der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung anzusehen ist. Zu diesem Zweck stelle ich zunächst die Ziele und das Aufgabenverständnis von Männerbildung dar und zeige darauf folgend - anhand der für Männerbildung relevanten Passagen aus der Veröffentlichung des DVV: „Stellung und Aufgabe der Volkshochschule“ (1978) - den Auftrag und das Selbstverständnis von Volkshochschulen auf⁸. Im Anschluß daran arbeite ich heraus, an welchen Punkten sich die Zielsetzungen von Männerbildung mit denen der Volkshochschulen decken.

3.1 Was ist Männerbildung?

3.1.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen durch die Pluralisierung und Individualisierung⁹ der Lebensstile läßt Sozialisationsverläufe weniger linear und geschlossen, sondern offener, pluraler und somit auch riskanter werden. Durch die Rationalisierung und Automatisierung in der Produktion von Gütern erfährt die männliche Arbeitskraft eine zunehmende Entwertung. Einstmals nachgefragte und identitätsstiftende männliche Kompetenzen wie Körperkraft, Härte, Durchsetzungsfähigkeit etc. verlieren auf dem Arbeitsmarkt und in anderen Lebensbereichen immer mehr an Bedeutung und soziale, traditionell eher Frauen zugeschriebene Kompetenzen sind gefragt (vgl. Beck 1986, Opielka 1990).

Die Emanzipation der Frauen und die damit einhergehende zunehmende Gleichstellung von Männern und Frauen wirkt sich auf das gesamte Verhältnis der Geschlechter zueinander aus. Familien- und Partnerschaftsformen differenzieren sich aus und werden unsicherer (vgl. Beck; Beck-Gernsheim 1990). Frauen sind nicht mehr bereit, die alleinige Verantwortung für die Familien- und Beziehungsarbeit zu tragen¹⁰. Sie wollen auch Männer in die Pflicht nehmen, denen es jedoch aufgrund der Externalisierung ihrer Emotionen, deren Delegation an Frauen und der starken Fixierung auf die Erwerbsarbeit an Kompetenzen hierzu weitgehend mangelt (vgl. Böhnisch; Winter 1994).

⁸ Die Schweriner Erklärung des DVV vom 30.5.1994 beziehe ich hier nicht mit ein, da sich aus ihr keine neuen Gesichtspunkte für einen Vergleich der Bildungsziele von Männerbildung und Volkshochschulen ergeben.

⁹ „Individualisierung heißt: Die Menschen werden freigesetzt aus den verinnerlichten Geschlechtsrollen, wie sie im Bauplan der Industriegesellschaft für die Lebensführung nach dem Modell der Kleinfamilie vorgesehen sind, und sie sehen sich (...) zugleich gezwungen, bei Strafe materieller Benachteiligung eine eigene Existenz über Arbeitsmarkt, Ausbildung, Mobilität aufzubauen und diese notfalls gegen Familien-, Partnerschafts- und Nachbarschaftsverbindungen durchzusetzen und durchzuhalten“ (Beck; Beck-Gernsheim 1990, 13f).

Die männliche Normalbiographie (Beck 1986) des erwerbstätigen Familienversorgers, dessen emotionale und physische Reproduktion die am heimischen Herd wartende Hausfrau gewährleistet, erodiert. Das männliche Rollen- und Selbstverständnis erlebt Einbrüche auf vielerlei Ebenen.

Biographische Übergänge und Statuspassagen differenzieren sich (vgl. Böhnisch; Winter 1994). Die Jugendphase verlängert sich durch längere Ausbildungszeiten und die Optionen, das Leben nicht in einem Beruf zu fristen, sondern sich beruflich zu verändern oder sich als Mann nicht (nur) der Berufs-, sondern (auch) der Haus- und Familienarbeit zuzuwenden, vermehren sich. Mädchen und Frauen haben - zumindest was die Ausbildung angeht - mit Jungen und Männern gleichgezogen und streben Selbständigkeit an. Konkurrirten Männer sonst nahezu ausschließlich miteinander, stellen Frauen heute zusätzliche Konkurrentinnen auf dem Arbeitsmarkt dar (ebd.)¹¹.

„Mit dem Brüchigwerden traditioneller und selbstverständlicher Statuspassagen, ihrer Öffnung und Verlängerung im Übergang in die 'Erwachsenenwelt' können junge Männer neu mit der eigenen Geschlechtsidentität konfrontiert werden“ (Böhnisch; Winter 1994, 94). D.h. Männer können nicht mehr einfach in vorgegeben Identitätsmuster hineinschlüpfen, sondern sind darauf verwiesen, sich in offenen Lebensphasen, in denen alte Verhaltensweisen und obsolet gewordenen Kodizes nicht mehr greifen, die eigene Identität immer wieder neu zu überprüfen, zu modifizieren und zu konstruieren. Sie müssen sich auf die Suche danach machen, wer sie sind oder jenseits vorgegebener Rollenerwartungen sein wollen - ein Prozeß lebenslangen Lernens.

Durch die Veränderungen des Arbeitsmarktes, die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile und das erweiterte Spektrum der Beziehungs- und Familienformen brechen bzw. lösen sich soziale Rollen auf. Quer zu diesen Rollen liegt die Geschlechtsrolle. D.h. sie ist in allen sozialen Rollen enthalten, so daß Menschen in allen Bereichen ihres Lebens entweder als Männer oder Frauen handeln. Umgekehrt konstituiert sich die geschlechtliche Identität über das Handeln in sozialen Rollen. Im Verlust von Rollensicherheit tritt das ihnen innewohnende Geschlechtliche zu Tage und es stellt sich die Frage „Wer bin ich als Mann, wenn ich (beispielsweise) arbeitslos bin und meine Familie nicht mehr ernähren kann?“ Die identitätsstiftende Kraft der Erwerbsarbeit geht verloren und „Die Geschlechtsrolle [,] (...) jener Latenzbereich der sozialen Rolle, in dem die Emotionen, die Gefühle 'aufgehoben' und verpuppt sind“ (Böhnisch; Winter 1994, 100) tritt hervor. „(...) die Suche nach Geschlechtsidentität

¹⁰ Dabei scheint die Beziehungsunzufriedenheit überwiegend Frauen zu betreffen. 75% aller Scheidungen gehen von Frauen aus (Schultz 1995, 44).

¹¹ Diese Aussage gilt es jedoch aufgrund der Tatsache zu relativieren, daß z.Zt. insbesondere im Osten Deutschlands eine „Hausfrauisierung“ erwerbstätiger Frauen stattfindet. Dem klassischen Muster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung folgend, werden Frauen bei einer Verschlechterung der Arbeits-

wirkt sich nun auf das soziale Rollenverhalten (...) aus“ (ebd.) und wirkt verhaltenssteuernd. Diese Suche gestaltet sich jedoch oft schwierig, da Männern in der Regel eine „außerberufliche Gebrauchswernerfahrung“ (ebd., 157) in anderen Lebensbereichen, beispielsweise in der Familienarbeit, fehlt.

Doch bevor es zum Aufbrechen der Rollen kommt, findet deren Integration im Rahmen der Sozialisation statt. So nehmen Jungen ihren Vater in der Regel nicht in der Gänze seiner Persönlichkeit wahr, sondern als jemanden, der, qua Abwesenheit durch Beruf, nicht als geschlechtliches Identifikationsvorbild zur Verfügung steht und lediglich in Ausnahmesituationen - als strafende Instanz oder Freizeitvater - in Erscheinung tritt. Die „väterlichen Bewältigungsprobleme“ (Böhnisch; Winter 1994, 65), die Schwächen, Sorgen, Nöte und Arbeitsbedingungen des Vaters, die zu einer alltäglichen Geschlechtsidentifikation notwendig wären, bekommt der Junge nicht mit. Der Mangel an Vorbildern führt so zu einem eingeschränkten Vater- und Männerbild und zu einer Umwegdefinition von Mannsein über die anwesende Mutter. Ihrem Vorbild nach erlebt sich der Junge als „Nicht-Frau“ oder weitergedacht als „Nicht-Nicht-Mann“.

„Diese doppelte Negation ist ein Faktor der Entwicklung ermöglicht und fördert, aber nicht ein Idealmodell. Denn das Fehlen wichtiger Identifikationsbereiche kann später 'typisch männliche' Schwierigkeiten - etwa mit Nähe und Distanz, fehlender Empathie - hervorbringen und untermauern“ (ebd., 66)¹².

Die Reaktionsweisen der Männer auf die zunehmende Offenheit und Variabilität sozialer Rollen und somit auch der Geschlechtsrolle sind je nach Alter, Schicht bzw. Milieu, Ausbildung und sozialem Kontext verschieden. Möglich sind einerseits verstärkte Ritualisierungen, Sexismus und die Abwertung von Frauen, die ihren Ausdruck z.B. in der biologistischen Hinwendung zu 'naturegebundenen' Formen von Männlichkeit finden können, wie sie etwa in der 'Wild Men' Bewegung anzutreffen sind (Schurbein 1995, Winter 1995). Diese maskulinistischen Reaktionsweisen, die an tradierten Männlichkeiten festhalten, bzw. diese „aufwärmen“, lassen sich auch als „geschlechtspolitischer Backlash“ (Lenz 1994a, 46) bezeichnen. Auf der anderen Seite gibt es Versuche und Ansätze, brüchig gewordene oder unbefriedigende Identitätsmuster von Männern im Austausch untereinander - teilweise auch mit Frauen - neu zu definieren. Dies geschieht vor allem in geschützten Räumen von Weiterbildungseinrichtungen, Männerbüros und in der Jungenarbeit (vgl. Böhnisch; Winter 1994, 95), aber auch in privat organisierten, nicht institutionalisierten Männergruppen.

marktsituation schnell wieder in die - ihnen traditionell zugewiesenen - Tätigkeitsbereiche von Haus- und Familienarbeit zurückgedrängt (vgl. Bertram 1993, Kistler; Jaufmann; Pfaff 1993)

¹² Eine umfassende Darstellung männlicher Sozialisation in der Kindheit, der Adoleszenz und im Erwachsenenalter findet sich in Böhnisch; Winter 1994 und Bilden 1991.

Doch auch wenn Sozialisationsverläufe offener werden und Geschlechtsrollen an Starrheit verlieren, ist „Die Zuweisung zu den Geschlechtscharakteren (...) Basis der Industriegesellschaft und nicht etwa ein traditionelles Relikt, auf das zu verzichten ein leichtes wäre“ (Beck 1986, 174; Hervorh. im Original). Zugewiesen wurden und werden den Männern die Produktion, sprich bezahlte Erwerbsarbeit und den Frauen die Reproduktion, sprich die unbezahlte Haus- und Familienarbeit. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung ist somit die Basis der (post-)industriellen Gesellschaft. „Andererseits stehen diese [ungleichen Rollenverteilungen; R.R.] im Widerspruch zu den Prinzipien der Moderne (...). [Denn] Im Zuge der *tatsächlichen* Gleichstellung von Männern und Frauen werden damit die Grundlagen von Familie (Ehe, Sexualität, Elternschaft usw.) in Frage gestellt“ (ebd.; Hervorh. im Original). Die postmoderne Industriegesellschaft untergräbt sich also selbst.

Die daraus hervortretenden Konflikte werden nicht da ausgetragen, wo ihre Ursachen liegen, also als gesellschaftliche Probleme, sondern sie werden ins Private gewendet und treten als Partnerschaftskrisen wieder zutage (vgl. Beck; Beck-Gernsheim 1990).

„Wer wann den Abwasch macht, die Schreihäse wickelt, den Einkauf besorgt und den Staubsauger herumschiebt, wird ebenso unklar, wie wer die Brötchen verdient, die Mobilität bestimmt, und warum eigentlich die schönen Nachtseiten des Bettes immer mit dem qua Standesamt hierfür vorgesehenen, angetrauten Alltagsgegenüber genossen werden sollen dürfen. Ehe läßt sich von Sexualität trennen und die noch einmal von Elternschaft, die Elternschaft läßt sich durch Scheidung und das Ganze durch das Zusammen- oder Getrenntleben dividieren und mit mehreren Wohnsitzmöglichkeiten und der immer vorhandenen Revidierbarkeit potenzieren. Aus dieser Rechenoperation erhält man rechts vom Gleichheitszeichen eine ziemlich umfängliche, selbst noch im Fluß befindliche Ziffer, die einen leichten Eindruck über die Vielfalt von direkten und mehrfach verschachtelten Schattenexistenzen vermittelt, die sich heute hinter den gleichgebliebenen und so treuen Wörtchen Ehe und Familie immer häufiger verbergen“ (ebd., 51f).

Was ergibt sich daraus für Männer? Durch das Aufbrechen der alten Rollen- und Identitätsvorgaben der industriellen Moderne und den daraus resultierenden Rollenerweiterungen läßt sich folgern,

„(...) daß sich das ökonomisch gestützte Patriarchat als Struktur und das Mannsein als Individualität nicht mehr automatisch entsprechen müssen. (...) Diese Erkenntnis führt uns zu der These, daß auch Männer unter dem Patriarchat leiden können, daß es sie in ihrer personalen und sozialen Entwicklung beschränkt. Gleichzeitig bedeutet dies, daß auch Frauen an der Stützung des Patriarchat beteiligt sein können. Dieser Zusammenhang konstituiert also nicht nur eine veränderte historische Definition des Mannseins, sondern kann auch eine neue Dimension der Gegenseitigkeit im Geschlechterverhältnis eröffnen (Böhnisch; Winter 1994, 124).

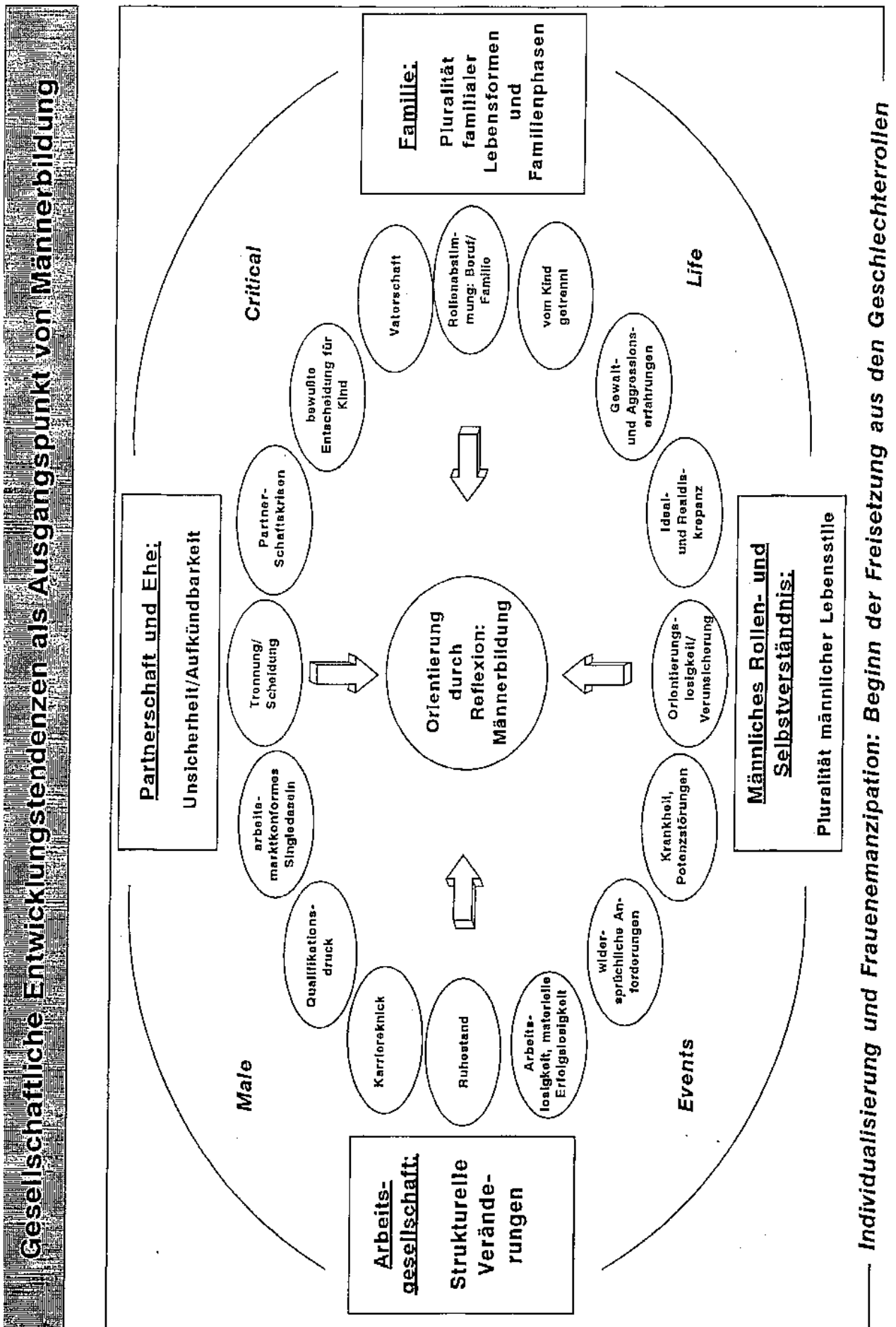
Das Aufbrechen der traditionellen Bilder des Mannseins birgt die Möglichkeit, daß sich - milieu- und schichtspezifisch - ein neues, breiteres Spektrum von Männerbildern entwickelt.

Männern bietet sich die Chance und stellt sich die Aufgabe, nicht mehr wie früher die einmal gefundene Identität beizubehalten und ihre Energie darauf zu richten, diesen

status quo zu erhalten, sondern sie in unterschiedlichen Lebenssituationen, -phasen und -altern zu verändern und neu zu produzieren.

Ihnen bietet sich „(...) die Chance, sich experimentell und kreativ auf die Suche nach anderen und neuen Vorstellungen vom eigenen Geschlecht zu machen.“
(Böhnisch; Winter 1994, 127).

Das folgende Schaubild faßt die Veränderungen und Krisen („Male Critical Life Events“), mit denen Männer in verschiedenen Lebensbereichen, auf gesellschaftlicher und individueller Ebene konfrontiert sind, noch einmal zusammen.



entnommen aus: Gumpinger 1994, 59

3.1.2 Männerbildung als Reaktion auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

Männerbildung ist eine Bildungsarbeit, welche die, durch die gesamtgesellschaftlichen und damit auch privaten Veränderungen bei Männern hervorgerufenen Verunsicherungen (vgl. Abb. S. 25), sowie das kreative Potential der damit verbundenen Krisen aufgreift, um Männer so bei der Suche nach anderen und neuen Vorstellungen vom eigenen Geschlecht zu unterstützen.

“Sie ist keine einfache Gegenreaktion auf Frauenbildung, sondern ist ein eigenständiger Bereich zur Veränderung des Geschlechterverhältnisses von Männerseite aus“ (Rohrmann 1996, 10).

Die Ziele von Männerbildung lassen sich differenzieren in individuelle, den einzelnen Mann betreffende und in gesellschaftliche, auf Männer als soziales Geschlecht und das Verhältnis von Männern und Frauen zueinander abzielende. Männerbildung stellt sich somit vornehmlich als Persönlichkeitsbildung und als politische Bildung dar. Der persönlichkeitsbildende Aspekt unterstützt die Suche nach und das Bewußtmachen einer männlichen Identität. Als politische Bildung will sie über die gesellschaftliche Situation aufklären, sie verändern und ihre Auswirkungen auf das männliche Individuum verdeutlichen.

“Männerbildung überschneidet sich mit Selbsterfahrung und politischer Bildung, ohne jedoch Therapie zu sein“ (Lenz 1994, 41).

In Anlehnung an Gumpinger (1994) gelten für Männerbildung u.a. folgende, miteinander verschränkte Bildungsziele (vgl. Abb. S. 28):

- Die Entwicklung einer neuen Umgangskultur zwischen Männern.
- Die Erweiterung von kommunikativen, sozialen und emotionalen Kompetenzen, auch in der Haus- und Familienarbeit.
- Die politische Bildung u.a. mit den Zielen, Macht abzugeben, die von Männern ausgehende Gewalt abzubauen und individuelles Mannsein von der gesellschaftlichen Struktur des Patriarchat zu entkoppeln (vgl. Böhnisch; Winter 1994 19f, 124), um so individuelle Veränderung überhaupt erst zu ermöglichen. Dabei gilt es jedoch, die „historische Schuld“ (Hollstein 1995, 12) an der Unterdrückung der Frau als Geschlecht nicht zu vergessen.
- Die Aufklärung und Reflexion über männliche Sozialisationsprinzipien (vgl. Böhnisch; Winter 1994).
- Die biographische Selbstreflexion als Selbsterfahrung verbunden mit einem Ent- und Aufdecken der eigenen Sozialisationsgeschichte.

Der Zielaufstellung nach Gumpinger sei an dieser Stelle Männerbildung als Gesundheitsbildung hinzugefügt, die auf eine Sensibilisierung der Wahrnehmung des als Arbeitsmittel instrumentalisierten männlichen Körpers abzielt und u.a. die Frage stellt,

warum Männer nahezu sämtliche Hitlisten körperlicher Erkrankungen anführen (Hollstein, 1991a; 1991b) und warum die durchschnittliche Lebenserwartung von Männern sieben Jahre kürzer ist als die von Frauen (vgl. Eickenberg; Hurrelmann 1997).

Als leitendes Prinzip gilt es in der Männerbildung, sich von einem Defizitmodell des Mannseins zu entfernen, positive Gegenbilder zu formulieren und positive Alternativ-erfahrungen zur tradierten Männlichkeit zuzulassen (Nuissl 1995a, 134).

Im Sinne des Aufarbeitens von Sozialisationsmustern und der Formulierung positiver Gegenbilder zur tradierten Männlichkeit, ist Männerbildung als Prozeß lebenslangen Lernens zu verstehen und als eine Bildungsarbeit, die - der Teilnehmerorientierung verpflichtet - ihre Adressaten da abzuholen sucht, wo sie stehen.

„Bildungsarbeit mit Männern holt die Teilnehmer im Sinne einer Alltagsorientierung bei ihren Bedürfnissen und Erfahrungen ab und eröffnet ihnen die Möglichkeiten eines ganzheitlichen Wachstumsprozesses (...). Dieser Lernprozeß kann hinsichtlich der Wahrnehmung und Verarbeitung der erlebten Erfahrungen Anlaß zur Reflexion über geschlechtsspezifische Unterschiede bieten (z.B. hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens)“ (Lenz 1994b, 43).

Männerbildung will sowohl bereits für die Geschlechterthematik sensibilisierte Männer ansprechen, als auch Männer, die ihr Mannsein noch nicht als ein für sie relevantes Bildungsthema ansehen. Sie will sie sensibilisieren und ihnen Räume für den gemeinsamen Austausch und die Entwicklung neuer Perspektiven zur Verfügung stellen.

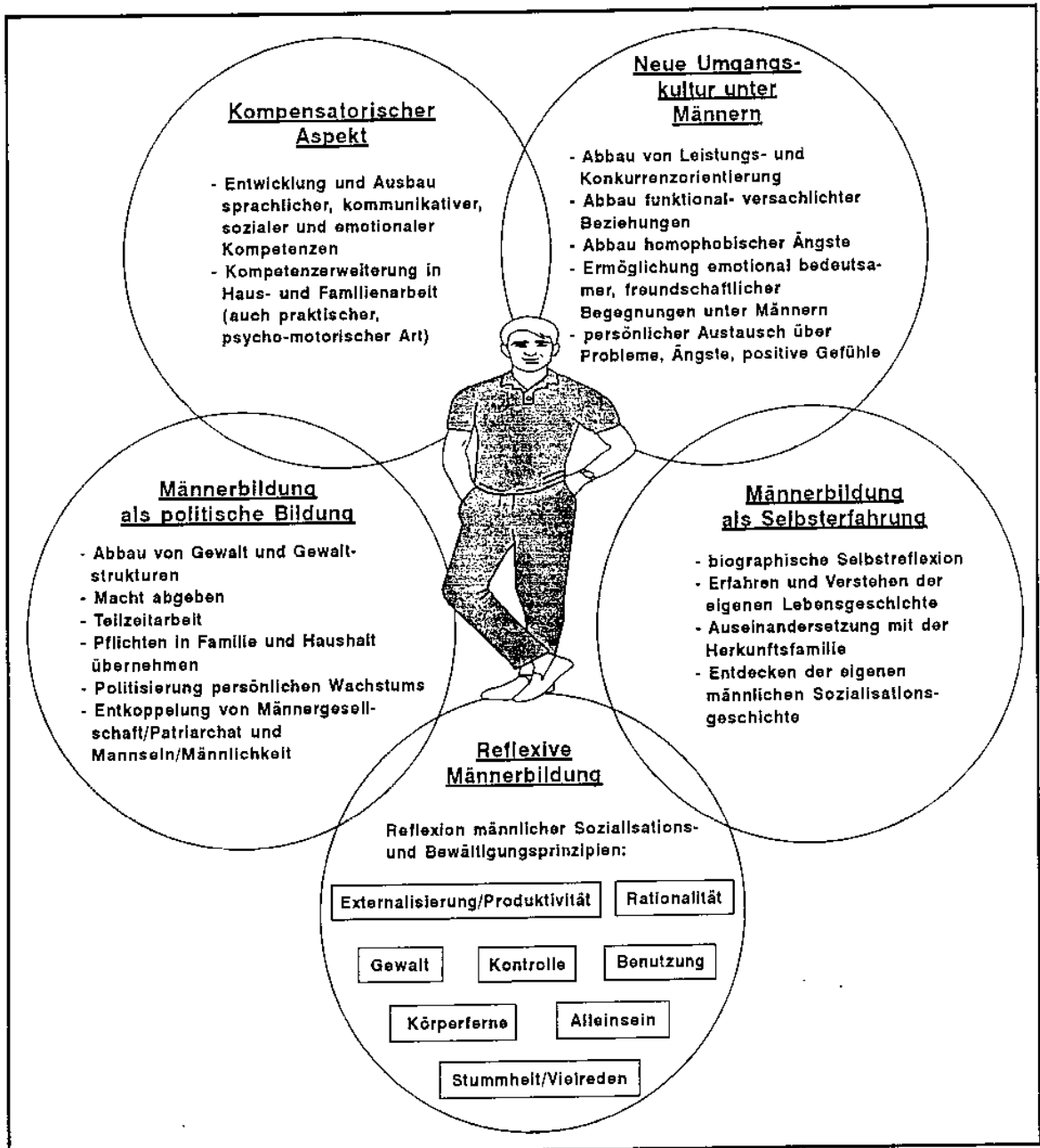
Neben dem Ziel, Verunsicherungen und Krisen von Männern aufzugreifen und in Bildungsprozessen zu bearbeiten, richtet sich Männerbildung gegen die vermeintliche Geschlechtsneutralität unserer Gesellschaft, in der das Männliche, bzw. der erwerbstätige Mann, die Norm repräsentiert. Abweichungen von dieser Norm sind defizitär und werden als Zielgruppe (Ausländer, Arbeitslose, Frauen etc.) definiert, die es an die männliche Norm anzupassen gilt. Werden Männer selbst als Geschlecht, nicht als Angehörige einer sonstigen sozialen Gruppe, zur Zielgruppe erhoben, ruft dies bei vielen Männern (und auch Frauen) erhebliche Widerstände hervor, da Normalitäten hinterfragt werden und an gesellschaftlichen Machtverhältnissen gerüttelt wird.

„Begründet ist dies darin, daß das tradierte Männerbild Ausdruck und Grundlage der Männergesellschaft ist. Die Akteure des patriarchalen Herrschaftssystems (...) fühlen sich durch das Aufdecken und Infragestellen dieses Zusammenhangs erheblich irritiert und blockieren einen Wandel. (...) Die Analyse männlicher Macht und ihrer unbewußten Hintergründe ist 'noch hartnäckiger tabuisiert als die offene Diskussion über Sexualität'“ (Lenz 1994, 48-49).

Die Widerstände gegen die Analyse herrschender Männlichkeit sieht Nuissl ferner darin begründet, daß sie die Identität der Männer in Frage stellt.

„Männer haben keine Alternative, wenn sie der Norm verlustig gehen, sie haben bislang kaum eine eigene Geschlechtsidentität, keine eigene Subjektivität ausgebildet“ (Nuissl 1993, 19-20).

Zielperspektiven von Männerbildung



Entnommen aus Gumpinger 1994, 95

3.2 Auftrag und Selbstverständnis von Volkshochschulen

Volkshochschulen sehen sich, ihrem Selbstverständnis nach, als öffentliche Dienstleistungszentren, deren Aufgabe es ist, „(...) ein flächendeckendes Weiterbildungsangebot für alle an Weiterbildung interessierten und zu interessierenden Bürgerinnen und Bürger in der Kommune zu gewährleisten (...)“ (Dohmen 1994, 409).

Das Angebot der Volkshochschulen

Dem Prinzip umfassender Offenheit folgend, stellen Volkshochschulen sich zum einen als öffentliche Weiterbildungszentren dar, die nicht nur für alle offen sind, die Bildungsbedarfe bereits bewußt wahrnehmen, sondern auch diejenigen ansprechen wollen, die Volkshochschulen bisher noch nicht aufsuchen. Dies gilt insbesondere für Themenbereiche, die von öffentlichem Interesse sind. Demnach soll das Angebot der Volkshochschulen sowohl bedarfsdeckend, als auch bedarfsweckend sein. Im Sinne einer teilnehmerInnenorientierten Zielgruppenarbeit widerspricht es dem Grundsatz der Offenheit jedoch nicht, einen bestimmten Teil des Angebots klar definierten Bevölkerungsgruppen vorzubehalten (DVV 1978, 7-10).

Das Prinzip der Offenheit bezieht sich neben den AdressatInnen auch auf die an Volkshochschulen angebotenen Themen.

„Die Volkshochschule als öffentliches Weiterbildungszentrum muß zugleich ein Forum öffentlicher Diskussionen sein, in dem die Chance zur Kommunikation über gesellschaftliche und politische Probleme, über Deutungen unserer gesellschaftlichen und kulturellen Lage besteht. Dieses Forum muß offen für jedes Thema sein“ (ebd., 50f).

Die inhaltlich breit angelegte und methodisch vielfältige Programmplanung der Volkshochschulen orientiert sich an:

- „spontan bemerkbar werdenden individuellen Bedürfnissen
- wissenschaftlich erkennbaren gesellschaftlichen Erfordernissen
- anthropologisch begründeten humanitären Ansprüchen“ (DVV 1978, 9).

Volkshochschulen wollen Hilfen leisten für das Lernen, für die Orientierung und Urteilsbildung und für die Eigenständigkeit. Dies beinhaltet, Teile des Angebots auch auf in der Öffentlichkeit strittige Fragen zu beziehen, „(...) denn zur Offenheit gehört die Aufgeschlossenheit für unterschiedliche und widersprüchliche Auffassungen, für Fragen, die noch nicht selbstverständlicher Bestandteil der öffentlichen Diskussion sind“ (ebd., 11). In diesem Sinne sehen sich Volkshochschulen der Ausgewogenheit ihres Angebots verpflichtet. „Diese Ausgewogenheit wird erkennbar (...) an der Gegensteuerung gegenüber dem Selbstverständlichen“ (ebd., 12).

Die Lernziele, die Volkshochschulen verfolgen, beinhalten u.a. „(...) Überblicke zum Zwecke der Orientierung zu gewinnen, Erfahrungen und Meinungen auszutauschen, schöpferische Fantasie zu entwickeln [und] sich selbst zu erfahren und zu erproben“

(DVV 1978, 14). Um diese Ziele umzusetzen, finden in bestimmten Bereichen und an konkrete Aufgaben gebunden Kooperationen statt, insbesondere dann, wenn erwachsenenbildungsferne Gruppen angesprochen werden sollen (ebd., 18).

Anforderungen an Erwachsenenbildung im Rahmen von Volkshochschulen

Der beschleunigte Wandel in allen Lebensbereichen und Lebensgewohnheiten, die wissenschaftlich-technische Entwicklung, die weltweiten Verflechtungen, der erhöhte Zwang zur Mobilität und die Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft führen „(...) zu Verunsicherungen, die ein Sich-Orientieren erschweren, das Selbstwertgefühl in Frage stellen und das Bedürfnis nach individueller und sozialer Identität verstärken“ (ebd., 21-22).

Diese Gegebenheiten stellen Erwachsene, insbesondere im Bereich von Familie und Partnerschaft, in dem die Erfordernisse von Privat- und Berufsleben zusammentreffen, vor divergierende Anforderungen, „(...) weil auch die Stellung von Frauen und Männern in Beruf und Ehe verändert ist, die Bemühungen um partnerschaftliche Beziehungen sich aber noch nicht voll ausgewirkt haben“ (ebd., 26). Diese Situation wirft erhöhte Orientierungsbedarfe auf, die es im Austausch über bewältigte Probleme und durch das Einüben kooperativer Konfliktlösungen zu bearbeiten gilt.

„Die Volkshochschule kann ihnen [den Orientierungsbedarfen; R.R.] durch ihre Arbeitsformen gerecht werden, die dem Bedürfnis der Teilnehmer nach Selbsterfahrung und Selbstentfaltung Raum geben“ (ebd., 23).

Der Anspruch, den Selbsterfahrungs- und Selbstentfaltungsbedürfnissen der TeilnehmerInnen Raum zu geben, wird durch das Ziel ergänzt, durch Prozesse „(...) kritischen und selbstkritischen Denkens und Redens (...), auch tabuisierte und emotionalisierte Themen einer rationalen Analyse zugänglich zu machen“ (ebd., 38) und somit das individuell Erfahrene auf eine gesellschaftliche Ebene zu transformieren und zu dem sozialen Kontext in Beziehung zu setzen.

Durch die Bindung an die Kommunen erhalten Volkshochschulen eine demokratische Legitimation, relative Autonomie und sind zur umfassenden Transparenz ihrer Arbeit verpflichtet. Relative Autonomie soll gewährleisten, „(...) auch unterschiedliche Meinungen und unbequeme Ideen kontrovers zu diskutieren. Genauso ist diese Autonomie an Recht und Gesetz und an deren Basis - die Prinzipien des Grundgesetzes - gebunden“ (ebd., 40).

Auftrag und Selbstverständnis der Volkshochschulen sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß

„Erwachsenenbildung (...) die Probleme unserer Zeit nicht lösen [kann]. Sie kann aber dazu führen, daß Menschen sich diesen Problemen nicht hilflos ausgeliefert fühlen, indem sie Fähigkeiten vermittelt, mit denen spürbare Mängel der Daseinsbewältigung behoben werden können. Erwachsenenbildung kann sich dabei darauf stützen, daß Menschen sich durch ihre Bildsamkeit auszeichnen. Diese bedarf aber der ständigen Anregung und Förderung, wenn sie nicht verschüttet werden soll“ (DVV 1978, 30f).

3.3 Ableitung von Männerbildung aus Auftrag und Selbstverständnis von Volkshochschulen

Männerbildung läßt sich an vielerlei Punkten mit dem Selbstverständnis der Volkshochschulen in Einklang bringen.

Sie will, dem Anspruch der Volkshochschulen entsprechend, sowohl bedarfsdeckend als auch bedarfsweckend, bereits sensibilisierten und noch nicht sensibilisierten Männern ein Forum des Diskurses ihrer individuellen und gesellschaftlichen geschlechtsspezifischen Problemlagen bieten. Männerbildung erkennt das Verhältnis der Geschlechter als einen Themenbereich, der von öffentlichem Interesse ist. In der Thematisierung dieses Verhältnisses sucht sie u.a. die im Grundgesetz, Artikel 3, Absatz 2 festgeschriebene Gleichheit der Geschlechter zu realisieren, ein Ziel, das auch für Volkshochschulen, qua ihrer Bindung an das Grundgesetz, gilt.

Die gesellschaftliche Relevanz von Männerbildung und damit auch ihre Relevanz als Thema für die Programmplanung von Volkshochschulen zeigt sich einerseits in den individuellen Beratungs-, Hilfs- und Austauschbedürfnissen einer wachsenden Zahl von Männern. Andererseits liefern wissenschaftliche Studien über die Situation von Männern (vgl. BauSteineMänner 1996; Böhnisch; Winter 1994) und des Verhältnisses der Geschlechter zueinander (vgl. AG Kultur und Lebenswelt 1995a; Beck 1986; Beck; Beck-Gernsheim 1990; Bilden 1989) eine hinreichende Begründung für die gesellschaftlichen Erfordernisse einer Männerbildung.

Selbst wenn die gesellschaftliche Relevanz einer Auseinandersetzung mit Mannsein und Männlichkeit im Rahmen von Erwachsenenbildung in Frage gestellt würde und sie längst noch nicht selbstverständlicher Bestandteil öffentlicher Diskussionen ist¹³, ist es doch ein Ziel von Volkshochschulen, im Sinne der Ausgewogenheit ihres Programms gerade solchen Themen aufgeschlossen gegenüber zu stehen und damit dem gemeinhin Selbstverständlichen entgegenzusteueren.

Volkshochschulen werden schwerpunktmäßig von Frauen frequentiert. Der Anteil der männlichen Teilnehmenden an Volkshochschulen lag 1992 im bundesweiten Durchschnitt lediglich bei 25,2% (PAS 1993). Gerade der Anspruch auf ein ausgewogenes Programm impliziert ein Engagement der Volkshochschulen für Männer, die in ihrem individuellen und gesellschaftlichen Mannsein verunsichert sind. Zudem werden die finanziellen Gegebenheiten für viele Volkshochschulen schlechter, so daß es für sie

¹³ An dem zunehmenden Interesse der Medien an Männerthemen ist jedoch abzulesen, daß der Grad der Selbstverständlichkeit, Männer als biologisches und soziales Geschlecht zu thematisieren, zumindest tendentiell steigt. Als besonders medienwirksam erweisen sich z.Zt. u.a. die Themen Selbstbefriedigung, „Männer täuschen Orgasmen vor“ (Spiegel Spezial, Nr. 7/1997) oder „Männergruppen - Softies '97“, so der Titel einer Talkshow die im Oktober '97 in SAT1 ausgestrahlt wurde (vgl. 4.5.7).

notwendig wird, neue Zielgruppen zu erschließen, um den erhöhten Bedarf an Eigenfinanzierung durch Teilnahmeentgelte zu decken (vgl. Rohrmann 1996, 7).

Männerbildung vereint Aspekte personen- und selbsterfahrungsbezogener Bildung und politischer Bildung. Mit den Arbeitsformen, die Volkshochschulen bieten wollen (DVV 1978, 23, 38), scheinen diese somit ein idealer Ort für Männerbildung zu sein, zumal es ihr in vielen Regionen an „Räumen“ und institutioneller Anbindung mangelt (Rohrmann 1996, 7).

„Vor diesem Hintergrund wird Männerbildung zu einem gesellschaftlichen Auftrag für Volkshochschulen. (...) Volkshochschulen können eine wichtige Funktion übernehmen, wenn sie den Rahmen für das Aufgreifen dieser Themen bereitstellen“ (ebd.).

Doch wird in der Literatur zur Männerbildung auch die kritische Frage gestellt, ob es sinnvoll ist, Männerbildung im bürokratisch strukturierten Rahmen der Volkshochschulen zu verorten (vgl. Lenz 1994).

Nur 22,3% der leitenden Positionen im Volkshochschulmanagement sind von Frauen besetzt, so daß sich Volkshochschulen als „Fraueneinrichtungen unter männlicher Leitung“ (ebd., 51) darstellen. Die Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen bringt nahezu unausweichlich eine Selbstreflexion der männlichen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern mit sich, die aufgrund der oben beschriebenen Widerstände und der Gefahr des Machtverlustes, die auch vor den Toren der Volkshochschulen nicht halt machen, angstbesetzt ist.

Aufgrund der Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen in den Zielsetzungen von Volkshochschulen und Männerbildung erscheint es somit als sinnvoll und erstrebenswert, daß Volkshochschulen sich in diesem relativ jungen, gesellschaftlich jedoch höchst relevanten Bildungsbereich engagieren. Zum einen, um ihrem Auftrag und ihrem Selbstverständnis gerecht zu werden und zum anderen, um „(...) in Zeiten knapper Kassen nicht nur auf den Erhalt des Bestehenden (...)“ (Rohrmann 1996, 7) zu setzen.

Wie die Umsetzung von Männerbildung an Volkshochschulen stattfindet und unter welchen Voraussetzungen sie Sinn macht, werde ich im nun folgenden empirischen Teil der Untersuchung, der Darstellung der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen analysieren und abschließend resümieren.

4 Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen - Ergebnisse der empirischen Analyse

4.1 Beschreibung der Interviewpartner, der Einrichtungen und der Interviewsituationen

Die Beschreibungen der Experten und der Einrichtungen sind nahezu ausnahmslos Zusammenfassungen der Aussagen in den entsprechenden Interviews. Ich verzichte daher in diesem Kapitel zu Gunsten der Lesefreundlichkeit auf die detaillierten Quellenverweise und füge diese lediglich ein, wenn ich wörtlich zitiere oder mich auf andere Quellen als das jeweilige Interviewtranskript beziehe¹⁴.

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herr Nuissl ist Professor an der Universität Marburg und war zur Zeit des Interviews seit 1991 Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), ehemals Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes, in Frankfurt/Main. Für diese Aufgabe beurlaubte ihn die Universität Marburg. Vor seinen Tätigkeiten in Marburg und Frankfurt war er Leiter der Volkshochschule Hamburg.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist ein Forschungsservice-Institut der Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste (WBL), einem der vier Forschungsförderungsprogramme von Bund und Ländern. Als Dienstleistungsbetrieb vermittelt das DIE zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Es stellt Informationen, Dokumente und Materialien für Wissenschaft und Praxis zur Verfügung, entwickelt die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung durch Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekte, veröffentlicht Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung, initiiert und führt Forschungen durch und vermittelt Forschungsergebnisse durch Fortbildungen (DIE 1996).

Herrn Nuissls Aufgabe innerhalb des Instituts besteht vor allem in der Leitungsfunktion, in der Personalführung, darin das Institut nach außen zu repräsentieren und die inhaltliche Arbeit zu entwickeln.

Angestoßen durch ein persönliches Problem, das er bald als ein typisch männliches erkannte, beschäftigt er sich seit 1987 mit dem Thema Mannsein und Männerbildung. Im Zusammenhang mit seiner privaten Situation entstand sein professionelles Interesse am Thema Männerbildung. Nachdem er sein privates Problem gelöst hatte und sei-

¹⁴ Die Beschreibung des interviewten Teilnehmers, ebenso wie die Darstellung der Interviewsituation erfolgt nicht an dieser Stelle, sondern fließt in die Gesamtdarstellung seiner Aussagen unter 4.7 ein.

nen Habilitationsvortrag halten sollte und um ein außergewöhnliches Thema gebeten wurde, hielt er diesen Vortrag über das, was er aus persönlichem Anlaß über Männerbildung erfahren hatte. Er war überrascht über die abwehrenden Reaktionen seiner männlichen Professorenkollegen, was ihn dazu motivierte, sich dem Thema Männerbildung weiter intensiv zu widmen.

Männerbildung bedeutet für Herrn Nussl in erster Linie, Männern deutlich zu machen, daß sie nicht nur ein biologisches Geschlecht haben, sondern auch ein soziales, das sich auf alle Bereiche des Lebens auswirkt und alle Männer miteinander verbindet. Männerbildung in seinem Sinne ist demnach eine identitätsstiftende und -verändernde Bildungsarbeit, die er im wesentlichen in der politischen Bildung ansiedelt.

Es ist ihm ein wichtiges Anliegen, Männerbildung und die Auseinandersetzung mit Männerthemen als ein notwendiges Feld in Wissenschaft und Bildungspolitik zu implementieren. Neben seiner Tätigkeit im DIE wird er vielfach für Kongresse und Tagungen als Referent angefragt, wobei ihn Kooperationsveranstaltungen verschiedener Institutionen besonders interessieren, da er gerade in der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen eine Chance für die Etablierung von Männerbildung sieht.

Über das „bildungspolitische pushing“ (Nussl Z. 121-122) auf Tagungen und Kongressen hinaus ist es ihm wichtig, den Kontakt zur Basis nicht zu verlieren, da er neben der politischen Arbeit die direkte Erfahrung im Umgang mit Männern braucht. Aus diesem Grund leitet er ca. einmal im Jahr eine mehrtägige Männerbildungsveranstaltung für „Endabnehmer“ (ebd. Z. 393).

Innerhalb des DIE unterstützt Herr Nussl alle Bereiche, in denen geschlechtsspezifische Themen aufgenommen werden. Er veröffentlichte ein Buch und zahlreiche Artikel zur Männerbildung, u.a. den ersten in einem Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Nussl 1994a).

Grundsätzlich geht Herr Nussl von einem Wachsen der Männerbildung in der Erwachsenenbildung aus. Er konstatiert für den gesamten geschlechtsspezifischen Bildungs- und Forschungsbereich einen großen Handlungsbedarf, gibt aber zu bedenken, ob Volkshochschulen - aufgrund mannigfaltiger Widerstände seitens der Adressaten, innerhalb der Volkshochschulen selbst und in allen mit ihnen verbundenen Einrichtungen und Gesellschaftsbereichen - die richtigen Orte für Männerbildung sind.

Durch seine vielfältigen Tätigkeiten auf praktischer, theoretischer und bildungspolitischer Ebene verfügt Herr Nussl über ein umfassendes Wissen über die Strukturen und Bedingungen von Volkshochschulen. Er selbst ist in einer Position, von der aus er maßgeblich zur Implementierung von Männerbildung beitragen kann.

Zur Interviewsituation

Das Interview mit Herrn Nuissl führte ich im DIE. Es dauerte inklusive Vor- und Nachgespräch ca. zwei Stunden. Ich wählte es als erstes der vier Experteninterviews, um durch Herrn Nuissls Überblickswissen eine breitere Basis für die weiteren Interviews zu bekommen.

Hans-Joachim Lenz

Herr Lenz lebt als freiberuflicher Erwachsenenbildner in Nürnberg. Er studierte Sozialwissenschaften und hat Fortbildungen in Gestaltberatung und TZI besucht (Lenz 1994a, 178).

Bereits in den 70er Jahren erkannte er, daß sein Unwohlsein in seiner Rolle als Junge keine persönliche „Macke“ (Lenz Z. 48) war, sondern etwas mit den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen zu tun hatte. Aus seiner heutiger Sicht zurückblickend, bediente er sich des Studiums der Soziologie, um sich auf einer wissenschaftlichen Ebene mit den gesellschaftlichen Aspekten der Widersprüche und Probleme in seiner Lebensgeschichte auseinanderzusetzen und nach Alternativen zum tradierten Männlichkeitsbild zu suchen. Mit den Anfängen der Frauenbewegung wurde ihm klar, daß, wenn es um eine qualitative Veränderung des Umgangs zwischen Männer und Frauen gehen soll, auch eine Veränderung der Männer notwendig ist.

1970/71 gründete er erstmals mit Kommilitonen eine Männergruppe, was damals noch sehr, sehr „exotisch“ (Lenz Z. 72) war. 1975 bot er erstmals eine Männergruppe im Volkshochschulrahmen an und 1986, auf Betreiben einer früheren Kollegin, der Frauenbildungsreferentin der Volkshochschule Nürnberg, auch an der Volkshochschule Nürnberg.

Neben seiner Tätigkeit als Dozent und Leiter von Männergruppen an der Volkshochschule Nürnberg von 1986-1995 suchte Herr Lenz die Erfahrungen, die er dort machte, zu reflektieren und sich neben der praktischen auch auf theoretischer Ebene mit Mannsein, Männlichkeit und dem Geschlechterverhältnis auseinanderzusetzen. Aus dieser Reflexion entstand in Zusammenarbeit mit dem DIE das Buch „Auf der Suche nach den Männern“ (Lenz 1994a).

Herr Lenz arbeitet mit verschiedenen Institutionen zusammen, u.a. mit dem DIE, dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest (LSW), in dem er in der Arbeitsgruppe „Geschlechtsspezifische Ansätze in der Gesundheitsbildung“ mitarbeitet und der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung (HLZ), wo er in der Organisation und Durchführung von Fachtagungen tätig ist (vgl. Schacht; Lenz; Janssen 1995, Lenz; Janssen 1996). Des weiteren ist er Mitglied im 'Arbeitskreis Kritische Männerforschung' und Autor und Herausgeber von Artikeln und Büchern zum Thema Männer,

Männlichkeit und Männerbildung (s. Literaturliste). Sein neuestes Buch beschäftigt sich mit Jungen und Männern als Opfern von Gewalt (Lenz 1996a).

Männerbildung in seinem Sinne, will Männern einerseits einen vertieften Zugang zu sich selbst und eine Entwicklung neuer Qualitäten im Umgang mit der sozialen und natürlichen Umwelt vermitteln. Andererseits beinhaltet sie eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen im Patriarchat und der Rolle(n), die Männer darin spielen. Dabei ist es ihm wichtig, daß Männer zunächst einmal im geschlechts-homogenen Raum in Austausch treten, alte Positionen überdenken, und neue definieren. Diese „Reifung auf einer geschlechtsbewußten Ebene“ (Lenz, Brief Z. 56) sieht er als Voraussetzung für einen neuen Dialog zwischen Männern und Frauen.

Innerhalb seiner langjährigen Tätigkeit als Dozent im Bereich der Männerbildung an Volkshochschulen machte Herr Lenz vielfältige Erfahrungen hinsichtlich der Widerstände und Schwierigkeiten, mit denen die Veranstaltungen der Männerbildung und die Personen, die sich für sie einsetzten, zu kämpfen hatten. Einen wesentlichen einrichtungsinternen Hinderungsgrund für Männerbildung an Volkshochschulen sieht er in der mangelnden Bereitschaft männlicher HPM sich für Männerbildung zu engagieren. Seitens der Adressaten stehen aus seiner Perspektive immense Ängste vor dem, was in Männerbildungsveranstaltungen geschieht, einer Teilnahme entgegen.

Er vermutet, daß Männerbildung an Volkshochschulen weiterhin sehr langsam wachsen wird. Doch stellt er - auch wenn er es sich anders wünscht - wie Herr Nuissl die Frage, ob Volkshochschulen, in Anbetracht der vorhandenen Widerstände und des mangelnden institutionellen Interesses, überhaupt der richtige Ort für Männerbildung sind.

Zur Interviewsituation

Herr Lenz war mir bereits vor dem Interview durch eine Tagung im LSW im November 1996 bekannt, auf der wir uns - er als Referent und ich als Teilnehmer - kennenlernten. Das Interview selbst führte ich ebenfalls im LSW nach einem Treffen der Arbeitsgruppe „Geschlechtsspezifische Ansätze in der Gesundheitsbildung“. Die Räumlichkeiten waren sowohl Herrn Lenz als auch mir bekannt, so daß das Gespräch für uns beide in einem vertrauten Rahmen stattfand. Das Gespräch dauerte ca. 1 ½ Stunden.

Herr Lenz wollte als einziger der fünf Interviewpartner das nach dem Interview erstellte Transkript redigieren, so daß sowohl für ihn als Interviewten als auch für mich als Interviewer die Möglichkeit bestand, schriftliche Ergänzungen zu machen, bzw. Nachfragen zu stellen (vgl. Brief im Anhang).

Das Redigieren des Interviews durch Herrn Lenz erklärt auch, warum es an manchen Stellen sprachlich runder erscheint als die Gespräche mit den anderen Interviewpartnern.

Manfred Schulz

Herr Schulz ist stellvertretender Leiter der Volkshochschule Bielefeld, an der er seit 1979 beschäftigt ist. Zur Zeit ist er Leiter des Fachbereichs politische Bildung. Neben ihm und dem Leiter arbeiten neun weitere HPM in der Einrichtung. Zu seinen Aufgabengebieten gehören u.a. die Weiterbildungsentwicklungsplanung, das Erstellen von Geschäftsberichten und die pädagogische Leitung der Einrichtung.

Die Volkshochschule Bielefeld ist eine kommunale Einrichtung und finanziert sich zu 30,4% aus Mitteln der Stadt, zu 26% aus Zuschüssen des Landes und zu 31% durch eigene Einnahmen aus Entgelten der Teilnehmenden, Kulturveranstaltungen etc. Die restlichen 12,6% werden über Drittmittel abgedeckt (Schulz mündlich 17.09.1997).

In Kontakt mit dem Thema Geschlechterverhältnis, Mannsein und Männlichkeit als Bildungsthema kam Herr Schulz auf mehrerlei Art und Weise. Zum einen nahmen er und lediglich zwei weitere Männer an einer Frauenfachtagung in den Räumen der Volkshochschule Bielefeld teil. Auf dieser Tagung wurde ihm bewußt, daß geschlechtsspezifische Themen und Probleme, die in der Regel von Frauen angesprochen werden, auch ihn als Mann betreffen, und daß Männer und Frauen gleichermaßen an ihrer Gleichberechtigung arbeiten müssen.

Zum anderen wurde er durch einen Artikel in einer Veröffentlichung des LSW (Heun 1995) auf Zielgruppenarbeit mit Männern aufmerksam, ein Thema, das für ihn in der theoretischen Diskussion neu war. Parallel dazu ergab sich ein weiterer Kontakt mit Männerbildung durch das Angebot des Männerbüros Bielefeld - einer Gruppe von sieben ehrenamtlich arbeitenden Männern - an der Volkshochschule Bielefeld ein Männerbildungsprogramm in Form von Vortragsreihen zu organisieren. Von dem Angebot des Männerbüros Bielefeld und den Themen der Vorträge war Herr Schulz begeistert, so daß über drei Semester eine Zusammenarbeit zwischen Männerbüro und Volkshochschule entstand.

Nach diesen drei Semestern zogen sich die Mitarbeiter des Männerbüros zurück und die Volkshochschule Bielefeld kooperiert seither - wenn auch in geringerem Umfang - im Bereich der Männerbildung mit Pro Familia.

Im Rahmen der Zielgruppenarbeit sind an der Volkshochschule Bielefeld ausgeprägte Angebote für Behinderte, Ausländer, Senioren und in besonderem Maße für Frauen entstanden. Daher war es Herrn Schulz ein Anliegen, neben dem traditionell sehr starken Bereich „Frau und Gesellschaft“ auch einen Zielgruppenbereich „Mann und Gesellschaft“ zu schaffen, da seines Erachtens eine Gleichberechtigung der Geschlechter nur möglich ist, wenn sich sowohl Frauen als auch Männer bewegen.

Bei der Definition von Männerbildung unterscheidet Herr Schulz zwischen Männerbildung, die nur mit Männern stattfindet, und dem Thema „Männer in der Gesellschaft“, das beide Geschlechter bearbeiten müssen. Aus der Frauenbildung ist er damit vertraut, daß Frauen das Bedürfnis äußern, bestimmte Themen in einem geschlechtshomogenen Rahmen zu diskutieren, dieses Bedürfnis kann er sich ebenso bei Männern vorstellen. Ob Männerbildung im geschlechtshomogenen oder -heterogenen Rahmen angeboten wird, ist für ihn nicht eine Frage der Terminologie, sondern eine pragmatische, die es danach zu entscheiden gilt, was bei den AdressatInnen ankommt und was nicht.

Besondere Schwierigkeiten für Männerbildung an Volkshochschulen sieht Herr Schulz in der Passung zwischen Adressaten und Einrichtungen. Seines Erachtens haben Männer durchaus geschlechtsspezifische Bildungsbedarfe, befriedigen diese aber anscheinend außerhalb von Volkshochschulen. Dieser Umstand muß seines Erachtens durch intensive Überlegungen bzgl. der Widerstände der Adressaten und der bürokratischen Struktur der Volkshochschulen verbessert werden.

Um Männerbildung an Volkshochschulen zu etablieren, hält Schulz die Kooperation mit Einrichtungen und Initiativen wie dem Männerbüro Bielefeld für unabdingbar.

Zur Interviewsituation

Das Interview mit Herrn Schulz fand in der störungsfreien Atmosphäre seines Büros in der Volkshochschule Bielefeld statt und dauerte ca. 1 ¼ Stunde. Während des Gesprächs war Herr Schulz sehr bemüht seine Aussagen mit Material zu den TeilnehmerInnenzahlen zu belegen. Er hatte bereits vor dem Interview eine Zusammenstellung der Männerprogramme aus den vergangenen Semestern vorbereitet, die er mir dankenswerter Weise zur Auswertung überließ.

Dr. Heinrich Schneider

Herr Schneider studierte Geographie und Germanistik und promovierte in Geographie und Kulturanthropologie. Seit 1985 ist er Leiter der Volkshochschule Stuttgart (Lenz 1994a, 179). 1994 veröffentlichte er einen Artikel zum Teilnahmeverhalten von Männern an Volkshochschulen (Schneider 1994).

Die Volkshochschule Stuttgart wird seit ihrer Gründung 1919 und auch nach dem Neuaufbau 1946 von einem eingetragenen Verein getragen (Volkshochschule Stuttgart 1996) und untersteht somit nicht wie die Volkshochschule Bielefeld direkt der kommunalen Verwaltung. Sie finanziert sich zu 50% aus den Entgelten der Teilnehmenden und zu 40% aus Zuschüssen der Stadt. Weitere 10% steuert das Land Baden-Württemberg bei (Schneider mündlich 17.09.1997).

1992 ist die Volkshochschule Stuttgart, die zuvor keine eigenen Veranstaltungsräume besaß, in eigene Räumlichkeiten in einem neu errichteten, modernen und lichtdurchfluteten Bau im Zentrum Stuttgarts eingezogen.

Für die Entwicklung eines Männerbildungsangebots an der Volkshochschule Stuttgart waren für Herrn Schneider zweierlei Zugänge maßgeblich, ein institutioneller und ein privater.

Innerhalb der Einrichtung engagierte er sich seit 1986 für einen eigenständigen Bereich Frauenbildung mit dem Ziel, eine Struktur zu schaffen, die es ermöglicht, nicht nur Angebote von außen aufzunehmen, sondern auch seitens der Einrichtung Angebote für Frauen zu entwickeln. Mittlerweile wird der Bereich Frauenbildung mit einer $\frac{3}{8}$ Planstelle abgedeckt.

Die Erfahrungen im Bereich Frauenbildung ließen die Frage der weiblichen HPM nach einem Pendant für die Zielgruppe Männer aufkommen. Eine erste Reaktion darauf war eine Tagung mit dem Titel „Mann - Macht - Teilzeit“ und eine weitere das Einrichten einer neuen HPM-Stelle, die zu $\frac{1}{4}$ mit der Aufgabe betraut war, ein strukturiertes Angebot für Männer aufzubauen. Der zuständige Mitarbeiter verließ die Volkshochschule jedoch zu bald wieder, als daß er ein funktionierendes Männerprogramm hätte aufbauen können. Die frei gewordene Stelle konnte nicht wieder besetzt werden.

Einen Anlaß sein eigenes Mannsein zu reflektieren sieht Herr Schneider im privaten Bereich insbesondere in den widersprüchlichen Anforderungen seines Arbeits- und Familienlebens. Neben den Ansprüchen einer hauptamtlich pädagogischen Vollzeitstelle sieht er sich mit den Anforderungen konfrontiert, die an ihn als Partner und Vater gerichtet werden und die er auch an sich selbst stellt. Diese Divergenzen ließen ihn sich fragen, was er im beruflichen Umfeld tun könne, um so zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gelangen. So wundert es nicht, daß die erste männerspezifische Veranstaltung an der Volkshochschule Stuttgart die o.g. Wochenendtagung „Mann - Macht - Teilzeit“ war.

Männerbildung ist für Herrn Schneider eine logische Konsequenz aus der Frauenbildung. Sie ist aus dem aufklärerischen Anspruch heraus motiviert, Männer in ihrem derzeitigen Rollenverständnis zu hinterfragen und ihnen Gelegenheiten und Räume zu bieten, neue Verhaltensmöglichkeiten zu entwickeln. Sie will den Männern dabei das Gefühl vermitteln, nicht nur etwas abgeben zu müssen, sondern auch etwas gewinnen zu können.

Neben diesem inhaltlichen Anspruch ist es für Herrn Schneider ein strategisches Ziel, die Anzahl der teilnehmenden Männer in der Einrichtung zu erhöhen und Männerbildung in die formale Struktur der Volkshochschule einzubinden. Um dieses Ziel zu erreichen, strebt er eine Mischung aus Veranstaltungen mit Männerthemen und ein Hin-

eintragen geschlechtsspezifischer Fragestellungen in Angebote aller Fachrichtungen an.

Die Situation der Männerbildung in seiner Einrichtung bezeichnet er als schwierig, da es u.a. die finanzielle Situation momentan nicht erlaubt, neue Stellen einzurichten und die Volkshochschule sich zudem schwer tut, die Männer thematisch „da abzuholen, wo sie stehen“ (Schneider Z. 650).

Herr Schneider schätzt, daß Männerbildung weiterhin ein Thema für Volkshochschulen sein wird, da sich männliche Verhaltensmuster zunehmend verändern und ausdifferenzieren.

Zur Interviewsituation

Das Gespräch mit Herrn Schneider führte ich in seinem Büro in der Volkshochschule Stuttgart. Es herrschte eine gelöste, weitgehend ungestörte Gesprächsatmosphäre, in der Herr Schneider sehr bereitwillig seine Perspektiven darstellte. Das Gespräch dauerte ca. 1 ½ Stunden.

4.2 Die Definition von Männerbildung in den Aussagen der Experten

Im Anschluß an die Kurzportraits der Experten, die Beschreibungen der Einrichtungen, in denen sie tätig sind, die Erläuterung ihrer persönlichen Beweggründe, sich mit Mannsein und Männerbildung zu beschäftigen und ihrer individuellen Sicht auf den Untersuchungsgegenstand, werde ich nun eine Definition von Männerbildung aus der Sicht der Interviewten herausarbeiten.

Dazu werde ich erstens die expliziten und impliziten Ziele und Inhalte von Männerbildung aufzeigen und zweitens die Spannbreite des Begriffs Männerbildung, so wie er in den Interviews benutzt wurde, erörtern. Darüber hinaus werde ich drittens die Verortung von Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildung und den ihr beigemessenen Stellenwert darstellen.

4.2.1 Ziele und Inhalte von Männerbildung

In der Definition dessen, was Männerbildung inhaltlich ist bzw. sein soll, zeichnet sich in den Expertenaussagen weitgehende Übereinstimmung ab.

In den Experteninterviews spiegelt sich allgemein ein aufklärerischer Anspruch an Männerbildung wider (vgl. Schneider Z. 87-89), deren Bildungsziele wie folgt formuliert werden:

Männerbildung als Identitätsbildung

Männerbildung wird als Versuch gesehen, Männern durch Bildungsarbeit deutlich zu machen, daß Mannsein nicht lediglich aufgrund biologischer Merkmale (sex) bestimmt ist, sondern auch durch soziale (gender). Männerbildung will die Hintergründe, Ursachen und Auswirkungen der sozialen Geschlechtlichkeit aufzeigen, so daß sich Männer nicht nur als Individuen mit gleichen Geschlechtsmerkmalen definieren, sondern sich auch kollektiv als soziales Geschlecht begreifen (Nuisl Z. 168-179).

„Die Tatsache (...), daß diese Geschlechtlichkeit mit diesem Gendersystem eine soziale Komponente und eine psychische Komponente hat, eine lebensbiographische, Wahrnehmungs-, Denkkomponente also auf allen Ebenen eine unwahrscheinlich starke Kraft hat, ist den meisten Männern eigentlich schwer einsichtig und Männerbildung würde für mich heißen, genau das zu unterstützen, zu kapieren, daß es eine alle Männer verbindende gemeinsame Gender-Geschlechtlichkeit gibt“ (ebd. Z. 173-179).

Es geht also um die Reflexion männlicher Sozialisationsprinzipien und die Entwicklung einer männlichen Identität. Dieses Ziel von Männerbildung läßt sich in verschiedene Lebensbereiche übertragen. Z.B. sollen Männer sich nicht lediglich über vorgegebene Rollen und Funktionen definieren, sondern z.B. als Väter den Bezug zu ihren Kindern und ihrer Partnerin, „(...) als ein Stück ihres eigenen Lebens begreifen (...) und nicht als [Teil] eines Funktionszusammenhanges (...)“ (Nuisl Z. 206-207). So könnte es zu einer „(...) intergenerativen Verbindlichkeit als Geschlechtsperson (...)“ (ebd. Z. 194)

kommen, in der der Vater als Mann für seine Kinder greifbar ist und als geschlechtliche Identifikationsperson zur Verfügung steht.

Neben der Entwicklung eines Bezugs zu anderen Männern durch das Entdecken und Aufarbeiten der sozialisatorischen Gemeinsamkeiten des gender ist es ein weiteres Anliegen von Männerbildung, Männer darin zu unterstützen, den Kontakt zu sich selbst zu finden. So konstatiert Lenz, daß viele Männer keinen Bezug zu sich selbst haben, sondern „(...) in einem äußeren Verhältnis zu sich stehen und Männerbildung will dazu beitragen, daß Männer einen vertieften Zugang zu sich selbst bekommen, und daß sie sich auseinandersetzen mit ihrem Sein in diesen patriarchalen Verhältnissen“ (Lenz Z. 29-32).

Männerbildung als politische Bildung

Die Entwicklung einer männlichen Identität erstreckt sich sowohl auf den privaten, als auch auf den gesellschaftlich-politischen Bereich:

„Im Kern geht es bei Männerbildung (...) um Bildungsprozesse, die Männer motivieren, sich mit ihrem persönlichen Verständnis von Männlichkeit auseinanderzusetzen, dieses kritisch zu hinterfragen und dabei sukzessive die Strukturen und Mechanismen dieses patriarchalen Systems zu durchschauen und in Zukunft vielleicht einmal zu überwinden“ (Lenz Z. 45-49).

In ihrer gesellschaftlichen Dimension richtet sich Männerbildung gegen die männliche Funktionalisierung und Selbstinstrumentalisierung in einer Gesellschaft, in der ein rationalistisches Weltkonzept herrscht. In diesem Konzept werden traditionell Frauen zugeschriebene Qualitäten, wie ein verantwortungsvoller Umgang mit Natur, Pflege, Hege, Ruhe, Gelassenheit und Körperbewußtsein, abgewertet und haben einen geringen Stellenwert (Nuisl Z. 226-227). In diesem Sinne läßt sich Männerbildung beschreiben als

„(...) Umgang mit demjenigen Teil der Menschheit, der im Moment als herrschender Teil - Männer haben die Herrschaft in dieser Gesellschaft - (...) dafür verantwortlich ist, daß das so ist. Und [als] der Versuch zu sagen, 'Leute dreht mal die Schraube ein bißchen zurück, beteiligt mal die andere Hälfte der Menschheit auch und macht das aber bitte ernsthaft. Und vor allen Dingen beteiligt Eure andere Hälfte, die in Euch drin ist, beteiligt die auch. Laßt Euch nicht voll hier in diese totale Selbstinstrumentalisierung treiben'“ (ebd. Z. 241-248).

Das rationalistische Weltkonzept zu hinterfragen bedeutet auch, Aspekte des 'lebenslangen Lernens' zu hinterfragen und zu überdenken, wer oder was bestimmt, was es zu Lernen gilt. So wechseln mit den sich immer schneller verändernden Technologien auch die Anforderungen an Bildung. Man müsse einfach objektiv feststellen, so Nuisl, daß die Funktionalisierung von Bildung für technologische und gesellschaftlich nicht reflektierte Ziele immer weiter fortschreite. Lebenslanges Lernen sei eine Kategorie der Anpassung von Menschen an Gegebenheiten, bei denen immer weniger klar sei, wer über diese entscheide (Nuisl Z. 235-240).

Als Ziel für Männerbildung ergibt sich daraus, diese Funktionalisierung von Bildung und damit die 'Zurichtung' von Menschen für Produktionsprozesse zu hinterfragen und dem sozialisatorisch bedingten, männlichen Zwang des Produzierens die oben genannten Aspekte eines guten Umgangs mit der Natur, der Hege, der Pflege etc. entgegenzustellen¹⁵.

Männerbildung als Erweiterung von Kompetenzen und Entwicklung neuer Qualitäten

Es geht also darum, daß Männer „(...) neue Qualitäten entwickeln, sich selbst gegenüber, anderen Männern gegenüber, Frauen gegenüber, Kindern gegenüber, der sozialen, politischen und ökologischen Umwelt gegenüber und zwar einen verantwortlicheren Umgang der Umwelt gegenüber insgesamt“ (Lenz Z 33-36). Diese neuen Qualitäten oder auch erweiterten Kompetenzen drücken sich z.B. darin aus, die eigene Emotionalität kommunizieren zu können, Vereinzelung aufzubrechen und das männliche Verhaltensrepertoire zu erweitern, indem z.B. Probleme nicht am Tresen in Alkohol ertränkt werden, sondern mit anderen Menschen - Frauen und eben gerade auch Männern - bearbeitet werden (vgl. Nuisl Z. 33-58).

Männerbildung als Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter

Männlichkeit auf einer individuellen und gesellschaftlichen Ebene zu reflektieren beinhaltet auch, sich z.B. im Arbeitsleben darüber klar zu werden, wo die Unterschiede im Umgang mit Männern und Frauen liegen. Ziel von Männerbildung ist es, über diese Reflexion zu einer realen Gleichberechtigung von Männern und Frauen bei gleichzeitiger Anerkennung ihrer unterschiedlichen Herangehensweisen zu gelangen (Nuisl Z. 210-212). Dabei geht es nicht um ein 'Gleichmachen', sondern um die Anerkennung der Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Herangehensweisen von Männern und Frauen in bestimmten Zusammenhängen (ebd. Z. 212-215).

4.2.2 Begrifflichkeiten und Organisationsstrukturen von Männerbildung

„Was die Definition von Männerbildung angeht, bin ich der Meinung, daß Männerbildung sicherlich ein Arbeitsfeld ist, daß sich an der Rändern nicht klar abgrenzen läßt, bzw. wo es Überschneidungen z.B. mit Frauenbildung gibt“ (Lenz Brief Z. 43-44).

Der Versuch, Männerbildung klar und eindeutig zu definieren, gestaltet sich schwierig. Bin ich in den Vorbereitungen dieser Untersuchung - durch Literaturstudium und eigene Arbeit als Männerbildner - selbst noch davon ausgegangen, daß Männerbildung *ein* Teil geschlechtsspezifischer Bildungsarbeit ist, die *nur* mit Männern unter den in 3.1.2

¹⁵ Die 'Zurichtung' der Menschen auf Belange der Produktion ist nur ein Aspekt lebenslangen Lernens. Ein weiterer Aspekt schließt die - auch von Männerbildung intendierte - identitätsorientierte Bildung ein (vgl. Kapitel 3.1).

genannten Ansprüchen stattfindet, zeigen sich in den Aussagen der Experten eine vielschichtigere Verwendungen des Begriffes.

Gemeinsam ist allen Aussagen, daß sie den inhaltlichen, aufklärerischen, verändernden Anspruch von Männerbildung anerkennen und als wichtig erachten.

Dagegen ist die Bandbreite der Vorstellungen, wie die Umsetzung dieses Anspruchs stattzufinden hat, groß und gekennzeichnet durch ein Pendeln zwischen Programmatik und Pragmatismus. Um die Vielschichtigkeit und den weiteren Gebrauch des Wortes Männerbildung deutlich zu machen, stelle ich im Folgenden die Bedeutungen dar, die sich in den Interviews herauskristallisiert haben, um im Anschluß daran zu einer, für den weiteren Verlauf dieser Arbeit handhabbaren Definition zu gelangen.

Klassische Männerbildung

Als klassische Männerbildung bezeichnet Nuisl Bildungsarbeit nur mit Männern zu männerspezifischen Themen (Nuisl Z. 411).

Auch Lenz vertritt den Anspruch, daß Geschlechtshomogenität für Männerbildung ein sehr wichtiges Strukturierungsprinzip ist (Lenz, Brief Z. 50-51). Notwendig ist dieses 'Unter-Männern-Sein' insbesondere beim Angebot von Selbsterfahrungsgruppen für Männer.

„Es gibt ganz viele Widerstände in den Männern selbst, die es verhindern, miteinander in einen vertieften Kontakt einzutreten. Sich mit diesen Widerständen auseinanderzusetzen wird erleichtert, wenn es einen geschlechtshomogenen Rahmen gibt“ (Lenz Z. 200-203).

Den Grund für diese Widerstände sieht Lenz in der „Frauensucht der Männer“ (Lenz, Brief Z. 52); darin, daß Männer - besonders im emotionalen Bereich - stark auf Frauen fixiert sind, so daß er in den Männergruppen, die er leitete, zeitweilig die Regel einführte, „Wir reden heute abend nicht über Frauen, sondern nur über uns als Männer“ (Lenz Z. 196-197), um den Männern Gelegenheit zu geben, miteinander (emotionale) Qualitäten zu entwickeln, die sie sonst meist nur aus dem Umgang mit Frauen kennen. Der geschlechtshomogene Rahmen soll solange aufrecht erhalten bleiben, bis

„(...) Männer ihren Standort in diesem patriarchalen Systems (sic) geklärt haben und zwar mit und unter Männern (...). Die Reifung auf einer geschlechtsbewußten Ebene, d.h. der Ebene eines erwachsenen Mannes (nicht nur biologisch gemeint, sondern sozial und gefühlsmäßig) ist Voraussetzung für einen qualitativ neuen Dialog zwischen Männern und Frauen, sonst bleibt alles im alten Sumpf stecken“ (Lenz, Brief Z. 53-59).

Bildungsarbeit zu Männerthemen im gemischtgeschlechtlichen Rahmen

Neben der klassischen Männerbildung nur für Männer wurde auf die Frage nach einer Definition von Männerbildung auch die Bildungsarbeit mit dem Thema „Männer in dieser Gesellschaft“ (Schulz Z. 189) genannt, das beide Geschlechter angeht.

„(...) wie ich das in der Literatur gesehen habe, ist [Männerbildung] also eine Bildung, die ausschließlich für Männer ist. Gleichzeitig gibt es natürlich das Thema.

Also das Thema 'Männer in dieser Gesellschaft'. Und das ist ein Thema, was beide Geschlechter bearbeiten müssen. Ich denke, es ist beides“ (ebd. Z. 187-190).

Demnach kann Männerbildung sowohl nur mit Männern als auch mit Männern und Frauen gemeinsam stattfinden.

Bei der Entscheidung, ob eine Veranstaltung geschlechtshomogen oder -heterogen angeboten werden soll, gilt es als sinnvoll, themen- und zielabhängig vorzugehen. Es gibt Themen, bei denen Frauen und Männer andere Bildungsbedarfe und Vorstellungen haben. Aufgrund dessen ist es notwendig, Schutzräume zu schaffen, in denen diese Bedarfe befriedigt werden können (Schneider Z. 212-235). So kann sich auch Schulz gut vorstellen, daß Männer das Bedürfnis haben, bestimmte Themen ohne Frauen zu behandeln: „Wenn Frauen dabei sind, diskutieren wir wieder anders. Dann laufen auch wahrscheinlich andere Dinge ab“ (Schulz Z. 422-423).

Doch stellen die Experten fest, daß Veranstaltungen der klassischen Männerbildung in der Praxis mangels Teilnehmer oft ausfallen, Vorträge mit Männerthemen, die für ein gemischtgeschlechtliches Publikum angeboten werden, dagegen stattfinden und in der Regel überwiegend von Frauen besucht werden¹⁶.

Männer scheinen demnach im Beisein von Frauen eher auf die inhaltlichen Aspekte von Männerbildung anzusprechen, was einerseits den Schluß nahelegt, daß für Männer die Hemmschwelle, sich nur unter Männern mit Männerthemen zu beschäftigen höher ist, als im gemischtgeschlechtlichen Rahmen. Andererseits ist zu vermuten, daß viele Männer durch ihre Partnerinnen motiviert werden, Männerbildungsveranstaltungen gemeinsam zu besuchen.

Das führt dazu, daß Männerbildung in der Praxis, aufgrund des Fehlens einer ausreichenden Anzahl männlicher Teilnehmer, häufig ganz pragmatisch mit Frauen stattfindet - auch wenn diese Art von Veranstaltungen in der Literatur nicht unter Männerbildung subsumiert werden (Schulz Z. 424-426).

Geschlechtsdifferenzierende Betrachtungsweise von Bildungsprozessen

Neben der expliziten Auseinandersetzung mit Männerthemen stellt Lenz „(...) die geschlechtsdifferenzierende Betrachtungsweise von Bildungsprozessen (...)“ (Lenz Z. 729-730) als ein wichtiges Strukturprinzip für die Erwachsenenbildung allgemein heraus. Ziel dieser Betrachtungsweise ist es, zu analysieren, wie Männer und Frauen lernen, welche unterschiedlichen Voraussetzungen sie in Bildungsprozessen brauchen und was spezifische Themenstellungen für die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Frauen und Männer sind (ebd. Z. 732-735).

¹⁶ Auf das Angebot und die Resonanz der TeilnehmerInnen werde ich unter 4.5 detailliert eingehen.

Direkter oder indirekter Weg?

Neben dem Weg der klassischen Männerbildung stellt Schneider die Frage, ob nicht bereits etwas erreicht sei, wenn es gelänge, überhaupt mehr Männern einen Zugang zur Volkshochschule zu verschaffen und männerbildnerische Inhalte auch in Veranstaltungen anderer Themengebiete einfließen zu lassen, die Männer erreichen.

„Das Ziel [den aufklärerischen Anspruch von Männerbildung; R.R.], das würde ich gar nicht in Frage stellen, nur ob das nur in direktem Zugang und nur über solche Themen, eindeutig solche Themen gleich erreichbar ist, oder ob nicht ein Weg dahin auch ist, zu sagen, 'Es ist überhaupt schon was erreicht, wenn wir überhaupt mehr Männer hier rein kriegen und die Einrichtung wird dann schon genug Schwungkraft entwickeln, die Männer auch über die eigentlichen Themen, die sie machen - EDV oder sonst was - mit ihrem Rollenverständnis zu konfrontieren, da wäre ich offener. Ich denke, mir wäre schon wichtig, überhaupt mehr Männern Erfahrungen mit der Volkshochschule zu vermitteln, weil ich glaube, Volkshochschule ist im Unterschied zu anderen Veranstaltern im Weiterbildungsbereich so angelegt, daß daraus auch schon direkt etwas passiert, ohne daß es vielleicht in irgendeinem Lernziel gleich festgehalten ist“ (Schneider Z. 134-145).

Bei der Entwicklung von „Schwungkraft“ aus der Einrichtung heraus bezieht sich Schneider darauf, daß die Angebote der Volkshochschulen tendentiell immer dazu anregen wollen, daß die Teilnehmenden sich selbst auf dem Hintergrund des Veranstaltungsthemas hinterfragen und reflektieren. „(...) und über den Weg kommt man irgendwann dann auch zu so einer Frage, 'Und was hat das damit zu tun daß ich jetzt als Mann daran gehe?'“ (ebd. Z. 157-160). Um im puncto Männerbildung an Volkshochschulen etwas zu erreichen, hält er eine Koexistenz von direktem thematischen und indirektem Zugang über andere Fachgebiete für sinnvoll (ebd. Z. 164-165).

Zusammenschau der Ansätze

Männerbildung wird definiert als Bildungsarbeit mit dem Anspruch, Männer darin zu unterstützen, eine eigene männlichen Identität und neue Qualitäten im Umgang miteinander und mit der sozialen Umwelt zu entwickeln und die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern zu fördern.

Dies kann auf verschiedene Arten und Weisen geschehen. Zum einen innerhalb der „klassischen Männerbildung“, die nur mit Männern zu Männerthemen stattfindet. Zum anderen im geschlechtsheterogenen Rahmen mit Veranstaltungen zu Männerthemen oder, wie Schulz es nennt, zum Thema „Männer in dieser Gesellschaft“. Darüber hinaus finden sich in den Aussagen der Interviewpartner Forderungen nach einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise von Bildungsprozessen in allen Bereichen der Erwachsenenbildung, worunter auch der von Schneider beschriebene indirekte Zugang fällt.

Um nun zu einer handhabbaren Definition für den weiteren Fortgang dieser Arbeit zu gelangen, beschreibe ich Männerbildung anhand der Aussagen der Experten wie folgt: Als Teil einer geschlechtsspezifischen Erwachsenenbildung sucht Männerbildung die geschlechtsspezifischen Bildungsbedarfe von Männern zu analysieren und in Bil-

dungsarbeit umzusetzen. Sie hat einen aufklärerischen Anspruch mit den Zielen, Männer dazu anzuregen, sich als soziales Geschlecht zu begreifen und im privaten wie im gesellschaftlichen Bereich eine eigene bzw. andere männliche Identität zu entwickeln, patriarchale Strukturen zu hinterfragen und somit letztlich zu einer Gleichberechtigung von Männern und Frauen beizutragen. Dies kann sowohl im geschlechtshomogenen (Schutzräume), als auch im geschlechtsheterogenen Rahmen stattfinden, da unter beiderlei Bedingungen die Möglichkeit des Anstoßens männerbildnerischer Prozesse gegeben ist.

4.2.3 Verortung und Stellenwert der Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildung

Die Verortung der Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildung

Als Teil einer geschlechtsdifferenzierten Betrachtungsweise von Bildungsprozessen innerhalb der Erwachsenenbildung, siedeln die Experten Männerbildung im wesentlichen in den Bereichen politische Bildung, identitätsorientierte Bildung, kulturelle Bildung und Gesundheitsbildung an.

Männerbildung als politische Bildung will sowohl zu „(...) einer realen Gleichberechtigung von Männern und Frauen (...)“ (Nuisl Z. 211) beitragen, als auch dafür Sorge tragen, „(...) daß Männer sich (...) kollektiv als Geschlecht verstehen und nicht nur als Individuen“ (ebd. Z. 170-171). Männerbildung in diesem Sinne zielt auf Veränderung. Denn „(...) wenn sich zwischen Männern und Frauen etwas verändern soll, wenn es um eine neue Qualität des Umgangs miteinander gehen soll, dann ist auch eine Veränderung der Männer notwendig“ (Lenz Z. 235-237).

Männerbildung als identitätsorientierte Bildung will Männer dazu motivieren, sich mit sich auseinanderzusetzen, um einen tieferen Zugang zu sich selbst zu bekommen. Damit ist sie eng verknüpft mit dem aufklärerisch-bewußtseinsschaffenden Anspruch der politischen Bildung, „(...) da die Männerveränderung über die Identitätsebene hinaus auch die politische Ebene voraussetzt bzw. auf diese wirkt“ (Lenz, Brief Z. 33-34).

Als weiteren Bereich der Erwachsenenbildung, in dem Männerbildung anzusiedeln ist, ist die kulturelle Bildung zu nennen (Lenz Z. 737). Bleibt dieser Bereich auch ohne konkrete Erläuterungen der Experten, läßt sich doch annehmen, daß eine Änderung des männlichen Selbstverständnis durch die Wahrnehmung musischer und kreativer Erwachsenenbildung Unterstützung fände (vgl. ebd. Z. 615-625). Weiterhin zur kulturellen Bildung zählt das Erlernen von Kulturtechniken wie Kochen oder Haushaltsführung. Veranstaltungen dieser Art werden zunehmend von Männern frequentiert (Schneider Z. 302-303).

Aufgrund dessen, daß eine der wesentlichen Ursachen männlichen Leidensdrucks gesundheitlicher Art ist - im Schnitt sterben Männer sieben Jahre früher als Frauen und sind Spitzenreiter nahezu aller körperlichen Erkrankungen - sei hier letztlich die Gesundheitsbildung genannt, in der es in einem geschlechtsspezifischen Ansatz darum geht, Männer für einen bewußteren Umgang mit ihrem Körper zu sensibilisieren (Nuissl Z. 151-164).

Der Stellenwert der Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildung

Mit der Umsetzung eines geschlechtsdifferenzierten Blicks tut sich die Erwachsenenbildung allgemein schwer. Lenz hat

„(...) den Eindruck, daß die Erwachsenenbildung insgesamt eher noch Schwierigkeiten hat mit der Geschlechterdifferenzierung. Der Mainstream der Erwachsenenbildung, sowohl auf einer praktischen als auch auf einer theoretischen Ebene, einer wissenschaftlichen Ebene, gestaltet sich eher so, daß immer noch geschlechtsneutral von Erwachsenen geredet wird, und daß es eigentlich Männer und Frauen als Strukturmerkmal in der Erwachsenenbildung nicht gibt“ (Lenz Z. 121-126).

Doch muß hier zwischen Männerbildung und Frauenbildung differenziert werden. Frauenbildung hat in den letzten 20 Jahren in Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Position gefunden und gefestigt (ebd. Z. 128-130). Männerbildung dagegen fehlt es an einer festen Basis seitens der Teilnehmer. Die Angebote werden im Gegensatz zur Frauenbildung von Männern nicht eingefordert (Schneider Z. 80). Sie hat keine Tradition und ist sehr schwer aufzubauen (Schulz Z. 152).

Doch auch wenn die allgemeine Situation der Männerbildung innerhalb der Erwachsenenbildungslandschaft schwierig und „(...) eine sehr zähe Geschichte (...)“ (Lenz Z. 136) ist, läßt sich feststellen, daß das Interesse an der Zielgruppe Männer langsam wächst. So geht der Trend in der Erwachsenenbildung wieder verstärkt zur Zielgruppenarbeit und eine Konsequenz daraus ist, daß plötzlich Männer ins erwachsenenpädagogische Blickfeld geraten, was bis vor zwei bis drei Jahren noch nicht der Fall war (Schulz Z. 37-45).

Trotz dieser Zähigkeit wird Männerbildung in der Literatur als ein erwachsenenpädagogisches „hot topic“ der kommenden Jahre (Siebert 1993, 125) postuliert.

In den Interviews auf diese Zukunftsvision angesprochen, äußerten die Experten, daß sie eher ein langsames Anwachsen von Aktivitäten im Bereich Männerbildung sehen. Männerbildung ist demnach längst nicht „in Mode“, wie es der Begriff „hot topic“ impliziert. Es sei auch zweifelhaft, so Nuissl, ob man es dem Bereich Männerbildung überhaupt wünschen solle, „hot topic“ zu sein, da es in der Erwachsenenbildung als einer kleinen, modeabhängigen, bezüglich ihrer Themen nicht sehr soliden Disziplin, möglich sei, sehr schnell durch modernistische Argumentationen neue Themen zu kreieren, die so schnell sie kämen auch wieder verschwänden. Wünschenswerter sei es, Männerbildung kontinuierlich und in Ruhe aufzubauen (Nuissl Z. 318-329).

Darüber hinaus ist es wichtig, Männerbildung nicht nur als „hot topic“ herbeizureden, sondern die Geschlechterdifferenzierung auch tatsächlich in die Erwachsenenbildungsforschung zu integrieren (Lenz Z. 141-147).

Daß Männerbildung längst nicht „hot topic“ ist, zeigt sich auch an einem Mangel an Handreichungen und Plänen für die Praxis¹⁷. So gehört es, wie bereits im Einrichtungsportrait beschrieben, es zu den Aufgaben des DIE, Themen zu setzen und Konzepte zu entwickeln, wie z.B. die Entwicklung von Curricula und Bildungsrahmenplänen. Doch existiert zur Männerbildung bisher weder ein Curriculum noch ein Rahmenplan und Nussli stellt in Frage, ob das für dieses Angebotsspektrum überhaupt sinnvoll sei. Männerbildung sei bislang nur ein „schmales Spektrum“, das schwer zu systematisieren sei. Er sieht die Gefahr, Männerbildung durch ein systematisiertes, strenges Curriculum zu überfordern. Andererseits habe das DIE auch Rahmenpläne zur Gesundheits-, Frauen- und Altenbildung erarbeitet (Nussli Z. 628-637). „(...) warum nicht einen Rahmenplan Männerbildung?“ (ebd. Z. 637-638). Ob und in wieweit ein solcher Rahmenplan sinnvoll erscheint und den Anliegen der Männerbildung gerecht werden kann, bleibt demnach noch zu diskutieren.

In der Praxis findet vieles von dem, was unter Männerbildung verstanden wird, außerhalb der institutionell organisierten Erwachsenenbildung statt. Männer scheinen demzufolge selten aus ihren Problemen konkrete Bildungsbedarfe abzuleiten, die sie den Weg in Erwachsenenbildungseinrichtungen finden lassen. Sie bearbeiten ihre Anliegen in anderen geschützten, teilweise auch privat organisierten Räumen (Nussli Z. 283-301)¹⁸.

Innerhalb der organisierten Erwachsenenbildung ist ein Großteil der Männerbildung im konfessionellen Bereich, in Aktivitäten von Männerbüros und in über sie konstituierten Männergruppen zu finden. An Volkshochschulen als Orte der organisierten Erwachsenenbildung findet nach Nussli und einem Mitarbeiter des DIE, der die DVV-Statistiken betreut und den Nussli in einer Interviewpause um eine entsprechende Auskunft bat, jedoch wenig Männerbildung statt¹⁹ (Nussli Z. 292-313).

Männerbildung ist innerhalb der organisierten Erwachsenenbildung demnach eine marginale Erscheinung. Sie „(...) ist ein ganz zartes Pflänzchen (...) [und] kann im Mo-

¹⁷ Als Ausnahme siehe hier Rohrmann 1996 genannt.

¹⁸ Vgl. 4.7 Exkurs: Männerbildung an Volkshochschulen aus der Perspektive eines Teilnehmers.

¹⁹ Der Mitarbeiter der DIE sagte sinngemäß, Männerbildung sei eine Nadel im Heuhaufen und er wisse kein Suchsystem innerhalb der DIE-Volkshochschul-Statistiken, mit dem sich Männerseminare her-

ment nur nischentechnisch agieren“ (ebd. Z. 754-760). Doch scheint diese Pflänzchen langsam zu wachsen (vgl. Lenz Z. 135).

ausfiltern ließen, da sie nicht eindeutig in eine Kategorie eingeordnet seien. Soweit er wisse, gäbe es aber nur sehr, sehr wenige Veranstaltungen.

4.3 Begründungen für Männerbildung an Volkshochschulen

Im Anschluß an die Klärung der inhaltlichen wie organisatorischen Definition von Männerbildung, ihrer Verortung sowie ihres Stellenwertes innerhalb der Erwachsenenbildung, stellt sich nun die Frage, wie die Experten ihr Engagement für Männerbildung an Volkshochschulen legitimieren und ob sie einen Auftrag der Volkshochschulen zur Männerbildung - im Sinne des in Kapitel 3 herausgearbeiteten - sehen.

Grundsätzlich richtet sich die Forderung der Experten nach einem Engagement für Männerbildung über Volkshochschulen hinaus an alle Bildungseinrichtungen (Nuisl Z. 438-440).

Im speziellen Fall der Volkshochschulen sehen die Experten darüber hinaus keinerlei Schwierigkeiten, Männerbildung zu legitimieren. Sie ist mit den originären Aufgaben der Volkshochschulen begründbar (vgl. Schulz Z. 313).

Volkshochschulen haben qua Weiterbildungsgesetz den Auftrag, das gesamte Spektrum der Weiterbildung abzudecken²⁰. Dieser Auftrag beinhaltet, daß Menschen im Rahmen von Bildung ihre Rolle und Situation in der Gesellschaft reflektieren. Diese Reflexion schließt auch das Hinterfragen geschlechtsspezifischer Aspekte mit ein.

„Also wenn Volkshochschule einen Beitrag leisten soll zur Orientierung der Menschen, zur Information, gehört das [Männerbildung; R.R.] für mich mit dazu. (...) Es ist nicht das Problem, was wir haben, dieses Angebot zu legitimieren, (...) im Gegenteil, ich würde sagen, das ist Kernbereich von Weiterbildung, daß Menschen ihre Situation, ihre Rolle in dieser Gesellschaft reflektieren“ (Schulz Z. 308-318)

Eine besondere Begründung warum Volkshochschulen sich für Männerbildung engagieren sollten, liegt in der Verpflichtung der kommunalen Bildungseinrichtungen zur politischen Bildung. Da Männerbildung schwerpunktmäßig in der politischen Bildung angesiedelt wird, läßt sich hieraus für Volkshochschulen eine programmatische Verpflichtung ableiten, Männerbildung in ihr Programm aufzunehmen (Nuisl Z. 457-462). Darüber hinaus haben Volkshochschulen den Auftrag, über gesellschaftliche Zusammenhänge aufzuklären. Aus diesem Auftrag leiten die Experten auch die Aufgabe ab, sich für eine Bildungsarbeit einzusetzen, deren Ziel es ist, über patriarchale Strukturen aufzuklären, diese zu verändern und zu einer Gleichberechtigung der Geschlechter beizutragen (Lenz Z. 29-32; 156-159; Brief Z. 56-59).

Volkshochschulen werden verstanden als Diskussionsforen für gesellschaftliche Probleme, als Orte des Diskurses und der Aufklärung. Es ist eines ihrer Merkmale, gesellschaftlichen Trends nachzugehen, weil entweder eine Nachfrage besteht oder Menschen von außen an Volkshochschulen herantreten und Angebote machen wollen

²⁰ Hier gilt es jedoch bundeslandspezifisch nach Sozialstaats- und Subsidiaritätsprinzip zu unterscheiden.

(Schulz Z. 57-72). Diese gesellschaftlichen Trends zu einer Veränderung des Männerbildes sind vorhanden, wie das Angebot des Männerbüros Bielefeld an der Volkshochschule Bielefeld zeigt, und somit ein für Volkshochschulen relevantes Thema.

Der Anspruch, sich den Bürgerinnen und Bürgern als Diskussionsforum zu öffnen, läßt sich dahingehend erweitern, daß Volkshochschulen auch jenseits einer Angebots- und Nachfragestruktur den Auftrag haben, „(...) nicht nur auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren und sie zu erleichtern, sondern auch gesellschaftliche Veränderungen, wenn sie dem Aufklärungsansatz dienlich sind, zu unterstützen“ (Schneider Z. 355-358). Dieses „unterstützen“ impliziert eine Eigeninitiative der Volkshochschulen, auch aus eigenem Antrieb, von innen heraus Angebote zur Männerbildung zu machen und sich nicht lediglich auf Impulse von außen zu verlassen.

Als weitere Begründung für Männerbildung an Volkshochschulen stellte sich in den Experteninterviews der auch unter 3.3 beschriebene Anspruch auf Ausgewogenheit heraus. Demnach erscheint Männerbildung als Konsequenz aus der Zielgruppenarbeit mit Frauen, um eine reale Gleichberechtigung der Geschlechter auch von Männerseite aus zu fördern.

„(...) es ist wirklich eine logische Konsequenz, wenn man ein Frauenprogramm oder gezielte für andere Zielgruppen Programme anbietet, sich auch um die Situation von Männern zu kümmern und dafür gezielte Angebote zu machen“ (Schneider Z. 90-93).

Doch zeichnet sich auch ab, daß, um von einem allgemeinen Auftrag der Volkshochschulen zu sprechen, die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Einrichtungen berücksichtigt werden müssen - *die* Volkshochschule gibt es nicht. Die Aufträge der einzelnen Einrichtungen differenzieren sich aufgrund deren unterschiedlicher regionaler Bezüge, so daß sich von Volkshochschule zu Volkshochschule unterschiedliche Profile ergeben und damit verbunden je andere Anforderungen. So wird eine Volkshochschule in einem Kurort andere Angebote machen, und sich beispielsweise als Film- und Diainstitution für einen nur temporär anwesenden AdressatInnenkreis profilieren können, als eine großstädtische Volkshochschule. Für diese sieht Schulz in einem höheren Maß die Anforderung, „gesellschaftlich relevant“ zu sein, d.h., sich verstärkt in den Bereichen sozialer Prävention, Zielgruppenarbeit und politische Bildung zu legitimieren (Schulz Z. 665-684) - und so eben auch in der Männerbildung.

4.4 Männerbildung an Volkshochschulen: Wünschenswertes

Um einen Eindruck davon und bekommen, welches die persönlichen Ziele der Interviewpartner in ihrer Beschäftigung mit Männerbildung an Volkshochschulen sind, und um einen Einstieg in die Schilderung ihrer Realstruktur zu gewährleisten, stellte ich in den Interviews die Frage voran, wie sich die Experten diese idealerweise vorstellen. Diese Frage eröffnete den Zugang zu den subjektiven Motivationen und Hoffnungen, an denen die Realität der Männerbildung an Volkshochschulen zwangsläufig „gemessen“ wird. Aus diesen Gründen bietet sich diese Reihenfolge auch in der Darstellung der Interviewergebnisse an.

Allgemein steht es - wie schon im vorangegangenen Kapitel für die gesamte Erwachsenenbildung betont - in allen Bildungsbereichen der Volkshochschulen an, „(...) die Geschlechtsdifferenzierung mit aufzunehmen und die Dinge auch aus einer bewußt männlichen und weiblichen Perspektive wahrzunehmen und zu reflektieren“ (Lenz Z. 175-178), so z.B. in den Bereichen Philosophie, Literatur, Kunst oder Ökologie.

Darüber hinaus ist es ein Ziel, an Volkshochschulen Räume - nicht nur im geographischen, sondern auch im ideellen Sinne - zu schaffen, innerhalb derer Männern die Möglichkeit gegeben wird, das gängige Männerbild zu hinterfragen und mit sich und anderen Männern Erfahrungen zu machen, die die Grenzen eines traditionellen Männlichkeitsverständnis überschreiten. In diesen Räumen soll es weiterhin um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Strukturen gehen. Sie sollen - insbesondere wenn es um männliche Selbsterfahrung geht - zunächst frauenfrei sein, um das oben erwähnte Ziel des Entwickelns gemeinhin primär Frauen zugeschriebener Qualitäten zu fördern (ebd. Z. 165-193).

Im Gegensatz zu diesem stark selbsterfahrungsbezogenen Ansatz vertritt Nuisl die Ansicht, die emotionale Seite der Männerbildung soll an Volkshochschulen ausgeklammert werden. Volkshochschulen sollten sich, bezogen auf Männerbildung, vornehmlich in der politischen Bildung engagieren. So z.B. durch Angebote zur „(...) Frage der Rolle des Mannes in der Gesellschaft, (...) [und] bei der Bedeutung von ökonomischem Wachstum oder technologischem Fortschritt, also eher solche stärker auf verknüpfte Geschichten zielende Themen, gesellschaftsbezogene, kognitiv, rationale Themen“ (Nuisl Z. 469-472). Für 'emotionale Männerthemen' sind Volkshochschulen nicht die richtigen Einrichtungen, so Nuisl. „Für also stärker so auf den Bauch zielende Veranstaltungen halte ich die Volkshochschulen (...) nicht für richtig“ (Nuisl Z. 472-475). Die Gründe hierfür sieht er im Image der Volkshochschulen als Fraueneinrichtungen, die von Männern nicht ernst genommen werden. Selbsterfahrungsangebote

siedelt Nussl eher in der konfessionellen Erwachsenenbildung an, mit der Begründung, daß die Kirchen - qua Definition und Erfahrung - im 'emotionalen Bereich' eine bessere Arbeit leisten (ebd. Z. 476-477).

Eine eindeutige Begründung, warum Volkshochschulen lediglich „verkopfte“ und keine „Bauchthemen“ in der Männerbildung anbieten sollen, geht aus dem Interview nicht hervor. Nussls Aussagen lassen sich jedoch in zweierlei Richtung interpretieren. Einerseits kann aus seinen Ausführungen eine Kumulation zweier negativer Einflußfaktoren herausgelesen werden: die starke Prägung der Einrichtungen durch Frauen als Teilnehmerinnen, die Männern generell den Zugang zu Volkshochschulen erschwert und das männliche Bildungsverständnis, in dem Emotionalität einen geringen Stellenwert hat, und das so eine Teilnahme an selbsterfahrungsbezogenen Erwachsenenbildungsveranstaltungen behindert.

Geht Nussl - so die zweite Interpretationsmöglichkeit - jedoch davon aus, daß Volkshochschulen sich grundsätzlich - also auch in der Männerbildung - auf rationale, kognitive Themen beschränken sollten, vernachlässigt seine Position m.E. den vom DVV für Volkshochschulen formulierten Anspruch, auch ein Ort für die Selbsterfahrungs- und Selbstentfaltungsbedürfnisse der Teilnehmenden sein zu wollen (DVV 1978, 23).

Darüber hinaus kann eine Bildungsarbeit, die wie Männerbildung auf die Entwicklung einer eigenen männlichen Identität abzielt, die affektiv-emotionalen Anteile der Auseinandersetzung mit einem Bildungsthema nicht ausklammern. Gerade dieser Aspekt ist es, der Männerbildung von Qualifikations- und Anpassungslernen abhebt. Seine Vernachlässigung konterkariert somit elementare Männerbildungsziele²¹.

„Nur wenn wir uns mit einem Thema kognitiv und affektiv identifizieren, wird dieser Lerninhalt zum Bestandteil unserer Identität. Ohne Engagement und ohne 'Begeisterung' erfolgt allenfalls Training oder Qualifikation, nicht aber Bildung“ (Siebert 1993a, 64).

Unabhängig davon, wie Nussls Ausführungen zum Idealzustand der Männerbildung an Volkshochschulen gedeutet werden, gehen seine und Lenz' Argumentation von unterschiedlichen Standpunkten aus. Lenz beschreibt eine Wunschvorstellung, eine Utopie, so wie eine Männerbildung an Volkshochschulen für ihn auszusehen hätte. Nussl ist in seiner Beschreibung stark realitätsbezogen. Er geht davon aus, was seiner Meinung nach aufgrund des Images der Volkshochschulen, der Akzeptanz der Angebote sei-

²¹ An dieser Stelle frage ich mich, wo ich als Mann hingehen soll, wenn ich Angebote selbsterfahrungsbezogener Erwachsenenbildung suche, aber - aus welchen Gründen auch immer - die religiös spirituelle Prägung konfessioneller Einrichtungen meiden will. Zudem spiegelt sich m.E. in Nussls Aussage, Volkshochschulen sollten den affektiv-emotionalen Bereich in der Männerbildung meiden, die Diskussion um die Abgrenzung selbsterfahrungsbezogener Erwachsenenbildung gegenüber therapeutischen Angeboten wider. Diese Diskussion aufzugreifen und auf Männerbildung zu übertragen, ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht leistbar. Interessierte seien auf Mader (1991), Bielser (1991) und Blättner (1991) verwiesen.

tens der Adressaten oder der Ausrichtung von Volkshochschulen tatsächlich möglich ist.

Als Raum für Männerbildung an Volkshochschulen sollte - als Pendant zur Frauenbildungsarbeit - idealerweise ein eigener Zielgruppenbereich 'Männer' geschaffen werden. Solange dies jedoch nicht der Fall ist, erscheint es als sinnvoll, sie übergangsweise in den Fachbereichen Psychologie und Gesundheit (Lenz Z. 221-223) oder der politischen Bildung anzusiedeln, sofern das Programm an Volkshochschulen aufgrund deren Umstrukturierung und zunehmenden Marktorientierung überhaupt noch nach Fachbereichen strukturiert wird (Nuisl Z. 482-485).

Die Schaffung von Räumen findet ihre Entsprechung in dem Wunsch, Männerbildung fest in der Volkshochschulstruktur zu verankern. Um dies zu erreichen ist es, wie die Erfahrungen aus der Frauenbildung belegen, notwendig, „(...) daß sich jemand mit zugewiesener und für alle nicht bestreitbarer zeitlicher Kapazität um das Thema kümmert“ (Schneider Z. 79-80). Dies ist im Vergleich zur Frauenbildung um so notwendiger, da Männerbildung einer breiten Basis und Nachfrage seitens der Adressaten entbehrt und demnach kein Druck auf den Institutionen lastet: „(...) wenn wir's nicht machen, fragt keiner danach“ (ebd. Z. 86-87).

In einem hochschwelligem Bereich wie Männerbildung, für den an Volkshochschulen keine erkennbare Nachfrage besteht, erscheint es somit als dringend notwendig, daß sich ein HPM mit einem klar festgelegten Zeitbudget intensiv um die Einführung der Männerbildungsangebote kümmert (Schneider Z. 94-96). Idealerweise könnte diesem Anspruch durch feste (Teil-)stellen für Männerbildung an Volkshochschulen entsprochen werden.

Männerbildung als fester Bestandteil der Arbeit von Volkshochschulen bedarf also eines zusätzlichen personellen und damit finanziellen Aufwandes, was sich jedoch aufgrund der Realsituation von Volkshochschulen z.Zt. schwierig gestaltet (Schulz Z 399-400), wie die nachfolgende Darstellung der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen zeigen wird.

4.5 Männerbildung an Volkshochschulen: Realitäten

4.5.1 Das Angebot

Um einen Überblick über das Programmspektrum der Männerbildung an Volkshochschulen zu vermitteln, stelle ich im Folgenden das Angebot - differenziert nach Themen, Veranstaltungsformen, der Plazierung im Programm und nach der Art und Weise der Ausschreibung und Öffentlichkeitsarbeit - dar, so wie es in den Einrichtungen der Experten vorfindbar ist (war) bzw. so wie es von ihnen eingeschätzt wird.

4.5.1.1 Themen

Grundsätzlich intendieren die von den Interviewpartnern genannten Themen, männliches Rollenverhalten in Frage zu stellen (vgl. Schneider Z. 271-273).

Unter der Prämisse, männliches Verhalten zu hinterfragen, werden Themen aufgegriffen, innerhalb derer Männer bereits Verunsicherungen erleben und für die somit Bildungsanlässe bereits gegeben sind. In der Volkshochschule Stuttgart waren dies schwerpunktmäßig erwerbsarbeitsbezogene Themen. Diese Themen finden bei Männern insbesondere deshalb Anklang, da sich diese immer noch stark über die Erwerbsarbeit orientieren und definieren und hier, aufgrund der sich verändernden Arbeitswelt, zunehmend Verunsicherungen auftreten (Schneider Z. 276-280).

„Und wenn diese Verunsicherung schon einmal da ist, ist es glaube ich leichter, dafür ein Angebot zu machen, als erst einmal die Verunsicherung selber auszulösen, um überhaupt die Männer zu einem Zugang zu bewegen“ (ebd. Z. 281-283).

Verunsicherung wird beispielsweise mit Themen ausgelöst, die implizit oder explizit männliche Defizite benennen und Männer zur Veränderung auffordern. Solche Themen sind für das Erreichen der Adressaten von Männerbildungsangeboten wenig erfolgversprechend, da sie zunächst keinen Gewinn erwarten lassen. Es übt einen geringen Reiz aus, wenn - wie Schneider es nennt - Männer erst „vors Schienbein getreten“ werden (ebd. Z. 295).

Demnach gilt es, gewinn- und nicht defizitorientiert zu arbeiten.

„(...) das ist nach wie vor die Kunst, in solchen Veränderungsprozessen das Signal zu geben, man kann, wenn man sich damit beschäftigt, was gewinnen und muß nicht was abgeben oder Verunsicherung durchmachen. Wichtig ist der Anreiz, 'Was kann ich dabei gewinnen, wenn ich das mache?'" (ebd. Z. 321-325).

Auch die Erfahrungen mit Frauenangeboten belegen, daß geschlechtsspezifische Bildungsveranstaltungen wahrgenommen werden, wenn sich die AdressatInnen in Verunsicherungssituationen befinden und sich in ihrer Suchbewegung dort einen Gewinn versprechen. Dies trifft auf Frauen und Männer gleichermaßen zu. Hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, daß die Gewinne, die diese Suchbewegungen versprechen, für Frauen deutlicher sind als für Männer, was wiederum mit der nach wie vor vorherrschenden unterschiedlichen Bewertung von Männern und Frauen zugewiesenen Tä-

tigkeitsbereichen zusammenhängt. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Situation, die es Männern z.B. nach wie vor schwer macht, Teilzeit zu arbeiten, ist es schwierig, ihnen die Gewinne, die beispielsweise ein verstärktes Engagement in der Haus- und Familienarbeit bietet, deutlich zu machen. Daß es jedoch für Männer in traditionell Frauen zugewiesenen Arbeitsfeldern wie der Hausarbeit durchaus etwas zu gewinnen gibt, ist u.a. die Quintessenz aus Erfahrungsberichten von ganzen oder teilweisen Hausmännern auf der Tagung „Mann-Macht-Teilzeit“ in der Volkshochschule Stuttgart (Schneider Z. 316-335). In dieser Tagung ging es darum, in einem Symposium den Fragen nachzugehen, ob Männer eine Männerförderung für Teilzeitstellen brauchen, was sie mit der gewonnenen Zeit anfangen, ob leitende Funktionen teilbar sind und was sich bei den Arbeitszeitregelungen bewegt. Zusätzlich wurde das Verhältnis der Männer zur Familienarbeit erörtert (vgl. Ausschreibung im Anhang).

Zur Zeit des Interviews und in den vorherigen Semestern wurden an der Volkshochschule Stuttgart neben der erwähnten Tagung folgende Veranstaltungen für Männer bzw. mit Männerthemen angeboten (vgl. Anhang):

- „Männliche Kräfte“: Ein Tagesseminar, das Männer u.a. dazu einlädt, ihre Stärken als Männer kennenzulernen, nachzuspüren, was sie in ihrem Selbstwertgefühl unterstützen könnte und wo sie ihre kraftvollen Anteile einsetzen können ohne, andere Männer oder Frauen damit einzuschränken.
- „Männliche Sexualität“: Eine Vortragsabendveranstaltung für Männer mit anschließender Diskussionsrunde. In einem Vortrag über männliche Sexualität sollen typische Probleme und Möglichkeiten zu deren Bewältigung aufgezeigt werden mit der Option, eine weiterführende Gruppe zu gründen.
- „Prostatavergrößerung - eine Männerkrankheit“: Nach einer kurzen Beschreibung der Gruppe von Männern, die an Prostatavergrößerung leiden können, kündigt der Ausschreibungstext Informationen über Behandlungsmöglichkeiten und Risiken an. Auch auf das angstbesetzte Thema möglicher Impotenz wird eingegangen.
- „Mordskerle“: Im Dezember 1996 fand an der Volkshochschule Stuttgart eine landesweite Fachtagung zum Thema „Männergewalt“ statt. Im Programm 1/97 wird angeboten, besonders interessante Aspekte der Tagung in Kleingruppen und Workshops weiterzuverfolgen.
- Zudem findet sich im Programm der Volkshochschule Stuttgart die Ausschreibung für die Tagung „Wie strickt Mann ein Männerprogramm“, die sich jedoch ausschließlich an HPM und KursleiterInnen wendet.

Die Volkshochschule Bielefeld bot bzw. bietet seit dem zweiten Halbjahr 1994 in Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld bzw. mit Pro Familia folgende Themen an²².

Veranstaltungen für Männer und Frauen:

- Vortragsreihe „Auf und Nieder... Aspekte männlicher Sexualität“ in Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld (2/94)²³:
 - „Jungen lieben anders“ Einflüsse auf die sexuelle Entwicklung von Jungen (65 TN)
 - Männer und Schwangerschaft - Konflikt? (54 TN).
 - Die soziale Konstruktion von Geschlecht (120 TN).
 - „Es hätte mir sowieso keiner geglaubt“ Sexueller Mißbrauch an Jungen (101TN).
- Vortragsreihe „Neue Väter“, in Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld (1/95):
 - Vater werden ist nicht schwer, Vater sein dagegen sehr (20TN).
 - „Den Müttern die Sorge, den Vätern das Recht“ Podiumsdiskussion - in Zusammenarbeit mit der Gleichstellungsstelle der Stadt Bielefeld (52 TN).
- Vortragsreihe „Richtige Männer werden nicht krank“, in Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld (2/95):
 - Männer und Gesundheit - Einführungsveranstaltung (30 TN).
 - Männer in Selbsterfahrung und Therapie (13 TN).
 - Heterosexuelle Männer und AIDS (22 TN).
 - Männer und Sucht (19 TN).

(Wochenend-)Veranstaltungen für Männer:

- Latin Lover, Liebhaber, Schmusebär oder was? (1/95).
- Männliche Kraft - in Kooperation mit Pro Familia(1/97) (1 TN).
- Machos, Macker und kein Ende - in Kooperation mit Pro Familia (1/97).

Die drei Veranstaltungen sind aufgrund geringer Anmeldezahlen ausgefallen.

4.5.1.2 Veranstaltungsformen

Die Veranstaltungen der Männerbildung im gemischtgeschlechtlichen Rahmen finden in der Regel abends und in Form von Vorträgen statt (vgl. Nuissl Z. 568). Sie werden im allgemeinen überwiegend von Frauen besucht, die im Schnitt mindestens 50% der Teilnehmenden stellen (Lenz Z. 254, Schulz Z. 201).

²² Freundlicherweise gab mir Herr Schulz neben der Auflistung der einzelnen Themen auch die TeilnehmerInnenzahlen zu den einzelnen Veranstaltungen, die hier in Klammern aufgeführt sind. Die Originalausschreibungen befinden sich - ebenso wie die der Volkshochschule Stuttgart - im Anhang.

²³ Die Vorträge der Veranstaltungsreihen 2/94 und 2/95 sind teilweise nachzulesen in: Haase; Jösting; Mücke; Vetter 1996.

Die Veranstaltungsformen der klassischen Männerbildung sind - über Vorträge, die recht unverbindlich und damit niederschwellig sind, hinaus - fortlaufende Gruppen²⁴, Selbsterfahrungsgruppen und themenbezogene Angebote. Diese Veranstaltungen finden gewöhnlich an Wochenenden oder als wöchentliche Abendveranstaltungen mit fünf bis zehn Terminen statt (Lenz Z. 244-250).

Zur Gruppe der thematischen Angebote zählen vielfältige, interessante neue Formen wie z.B. Männerfrühstücke oder 'Abenteuernächte', wie sie im Herbst 1993 an der Volkshochschule Wiesbaden angeboten wurden²⁵. Solche innovativen Angebote sind an Volkshochschulen eher die Ausnahme, kommen bei den Adressaten jedoch außerordentlich gut an, wie Nuisl zu berichten weiß:

„(...) da kamen ganz viele Männer, ich glaube 150 Stück, da hieß es, 'Wir machen 'ne Abenteuernacht von Samstag auf Sonntag.' Fing erst nachts um 11 an und ging dann nächsten Sonntag bis 7 (...). Da kamen unwahrscheinlich viele Männer. Also solche Variationen sind dann schon da, aber wie gesagt, immer nur highlights, Ausnahmen“ (Nuisl Z. 574-579).

4.5.1.3 Plazierung im Programm

Innerhalb der Programme wird Männerbildung - ähnlich ihrer Verortung innerhalb der Erwachsenenbildung - verschiedenen Bereichen zugeordnet. So nimmt Nuisl an, sie fast immer in der politischen Bildung zu finden (Nuisl Z. 556), was im Programm der Volkshochschule Bielefeld Bestätigung findet. Hier bildet sie im Fachbereich „Politik und Gesellschaft“ die Unterrubrik „Mann und Gesellschaft“.

In Stuttgart dagegen liegt der fachliche Zugang schwerpunktmäßig im Bereich Psychologie und Selbsterfahrung. Schneider konstatiert jedoch, daß eine Auseinandersetzung mit Männlichkeit jenseits des psychologischen Zugangs - so z.B. in der politischen Bildung - zu wenig stattfindet (Schneider Z. 399-403).

Werden die Männerbildungsangebote in Bielefeld stringent in dem für sie ausgewiesenen Bereich „Mann und Gesellschaft“ angesiedelt, wird die Plazierung der Bildungsangebote für Männer in der Volkshochschule Stuttgart flexibel gehandhabt. Hier werden die Veranstaltungen, bei denen der fachliche Aspekt im Vordergrund steht, im entsprechenden Fachbereich angeboten. Steht dagegen die Geschlechtsrolle als Thema im Vordergrund, werden sie im Bereich Zielgruppenangebote unter „vhs für Männer“ ausgeschrieben - ähnlich der bewährten Praxis der Frauenbildung. Die Entscheidung für oder gegen den Fach- oder Zielgruppenbereich wird nach pragmatischen Gesichtspunkten getroffen. Sie werden da plazierte, wo angenommen wird, daß die Teilnehmenden das Angebot am ehesten wahrnehmen (Schneider Z. 364-390).

²⁴ Vgl. Ausschreibung zum Vortrag „Männliche Sexualität“ an der Volkshochschule Stuttgart.

²⁵ Vgl. Boger 1995

Bei der Plazierung von Männerbildungsangeboten nach ihrem fachlichen bzw. geschlechtsspezifischen Schwerpunkt ist es unverzichtbar, innerhalb der einzelnen Bereiche (ob nun Fach- oder Zielgruppenbereich) auf die Angebote im jeweils anderen Bereich hinzuweisen. So findet sich im Programm der Volkshochschule Stuttgart am Ende des, im Inhaltsverzeichnis unter Zielgruppen ausgewiesenen Bereiches „vhs für Männer“, ein Hinweis auf „(...) weitere Angebote, die für Männer von besonderer Bedeutung sind, insbesondere in den Fachbereichen Psychologie und Pädagogik“ (VHS Stuttgart 1997, 299).

Wie die Beispiele Bielefeld und Stuttgart belegen, erscheint es in der Praxis der Volkshochschulen als konsequent, für Männerbildung als Pendant zur Frauenbildung einen eigenen Bereich einzurichten, dabei jedoch auch die fachliche Orientierung der Angebote zu berücksichtigen. So war für Schulz zunächst klar, als das Männerbüro Bielefeld mit dem Anliegen, eine Vortragsreihe zu organisieren erstmals auf ihn zukam, daß die Angebote im Bereich „Gesellschaft und Politik“ anzusiedeln sind. Doch da Männerbildung auch Zielgruppenarbeit ist und es bereits einen Zielgruppenbereich „Frau und Gesellschaft“ gab, „(...) war es konsequent, wenn wir einen Bereich ‘Frau und Gesellschaft’ haben, daß wir dann auch einen Bereich ‘Mann und Gesellschaft’ haben. Die folgen auch im Programm aufeinander“ (Schulz Z. 541-543). Dieser Bereich existiert seit Januar 1994.

Ein eigenständigen Fachbereich Männerbildung an Volkshochschulen einzurichten erscheint selbst in großen Einrichtungen, wie der Volkshochschulen Bielefeld, als kaum möglich (ebd. Z. 392-394).

4.5.1.4 Ausschreibung und Öffentlichkeitsarbeit

In den Ausschreibungen der Seminarthemen und Vorträge soll es - wie bereits unter 4.5.1.1 besprochen - darum gehen, Reize auszuüben, den Zugewinn, der die Teilnehmern in der Veranstaltung erwartet, deutlich zu machen und Verunsicherungen zu vermeiden.

Diese Grundprinzipien ansprechender Ausschreibungstexte finden sich auch in der Literatur zur Männerbildung, in den Ausführungen von Gumpinger (1994) und Lenz (1994b), wider.

Der Seminartitel, den Gumpinger als „(...) *‘Schlüssel für das Interesse der Männer’* oder als den *‘Angelhaken, an dem jemand hängenbleibt’* (...)“ (Gumpinger 1994, 102, Hervorh. im Original) bezeichnet, soll eine positive (oder zumindest neutrale) Formulierung, „(...) die mehr eine Lösungsrichtung als eine Problemorientierung in den Vordergrund rückt (...)“ (ebd.) deutlich machen. Die Problemstellungen können dabei durch-

aus im Seminartitel durchscheinen, doch sollte die Erleichterung, die vom Besuch der Veranstaltung erwartet wird auf jeden Fall Priorität haben (ebd.).

Darüber hinaus sollte die Kursankündigung

„(...) erfahrungsorientiert an der Widersprüchlichkeit der Lebenswelt der Teilnehmer anknüpfen, ohne abzuschrecken, zu langweilen oder gar moralisierend zu belehren“ (Lenz 1994b, 41).

Um aufzuzeigen, ob und wie die o.g. Prinzipien in die Praxis umgesetzt werden, analysiere ich im Folgenden beispielhaft je eine Seminarankündigung der Volkshochschulen Stuttgart und Bielefeld nach den von Schneider, Gumpinger und Lenz benannten Kriterien:

Das Seminar „Männliche Kräfte“ wurde als Tagesveranstaltung an einem Sonntag von 9:00 bis 17:00 Uhr im ersten Halbjahr 1997 an der Volkshochschule Stuttgart von zwei Psychologen für maximal 14 Teilnehmer angeboten.

Männliche Kräfte

An diesem Tag wollen wir unsere Stärken als Männer kennenlernen. Was hilft uns, ein besseres Selbstwertgefühl zu haben? Wo können wir unsere kraftvollen Anteile einsetzen ohne andere (Frauen und Männer) einzuschränken? Was ist dazu angetan, mehr Vertrauen in unsere Männlichkeit aufzubauen? Diese und andere Fragen haben Platz an einem Tag, den wir Männer in Gruppenarbeit für uns reservieren können.

In diesem Text macht sich die o.g. Orientierung an dem, für die Teilnehmer zu erwartendem Zugewinn daran fest, daß Männer in ihrer Stärke angesprochen werden. Die Problemorientierung kommt dadurch zum Ausdruck, daß das Bedürfnis nach einem besseren männlichen Selbstwertgefühl, die Gefahr andere einzuschränken und den Mangel an Vertrauen in die eigene Männlichkeit thematisiert werden. Männliche Verunsicherungen werden von Männern als Fragen formuliert, in denen die Adressaten sich wiederfinden können, ohne sich mit konkret benannten Defiziten identifizieren zu müssen.

Wichtig erscheint mir hier zudem, daß in dieser Ausschreibung nicht abstrakt von „Männern“ die Rede ist, sondern daß die potentiellen Teilnehmer als Personen in der „Wir-Form“ angesprochen werden. Es geht also nicht um eine abstrakte Abhandlung, in der zwei „Wissende“ den maximal 14 „unwissenden“ Teilnehmern etwas beibringen. Die Seminarleiter beziehen sich selbst in die Gruppe der suchenden, verunsicherten Männer mit ein, erscheinen so als Personen, als Männer spürbar, schaffen dadurch eine gewisse Normalität von Verunsicherungen und so eine Niederschwelligkeit, von der sich Männer angesprochen fühlen können.

An der Volkshochschule Bielefeld wurde im ersten Halbjahr 1997, unter ähnlichen Rahmenbedingungen und mit ähnlichem Titel, ebenfalls als Tagesveranstaltungen

(Samstag, 14:00 bis 21:00 Uhr), von zwei Männern geleitet und in Kooperation mit Pro Familia das Seminar „Männliche Kraft“ angeboten.

Männliche Kraft

- in Kooperation mit Pro Familia -

Der Verlust an „männlicher Energie“ in unserer Kultur vermittelt Männern und Jungen ein Gefühl von Entfremdung, sozialer und persönlicher Verantwortungslosigkeit. Männer/Jungen sind voll neurotischer Angst und zielloser Aggression. Es gibt kaum Verbindung zu unseren männlichen Vorfahren. Die Kraft unserer Väter und Großväter hat wenig Einfluß auf unser Leben.

In diesem Seminar werden wir zu den Themen Aggression, Verachtung, Väter arbeiten.

Diese Ausschreibung spricht Männer nicht direkt an, sondern sie spricht über sie. Sie pauschalisiert und läßt den Eindruck eines defizitären Männerbildes entstehen: „Männer/Jungen sind voll neurotischer Angst und zielloser Aggression“ - der Mann an sich ist einfach so. Der Text zählt eine Menge Probleme und Schwierigkeiten auf, stellt sie als Fakten dar und eröffnet keinerlei Lösungsperspektiven, geschweige denn, daß es für Männer etwas zu gewinnen gäbe. Zudem läßt er die Ziele des Seminars nicht deutlich genug werden. Er schreckt m.E. eher ab, als daß er anspricht und wird daher der Funktion des „Angelhakens“, des „Schlüssels für das Interesse der Männer“, nicht gerecht.

Neben der eigentlichen textlichen Gestaltung der Seminaurausschreibungen ist es für eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für das Männerprogramm der Volkshochschulen unentbehrlich, mit einer klaren Zusammenstellung der Angebote für die 'Zielgruppe Männer' nach außen zu treten und über den normalen Rahmen hinaus und stärker als für manch andere neue Programmpunkte zu werben. So gab es an der Volkshochschule Stuttgart zeitweise ein Faltblatt „Angebote für Männer“, in dem die Veranstaltungen zusammengestellt waren, die speziell für Männer ausgeschrieben wurde, ebenso wie die Angebote, von denen angenommen wurde, sie könnten oder sollten Männer besonders ansprechen (Schneider Z. 403-407).

„(...) ich denke das wäre eine wichtige Voraussetzung, daß wir das wieder schaffen, da auch ein erkennbares Signal zu geben, denn wenn man die Kurse nur versteckt, dann wird es halt auch nicht so wahrgenommen“ (Schneider Z. 408-411).

Auch an der Volkshochschule Bielefeld wurde für das Männerbildungsprogramm besondere Öffentlichkeitsarbeit betrieben. So sind neben der üblichen Ausschreibung im Volkshochschulprogramm eine große Anzahl von Handzetteln gedruckt und an verschiedenen öffentlichen Stellen ausgelegt worden. Weiterhin erschien eine Zusammenstellung der Angebote als „VHS-Forum“ in der Bielefelder Lokalpresse (Schulz Z. 565-578).

4.5.2 Die Teilnehmer und ihre Motivation

Volkshochschulen sind schichtspezifische Bildungseinrichtungen, die zu 75% von Frauen und lediglich zu 25% von Männern besucht werden. Diese Frauen und Männer sind im wesentlichen Angehörige der Mittelschicht (Nuissl Z. 438-443), was entsprechend sowohl für die Teilnehmenden der geschlechtsgemischten Veranstaltungen mit Männerthemen, als auch auf die Teilnehmer der klassischen Männerbildung zutrifft. Den letzteren Bereich frequentieren ausnahmslos Mittelschichtler.

„Also diese Beobachtung, daß die harten Männer also die herrschenden Männer in der Unter- und Mittelschicht zu finden sind und die eher ein bißchen verunsicherten in der Mittelschicht, die machen wir glaube ich alle Tage. Also diejenigen, die so'n bißchen nachdenken 'Wer sind wir?', das sind alles Mittelschichtler“ (Nuissl Z. 778-782).

Die Motivation von Männern, sich mit dem Thema Männlichkeit und Mannsein auseinanderzusetzen, ist das Auftauchen eines einschneidenden Erlebnisses, eines Problems oder eines biographischen Wendepunktes, in dem die männliche Schwierigkeit des Artikulierens der eigenen Emotionalität, eine emotionale Sprachlosigkeit, deutlich wird (Nuissl Z. 30-58).

Ausschlaggebend für die Suche nach Austausch mit anderen Männern ist letztendlich das Bedürfnis, die männliche Vereinzelung, das Prinzip des Alleinseins, manifestiert im Bild des 'lonesome cowboy' (Böhnisch; Winter 1994, 131), der seine Probleme in Alkohol ertränkt, aufzubrechen. Dieses Aufbrechen schließt die Suche nach einem alternativen Umgang mit Problemen und eine Auseinandersetzung mit der Geschlechtsspezifität der alten Umgangsformen mit ein (Nuissl Z. 30-43; Uli Z. 66-70).

Diese Motivationen finden sich auch in den Schilderungen des interviewten Teilnehmers Uli wieder. Dessen Aussagen zu den Teilnehmern einer von ihm besuchten Männergruppe an einer Volkshochschule und deren Motivation lasse ich bereits an dieser Stelle kurz einfließen²⁶.

Die Männergruppe, die Uli fünf Jahre lang an einer Volkshochschule besuchte, bestand aus 10 bis 12 Teilnehmern, die sich hauptsächlich aus Familienvätern der Mittelschicht, mit akademischen Ausbildungen rekrutierten (Uli Z. 60). Den hohen Anteil von Mittelschichtsmännern sieht Uli selbst darin begründet, daß entweder bewegte Männer in der Regel eher Mittelschichtsmänner sind oder die Volkshochschulen selbst eher mittelschichtorientiert sind (ebd. Z. 507-510).

M.E. kumulieren hier beide Faktoren und es stellt sich die Frage, ob nicht Volkshochschulen, durch das Zusammentreffen der beiden Zielgruppen, und neben der aufgezeigten Übereinstimmungen in den Zielen von Volkshochschulen und Männerbildung,

²⁶ Der Gehalt der Experteninterviews zum Thema Motivation der Teilnehmer war nicht sehr ergiebig - m.E. ein Symptom für mangelndes Wissen über die Zielgruppe „Männer“, das auch Schneider unter 4.5.6 konstatiert.

Eine ausführlichere Darstellung der Teilnehmermotivation aus Ulis Perspektive findet sich unter 4.7.

als Ort für Männerbildung prädestiniert sind. Diese Frage gilt es im Resümee wieder aufzugreifen.

Uli selbst und die anderen Teilnehmer der Gruppe suchten im wesentlichen Hilfe zur Lebensbewältigung, die Möglichkeit sich auszusprechen und Anregungen zu bekommen, mit kritischen Lebenssituationen und -ereignissen, wie Partnerschaftskrisen umzugehen (Uli Z. 66-86).

4.5.3 Die Akzeptanz und Resonanz bei den Adressaten

Männer kommen in der Regel selten zu Volkshochschulen, was sich im TeilnehmerInnenverhältnis widerspiegelt. Doch wird der geringe Anteil von 25% der Männer unter den Teilnehmenden an Volkshochschulen insgesamt, im Bereich gemischtgeschlechtlicher Männerbildung teilweise weit unterschritten.

So liegt der Männeranteil bei gemischtgeschlechtlichen Vortragsveranstaltungen zu Themen wie männlicher Sexualität und Gesundheit, z.B. „Richtige Männer werden nicht krank“ oder „Heterosexuelle Männer und AIDS“ an der Volkshochschule Bielefeld, lediglich bei 10% (Schulz Z. 174-179).

Diese Zahlen legen die Vermutung nahe, daß es Männer entweder nicht interessiert, etwas über sich und ihren Körper zu erfahren, oder daß es sie eine erhebliche Überwindung kostet, sich in einem öffentlichen Raum in ihrer eigenen männlichen Sexualität in Frage stellen zu lassen. Die Teilnehmenden dieser Veranstaltungen scheinen daher - neben den Frauen, die sich wünschen mehr von und über männliche Sexualität zu erfahren - lediglich Männer anzusprechen, die in der Reflexion ihres Mannseins bereits gefestigt sind.

Dies bleiben jedoch Vermutungen. Genaue Angaben über die Resonanz, die Motivation und die soziale Einordnung der Teilnehmenden gerade an Vortragsveranstaltungen lagen den Interviewpartnern leider nicht vor, da bei offenen Veranstaltungen in der Regel keine persönlichen Daten erhoben werden (vgl. Schulz Z. 699-721). Hier wäre es aufschlußreich, sich über Befragung von Teilnehmenden ein genaueres Bild zu verschaffen.

So fanden bzw. finden die Vorträge für Männer und Frauen zu Männerthemen an der Volkshochschule Bielefeld, Dank der hohen Resonanz bei Frauen, in der Regel statt. Die nur für Männer ausgeschrieben Veranstaltungen fielen bzw. fallen dagegen aus²⁷. Die Ursachen für das unterschiedliche Teilnahmeverhalten von Männern und Frauen sind, neben den oben beschriebenen Faktoren, in deren unterschiedlicher gesellschaftlicher Position, deren Bewertung und dem damit verbundenen je unterschiedlichen Leidensdruck zu suchen (Schulz Z. 156-160).

So bestätigt auch Schneider, ebenfalls mit der Begründung des unterschiedlichen Leidensdrucks, die Erfahrung, daß gemischtgeschlechtliche Angebote zu über 50% von Frauen frequentiert werden.

„Also wenn es um ein Thema des Geschlechterdialogs oder um ein Thema geht, wo es um Geschlechterverhalten geht, da ist es schon nach wie vor immer noch so, auch wenn erkennbar vom Inhalt eher die Männer im Mittelpunkt stehen, aber eben auch Frauen mit aufgefordert sind, mitzureden, dann sind es immer noch mehr Frauen, die sich mit solchen Themen beschäftigen“ (Schneider Z 591-596).

So waren beispielsweise bei dem Kongreß „Mordskerle“ an der Volkshochschule Stuttgart, zum Thema Männergewalt, der hauptsächlich von MultiplikatorInnen besucht wurde, ca. die Hälfte der Teilnehmenden Frauen (Schneider Z. 504-508, 597).

Bis die Angebote zur Männerbildung an Volkshochschulen insbesondere von den männlichen Adressaten angenommen werden und regelmäßig stattfinden können, bedarf es in der Regel einer längeren Anlaufphase.

So beschreibt Lenz für das Männerprogramm an der Volkshochschule Nürnberg eine anfangs zögerliche Akzeptanz. Doch entwickelte sich hier durch das regelmäßige Angebot eine gewisse Kontinuität, so daß die angebotenen Veranstaltungen überwiegend stattfanden, auch die, die nur für Männer ausgeschrieben waren. So wurde der Bereich Männerbildung pro Semester von 200-250 Personen frequentiert, von denen ca. 20 Männer eine Kerngruppe bildeten, die mehrere Veranstaltungen besuchte, die restlichen Teilnehmenden waren EinmalbesucherInnen. Dabei wurden die Vorträge am besten besucht, was zweierlei Gründe hat: Zum einen bietet ein Vortrag einen unverbindlichen und anonymen Rahmen und zum anderen sind eben auch Frauen eingeladen gewesen, die einen Großteil der Teilnehmenden stellten (Lenz Z. 241-254).

Das Stattfinden der Vorträge und das Ausfallen der Männerseminare läßt schließen, daß erstere niederschwelliger sind als letztere und somit für Männer den Charakter von Einstiegsveranstaltungen für die Auseinandersetzungen mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit haben.

Neben Vorträgen sprechen Männer eher auf Veranstaltungen an, die in Kompaktform, d.h. als Tages- oder Wochenendveranstaltung angeboten werden und deren Ausschreibung ein konkretes Lernziel und einen ableitbaren Nutzen verspricht.

„Diese Analyse [Schneider 1994], auf was sprechen die Männer von sich aus schon an, ohne daß wir das jetzt als Männerkurse ausweisen, die zeigt ja schon, daß es da ziemlich eindeutige Kriterien gibt, die man erfüllen muß. Und auch dann funktioniert es nicht automatisch und selbstredend, aber so ein paar Stichworte sind, das eindeutig ablesbar war, wenn ein Thema in Kompaktform und auch so angekündigt, mit einem konkreten Lernziel, auf das hingearbeitet wird und einem konkret ableitbaren Nutzen angekündigt ist, hat es Chancen, mehr Männer anzusprechen,

²⁷ Vgl. 4.5.1.1 und die Kopien der Programme der Volkshochschule Bielefeld mit TeilnehmerInnenzahlen im Anhang

als ein Thema, was mehr so angekündigt ist, daß es da um das Zurücklehnen, Mit-Sich-Selber-Beschäftigen geht. Das ist schon schwieriger oder spricht eben nur noch eine ganz bestimmte Gruppe an, eine relativ kleine Gruppe denke ich mal“ (Schneider Z 185-195).

Hier wird ein klar leistungsorientiertes männliches Bildungsverständnis deutlich. Männer reagieren auf klare Anweisungen, rezeptartige Vorschläge und die technische Umsetzung von Themen. Kurse mit entsprechenden Ausschreibungen erfreuen sich männlichen Zulaufs, selbst in ansonsten eher frauengeprägten Bereichen (Schneider Z. 241-245). „(...) wenn dann [in der Ausschreibung] drin steht, wie man mit dem Marker Layouts fertigt, dann sind eben da doch eher auch Männer zu finden, als in einem normalen Aquarellkurs“ (ebd. Z. 245-247).

Haben die Adressaten letztlich den Weg als Teilnehmer in eine Veranstaltung gefunden, sind bezüglich der Reaktionen auf Männerthemen verschiedene Typen von Männern erkennbar, die Nuisl folgendermaßen karikiert:

- Der 'Betroffene', der sagt, „Ja ich habe jetzt verstanden. Ich müßte mehr Emotionen ausdrücken, ja. Ich merke bei mir immer wieder, daß ich nicht weinen kann.“
- Der 'Nicht-Betroffene', auf den das Thema so nicht zutrifft, weil er ganz anders ist als andere Männer.
- Der 'Abstreiter', der die Relevanz des Themas anzweifelt: „Das ist doch alles Quatsch, das bringt doch gar nichts.“
- Der 'konstruktivistische' oder auch 'Puzzle-Typ', der sich nicht festlegen will: „Nun ich bin mal so, mal so, mal so, mal so und so bin ich halt jetzt!“ (Nuisl Z. 272-279)

Es sind immer wieder die gleichen Argumente, so Nuisl, mit denen Männer - werden sie in Aspekten ihrer Männlichkeit konfrontiert und hinterfragt - vor einer Selbstreflexion, Auseinandersetzung und Veränderung zurückschrecken (ebd. Z. 282-285), was Geduld und Ausdauer seitens der Männerbildner voraussetzt: „Trotzdem, dicke Bretter bohrt man länger.“ (ebd. Z. 286-287).

Um die Hintergründe dieses Zurückschreckens der Männer zu verdeutlichen gehe ich im folgenden Kapitel detailliert auf das männliche Bildungsverständnis und die daraus resultierenden Widerstände gegen eine, auf Selbstreflexion und Aufklärung abzielende Bildungsarbeit mit Männern ein.

4.5.4 Männliche Widerstände gegen (Männer-)Bildung

In der Männerbildung geht es im wesentlichen darum, die eigene Rolle als Mann und das gesellschaftlich herrschende Konstrukt von Männlichkeit zu hinterfragen und damit eben auch darum, spezifisch männliche Probleme zu bearbeiten. Darüber hinaus ist es ebenso wichtig, wie in den Definitionen der Experten und den Themen der Veranstaltungen deutlich wird, sich auch der eigenen männlichen Stärken bewußt zu werden

und ein neues männliches (Selbst-)Bewußtsein jenseits tradierter Männlichkeitsstereotypen zu entwickeln.

Was läßt Männer vor einer solchen Bildungsarbeit zurückschrecken? Welche Ursachen liegen der „Männerbildungsabstinenz“ zugrunde?

Oberflächlich gesehen scheint es so zu sein, daß Männer ihre Rolle nicht als problematisch empfinden und nicht bereit sind, Probleme zu zeigen und darüber zu reden (Schulz Z.217-219). Doch leiden sie möglicherweise auch, thematisieren aber ihre Rolle nicht - zumindest nicht in erkennbarem Maße an Volkshochschulen - oder aber sie finden andere Wege, sich mit ihr auseinanderzusetzen (ebd. Z. 167-169).

Neben der Schwierigkeit, Verunsicherungen wahrzunehmen und daraus Bildungsbedarfe abzuleiten, haben Männer weiterhin große Schwierigkeiten damit, das Auslösen von Verunsicherungen zuzulassen. Frauen haben, so Schneider, im Gegensatz zu Männern mit ergebnisoffenen Situationen eher positive Erfahrungen. Männer sind dagegen aufgrund ihrer Sozialisation eher darauf ausgerichtet, ergebnisorientiert zu arbeiten, und haben daher Schwierigkeiten damit, sich auf andere Arten von Bildungsprozessen einzulassen, die sie aufgrund ihrer Unbekanntheit verunsichern (Schneider Z. 259-265).

Die männliche Schwierigkeit, Verunsicherungen zuzulassen und nicht alles unter Kontrolle zu haben, „(..) machte und macht Männern noch heute sehr viel Angst, in eine Männergruppe zu gehen“ (Lenz Z. 586-587).

In Männergruppen passiert etwas, was Männer nicht kennen, etwas was außerhalb der bekannten, erlernten männlichen Verhaltenskodizes liegt, im Gegensatz z.B. zur Arbeitswelt. Hier sind es Männer durchaus gewohnt, in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten, mit dem Unterschied, daß sie es dort mit einer von außen definierten und somit klar zielgerichteten Aufgabe zu tun haben. In der Freizeit freiwillig in eine Männergruppe ohne klar von außen definierte Aufgabe zu gehen, macht daher einerseits Angst und löst Unsicherheiten aus. Andererseits kann eine Abwehr auch daraus resultieren, daß Männer sich nicht auch noch in der Freizeit vorgeben lassen wollen, womit sie sich zu beschäftigen haben²⁸ (Lenz Z. 587-591).

Des weiteren haben Männer Angst davor, die im Arbeitsleben vorherrschende Konkurrenz zwischen Männern könnte sich auch im Privatleben fortsetzen (ebd. Z. 596-600). Sie sind unsicher, was sie in solchen Veranstaltungen erwartet. Daß etwas von ihnen verlangt wird, was sie eigentlich gar nicht wollen. Auch hier kann wieder die Parallele

²⁸ Nach meinen eigenen Erfahrungen geht es in Männergruppen nicht darum, von außen gesetzte Anforderungen zu erfüllen (mit Ausnahme vielleicht der mit der Suche nach männlichen Archetypen beschäftigten Gruppen der „Wild Men“- Bewegung, vgl. Schurbein 1995; Winter 1995), sondern seinen

zur Arbeitswelt gezogen werden, in deren „Männergruppen“ man sich von außen definieren Aufträgen zu beugen hat und in denen es nicht üblich ist, dem nachzugehen, was der einzelne Mann selbst will (ebd. Z. 593-594).

Ein weiterer Grund, vor einem näheren Kontakt mit anderen Männern zurückzuschrecken, ist die Homophobie, die Männern von Kindesbeinen an anerzogene Angst vor (körperlicher) Nähe zu anderen Männern, die sich in Fragen wie „Bist Du da vielleicht in einer Schwulengruppe gelandet?“ (Lenz Z. 593) ausdrückt²⁹.

Selbst bei Männern, die bereits in Männergruppen gehen, wird immer wieder die Angst davor deutlich, ihre Beschäftigung mit Männerthemen auch nach außen zu repräsentieren³⁰.

Diese Angst geht soweit, „(...) daß viele Männer sich nicht mal getraut haben ihrer Partnerin zu sagen, daß sie zu einer Männergruppe gehen, also geschweige denn den Freunden oder Geschäftskollegen. Es wurde immer wieder die Angst davor deutlich, nach außen zu zeigen, daß man in eine Männergruppe geht. Es muß sich eine unbändige Angst damit verbinden und Unsicherheit und ich erinnere mich an einen Mann, der sagte, er war noch nie in seinem Leben in einer so ambivalenten Gefühlssituation wie bei der Entscheidung, ob er in die Männergruppe geht oder nicht. Das war ein 35-jähriger Mann“ (Lenz Z. 603-610).

Männer nehmen Angebote im musischen, kreativen und Selbsterfahrungsbereich nicht wahr, weil diese dem männlichen Bildungsverständnis, das hauptsächlich funktionalzweckorientiert ist, nicht entsprechen. Bildung zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung kommt darin nicht vor.

„Männer halten sich da eben raus, weil das männliche Selbstverständnis eines ist, demzufolge ein Mann in eine Weiterbildungseinrichtung oder in die Volkshochschule geht, um dort ein abfragbares Wissen zu erwerben, sei es in Computertechnik oder in irgendeiner anderen Technik oder vielleicht noch einen Sprachkurs, um im Sommer in Thailand gut anbaggern zu können. Bildung ganz funktionell und straight sozusagen. Aber das ist immer etwas, was nicht mit ihm selbst zu tun hat, sondern was immer auf die Außenwelt projiziert ist“ (Lenz Z. 618-625).

Fortlaufende Veranstaltungen über mehrere Wochen werden von Männern häufig nicht wahrgenommen, da diese Form dazu tendiert, das Thema eher gemächlich, einem männlichen Lernstil ungemäß, anzugehen (Schneider Z. 719-720). D.h. fortlaufende Veranstaltungen erscheinen als wenig ergebnisorientiert und suggerieren, sich mit einem Thema nicht intensiv zu beschäftigen. Männer sind dagegen mit arbeitsorientierten, stringenten Schulungen der beruflichen Bildung vertraut, deren Inhalte und Zeitpunkte sie sich meist nicht aussuchen können:

„Als Berufstätige kriegen sie Weiterbildung in der Regel nicht über den Weg, daß sie sich da ein Thema raussuchen und freiwillig dann zu der Einrichtung hingehen, sondern in ihrem beruflichen Umfeld, und das sind immer sehr gezielte, ergebnisori-

eigenen Weg jenseits von Leistungsdruck zu bestimmen, womit Männer jedoch aufgrund des gewohnten Sich-Unterwerfens unter Sachzwänge selten vertraut sind.

²⁹ Vgl. dazu ausführlich: Wiedemann 1996.

³⁰ Was m.E. sicherlich durch Klischeefilme wie „Männer“ von Doris Dörrie - so amüsant er auch sein mag - oder die sensationslüsterne Auseinandersetzung mit Männerthemen auf „Primitiv-Talk-Show-Niveau“ unterstützt wird.

enterte, stringente Schulungen. Und somit machen Männer die Erfahrung, Weiterbildung ist ergebnisorientierte, intensive Schulung und gehen dann auch eher zu sowas, als sich erstmal ergebnisoffen auf etwas einzulassen“ (Schneider Z. 725-731).

Darüber hinaus empfinden sich Männer nicht als Zielgruppe für Bildung. Bildungsbedarf impliziert ein vorhandenes Defizit, das qua Bildung behoben werden muß. Defizitär sein heißt wiederum, kein „richtiger Mann“ zu sein. So fallen unter Zielgruppenarbeit alle, die von der gesellschaftlichen Norm des Männlichen abweichen, Frauen, Alte, Straffällige, Arbeitslose und Analphabeten. Männer - bzw. Männlichkeit als herrschendes Prinzip, dem sich auch Männer unterwerfen (vgl. Böhnisch; Winter 1994) - dagegen setzen und repräsentieren Normen. Von diesen abzuweichen, stellt die individuelle Männlichkeit in Frage.

„Genauso wenig wollen Männer zugeben, daß sie als Männer in einen Bildungsprozeß gehen, weil alle Welt sagt ‘Um Gottes Willen, hast Du das nötig?’, oder sowas. Es ist einfach so“ (Nuisl Z. 793-795).

Die Frage, „Hast Du das nötig?“, und die damit einhergehende Infragestellung männlicher Integrität findet ihre Entsprechung in der Angst von Teilnehmern, ihre Auseinandersetzung mit dem Thema Mann selbst in ihren privaten Beziehungen offen zu machen, geschweige denn, sie in eine weitere Öffentlichkeit zu tragen³¹.

4.5.5 Männerbildung innerhalb der Einrichtungen

Männerbildung ist an Volkshochschulen eine marginale Erscheinung und „(...) es ist noch nicht so, daß daraus ein sich selbst tragendes Programm, ein dauerhaftes Programm wird, sondern es sind allenfalls punktuelle zaghafte Ansätze“ (Schneider Z. 627-629).

Was die Teilnehmer, bzw. die Adressaten dazu beitragen, daß dies so ist, habe ich im vorhergehenden Kapitel erläutert. In diesem Kapitel geht es darum, herauszuarbeiten, wo innerhalb der Einrichtungen - sowohl bzgl. ihrer MitarbeiterInnen als auch ihrer Strukturen - Hinderungsgründe, Schwierigkeiten, Blockaden, aber natürlich auch Chancen für eine Männerbildung an Volkshochschulen liegen.

4.5.5.1 Resonanz und Akzeptanz bei den hauptamtlichen pädagogischen MitarbeiterInnen

Angebote zur Männerbildung an Volkshochschulen kommen - mit wenigen Ausnahmen - nicht aus den Einrichtungen selbst, sprich von den HPM, sondern von nebenberuflichen Kursleitern oder Freiberuflern, die ihren Lebensunterhalt (teilweise) über diese Angebote finanzieren. Wie ich bereits beschrieben habe, fallen die Männerbildungsan-

³¹ Die Schwierigkeit, mit der eigene Auseinandersetzung mit der männlichen Rolle und dem Thema Mannsein nach außen zu gehen, kann ich aus meiner persönlicher Erfahrung heraus sehr gut nachvollziehen.

gebote an Volkshochschulen mangels Teilnehmern oft aus. Die Kursleiter gehen dadurch gerade in der Anfangsphase ein immenses Risiko ein und müssen häufig Einkommenseinbußen hinnehmen, da in den ersten drei bis vier Semestern oft lediglich fünf, sechs oder sieben Anmeldungen vorliegen. Gerade in dieser Anlaufphase wird das Fortbestehen der Angebote im Programm seitens der Institution häufig in Frage gestellt³² (Nuisl Z. 498-508).

Innerhalb von Volkshochschulen trifft Männerbildung auf ein breites Reaktionsspektrum, das sich zwischen zielstrebigem Verhindern, Belustigung, neutralem Desinteresse, Wohlwollen, Förderung, Unterstützung und nicht zuletzt Forderungen nach Männerbildung bewegt (vgl. Nuisl Z. 584-588, Schneider Z. 424-438).

Ähnlich breit gefächert sind auch die persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen der Experten, deren unterschiedliche Erfahrungen mit Männerbildung an Volkshochschulen jedoch nicht unabhängig von deren hierarchischer Position gesehen werden dürfen. So gilt es zu berücksichtigen, daß Schneider und Schulz als Leiter bzw. stellvertretender Volkshochschulleiter oder Nuisl als Direktor des DIE andere Möglichkeiten zur Implementierung von Männerbildung zur Verfügung stehen als Lenz, der als freiberuflicher Dozent an der Volkshochschule Nürnberg wenig Einfluß auf die Programmplanung ausüben konnte³³.

Lenz sieht die Bereitschaft vieler HPM an Volkshochschulen, sich für Männerbildung zu engagieren und damit auch einen Blick hinter die eigene männliche „Geschlechtfassade“ zu riskieren, nicht gegeben.

Er ist in seiner Tätigkeit als freiberuflicher Männerbildner an der Volkshochschule Nürnberg vornehmlich auf Abwehr und Skepsis gestoßen (Lenz Z. 261). Die damals 28 HPM der Einrichtung (überwiegend Männer) und insbesondere die männliche Leitung haben sich gegenüber den Männerangeboten stark distanziert. „Sie wollten nichts damit zu tun haben“ (ebd. Z. 267).

Diese abwehrende Haltung Männerbildung gegenüber zieht sich durch alle politischen Gesinnungen, so daß sich auch im linken, sonst eher progressiven Lager immense Widerstände zeigen. Auch aufgeklärte oder sich der Aufklärung verpflichtet fühlende Erwachsenenbildner, die sich selbst dem politisch linken Spektrum zuordnen, haben „(...) große Probleme, Männlichkeit als ein politisches, gesellschaftliches Thema anzunehmen“ (ebd. Z. 285-286). Daß geschlechtsspezifische Aspekte in der Erwachsenenbildung wenn überhaupt, dann nur von Frauen aufgebracht werden, ist demnach ein

³² Was dies für die NPM und Männerbildung an Volkshochschulen im einzelnen bedeutet, werde ich unter 4.5.9 detailliert beschreiben.

³³ Die hierarchische Komponente und deren Einfluß auf die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen werde ich unter 4.5.9 erneut aufgreifen.

Phänomen, das auch vor der linken und antifaschistischen Erwachsenenbildung nicht halt macht. Sie steht somit in der langen Tradition der Linken, sich geschlechtsspezifischen Fragen zu verschließen, sie als „Nebenwiderspruch“ abzutun (ebd. Z. 286-298) und das eigene Geschlecht bei der Reflexion gesellschaftlicher Prozesse auszuklamern (Nuisl Z. 592-593).

Betrachtet man beispielsweise, so Lenz, wie lange es bei den Grünen gedauert habe, bis Männlichkeit zum Thema gemacht wurde, täte auch hier eine Aufklärung über geschlechtsspezifischen Voraussetzungen und Wirkungen Not³⁴ (Lenz Z. 327-332).

Oft sind es also Frauen, die innerhalb der Einrichtungen ein Männerprogramm fordern und fördern. So engagierte sich im Beispiel der Volkshochschule Nürnberg niemand außer der Frauenbildungsreferentin für die Männerthemen und -angebote. Diese führte jedes Semester erneut Auseinandersetzungen mit der männlichen Einrichtungsleitung über den Fortbestand der Angebote zur Männerbildung (ebd. Z. 268-274).

Doch herrscht auch bei den Frauenbildnerinnen ein ambivalentes Verhältnis gegenüber Männerbildung und die Unterstützung endet trotz eines positiven und fördernden Grundverständnisses in der Regel da, wo befürchtet wird, durch einen neuen Bereich Männerbildung könnte die Frauenbildung finanziell ins Hintertreffen geraten (Nuisl Z. 512-516).

Durch das fehlende Engagement der männlichen HPM wird Männerbildung so zu einem „subversiven Element“, das über die Frauenbildungsarbeit in die Einrichtung eingeschleust wird (Lenz Z. 386-388).

Eine Begründung für dieses mangelnde Engagement männlicher HPM sieht Lenz darin, daß Männer in der Erwachsenenbildung Angst davor haben, selbst als Mann Stellung zu beziehen und

„(...) nicht nur erwachsenbildnerischer Funktionsträger zu sein, sondern als bewußter Mann sich darzustellen und auch in der öffentlichen Argumentation den Begriff des Männlichen zu verwenden“ (ebd. Z. 302-305).

Dies ist jedoch kein volkshochschulspezifisches Phänomen. Vielmehr stellt sich die Abwehr und die Ablehnung von Männerbildung als ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse dar. Innerhalb der männlich dominierten Verhältnisse besteht kein Interesse daran, Männlichkeit zu einem öffentlich diskutierten Thema zu machen. Es wird dagegen eher als bedrohlich erlebt, werden Männer damit konfrontiert (ebd. Z. 268-273).

Um sich der geschlechtspolitischen Arbeit jedoch nicht vollends zu verschließen, läuft diese an Volkshochschulen hauptsächlich auf der Ebene der Frauenförderung. Leitende Männer in Volkshochschulen unterstützen die Frauenarbeit, bedenken aber nicht, daß sie als Männer auch eine Beziehung zur und eine Funktion in der patriarchalen

³⁴ Vgl. Bündnis 90/Die Grünen - NRW 1994.

Gesellschaft haben. So ist Lenz der Meinung, daß es häufig der Fall ist, daß gesellschaftskritische Männer ein Arrangement mit der Frauenbewegung eingehen und Machtzugeständnisse geben, um einerseits ihrem gesellschaftskritischen und -verändernden Anspruch gerecht zu werden und andererseits nur kontrolliert Macht abzugeben, um die eigene hierarchische Position so gut wie möglich wahren zu können (Lenz Z. 316-319)³⁵.

Erklärten männliche Erwachsenenbildner Männer zur Zielgruppe, hätte dies zur logischen Konsequenz, das Hinterfragen und Reflektieren von Männlichkeit auch auf die eigene Person ausdehnen zu müssen. Die Entscheidung für Männerbildungsarbeit beträfe die entscheidenden Männer somit selbst. „Wenn Du für erwachsene Männer was machst, dann machst Du ja eigentlich was für Deinesgleichen“ (Lenz Z. 440-441). So gibt es momentan beispielsweise eine größere Offenheit für Jungen- als für Männerarbeit (ebd. Z. 430). Dieses Phänomen läßt sich zum einen damit erklären, daß es leichter ist, sich für geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen stark zu machen, da Erziehung immer noch eine Frauendomäne ist und Männer somit wenig damit zu tun haben. Zum anderen sind Jungen (noch) keine Männer, so daß die männlichen Jungenarbeiter nicht automatisch dazu „genötigt“ sind, sich selbst zu hinterfragen und ihr eigenes Mannsein zu reflektieren (ebd. Z. 427-441), obwohl dies in einem solchen Tätigkeitsfeld m.E. unabdingbar ist.

Neben der von Lenz geschilderten Abwehr sind an Volkshochschulen ähnliche Reaktionen anzutreffen, wie sie auch auf der Tagung „Wie strickt Mann ein Männerprogramm?“ des Volkshochschulverbandes Baden-Württemberg, die Herr Schneider mitorganisierte, als Szenarien durchgespielt wurden. Diesen Szenarien entsprechend ist auch die Resonanz der HPM in der Volkshochschule Stuttgart. Im wesentlichen gibt es drei Reaktionen:

- Die *wohlwollende* Reaktion, die ein geschlechtsspezifisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung auch für Männer als wichtig erachtet. Grundtenor dieser Reaktion ist die Aussage: „Das ist ein wichtiges Thema und wir müssen für Männer was tun. Was habe ich für Möglichkeiten, da ein entsprechendes Programm zu entwickeln?“ (Schneider Z. 424-425).
- Die *fordernde* Reaktion der Kolleginnen in der Einrichtung, denen es, nach einer Zeit der Abgrenzung von Männern, jetzt darum geht, in einen neuen Dialog einzu-

³⁵ In diesem Sinne ist m.E. auch Frauenbildung an Volkshochschulen strukturfunktional, da Frauen hier lediglich ein gesonderter Platz eingeräumt wird, der sich zudem unter der „Kontrolle“ der überwiegend männlichen Leitung der Einrichtungen befindet. Im Geschlechterverhältnis innerhalb der Volkshochschulhierarchie ändert sich dadurch im wesentlichen nichts.

treten und geschlechtsspezifische Themenfelder gemeinsam zu bearbeiten. Für diesen Dialog fordern sie auch neue männliche Positionen (ebd. Z. 429-436).

- Eine dritte Reaktion ist die *Belustigung* von Menschen, die es - aus welchen Gründen auch immer - belächelnd abwehren und ablehnen, daß Volkshochschulen sich um Männer als Zielgruppe kümmern und beispielsweise sagen: „Was, Männerthema? Da kann man doch nur nach Stammtischmanier mit umgehen“ (ebd. Z. 437-438).

Schneider schätzt, daß so massiv ablehnende Reaktionen, wie sie Lenz an der Nürnberger Volkshochschule erlebt hat, heute wahrscheinlich nicht mehr so drastisch sind. Eine Abwehr von Männerbildung geschieht mittlerweile eher dadurch, daß in Frage gestellt wird, ob solche Veranstaltungen, die oft als „Wohlfühlkurse“ und damit nicht als „richtige“ Bildungsarbeit bezeichnet werden, überhaupt an Volkshochschulen gehören, da sie keine Qualifizierung sind und kein gesellschaftsbewegendes Thema darstellen. Auch hierin spiegelt sich das o.g. männlich verkürzte Bildungsverständnis wider.

Mittlerweile scheint für Männerbildung jedoch generell eine größere Offenheit vorhanden zu sein (Schneider Z. 447-464). So hat Schneider im Trägerverein der Volkshochschule Stuttgart, in der Mitgliederversammlung oder im Vorstand seiner Einrichtung bzgl. Männerthemen von Ablehnung nichts gespürt. „Allenfalls eben sowas wie 'Wird schon nicht so schlimm werden'“ (ebd. Z. 470-471), was die oben genannte Skepsis ausdrückt, ob Männerbildung ein relevantes Thema ist. Für die KollegInnen in der Volkshochschule Stuttgart ist Männerbildung kein zentrales Anliegen, wird aber weder belächelt noch abgelehnt. Es läßt sich jedoch noch nicht präzise schildern, wie Männerthemen wahrgenommen werden, da sie bisher noch nicht in der Programmentwicklungskonferenz der FachbereichsleiterInnen diskutiert worden sind, was aber bald geschehen soll (ebd. Z. 475-485).

Trotz der Ablehnung, Skepsis oder auch Gleichgültigkeit gegenüber Männerbildung ist doch ein gewisses Interesse auch der männlichen HPM für geschlechtsspezifische Erwachsenenbildung vorhanden. So nahmen z.B. 1993 mehrere Mitarbeiterinnen und ein Mitarbeiter der Volkshochschule Stuttgart an der Veranstaltung „Dialoge zwischen den Geschlechtern“ des DIE teil und Schulz berichtet, daß er in der Volkshochschule Bielefeld durchgehend auf positive Reaktionen seiner Kolleginnen *und* Kollegen gestoßen ist. In Richtung des beschriebenen wohlwollenden und fordernden Ansatzes gehend, hat er im wesentlichen Kommentare gehört wie, „Endlich passiert da mal was! (...) Endlich bewegen sich auch mal die Männer!“ (Schulz Z. 460-463). Die Akzeptanz ist sowohl bei den in der Volkshochschule Bielefeld arbeitenden Frauen als auch bei den Männern sehr hoch und es wird momentan eher bedauert, daß das Programmangebot z.Zt. eher gering ist, da es als wichtig erachtet wird, daß sich auch Männer be-

wegen und ihren Beitrag zu mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern leisten (ebd. Z. 487-491).

Doch selbst wenn die Akzeptanz der Angebote innerhalb der Einrichtungen gegeben ist, gibt es doch strukturelle Faktoren, die eine erfolgreiche Einführung von Männerbildung an Volkshochschulen erschweren.

4.5.5.2 Strukturelle Bedingungen für Männerbildung an Volkshochschulen

Volkshochschulen sind „(...) letztendlich ein bürokratisches Unternehmen. Auch wenn wir natürlich ein modernes Dienstleistungszentrum sein wollen, aber im Prinzip sind wir ein Teil der öffentlichen Verwaltung und wir sind praktisch ein städtisches Amt. Und das ist natürlich eine Chance, aber eher hier in dieser Hinsicht auch eine Schwelle“ (Schulz Z. 112-116).

Diese Chance ist, im Gegensatz beispielsweise zu konfessionellen oder gewerkschaftlichen Einrichtungen der Weiterbildung, einerseits in der weltanschaulichen Neutralität und damit der thematischen Unabhängigkeit und andererseits im öffentlichen Auftrag der Volkshochschulen, die Themenbereiche der Erwachsenenbildung auch unabhängig von deren Marktgängigkeit abzudecken, zu sehen.

Die Schwellen, die die bürokratischen Strukturen und die Verwaltung mit sich bringen, mit denen sicherlich teilweise auch andere Bildungseinrichtungen zu kämpfen haben, wirken sich zum einen auf die bereits beschriebene Resonanz der Teilnehmer aus. Zum anderen erschweren die momentane finanzielle Situation und die Verwaltung der Volkshochschulen allgemein das Aufkommen neuer Bildungsbereiche.

Die finanzielle Situation der Volkshochschulen

Zur Zeit wird innerhalb vieler Volkshochschulen noch nicht erkannt, daß Männerbildung „(...) ein wichtiges und die Einrichtung voranbringendes Thema ist“ (Schneider Z. 486-487), da sie nach wie vor, wie viele neu aufzubauende Bildungsbereiche, ein zeit- und kostenintensiver Sektor ist. Angesichts der momentanen Finanznöte der Einrichtung hat die Existenzsicherung zur Zeit Priorität vor dem Aufbau neuer Bereiche wie Männerbildung, bei denen noch nicht abzusehen ist, welche Vorteile sie den Volkshochschulen in ihrer aktuellen Situation bringen (Schneider Z. 485-493).

Andererseits sind Volkshochschulen - eben aufgrund der finanziellen Misere durch rückläufige Zuschüsse insbesondere seitens der Kommunen - bestrebt, ihr Spektrum an Angeboten und Teilnehmenden zu erweitern. Dies beinhaltet auch, die Einrichtung stärker für Männer zu öffnen und sich damit auch von dem bereits mehrfach angesprochenen Image der Fraueneinrichtung zu lösen. Eine Existenz unter Marktbedingungen, d.h. mit erhöhten Teilnahmeentgelten und somit in stärkerer Konkurrenz zu anderen Bildungseinrichtungen, erscheint mit einem eingeschränkten TeilnehmerIn-

nenkreis (75% Frauen, 25% Männer) und der damit einhergehenden Einengung des Angebotsspektrums auf Frauenthemen als schwierig (Nuissl Z. 741-744).

Konkrete Maßnahmen zur Imageänderung und Erweiterung des TeilnehmerInnenkreises, die von Volkshochschulen verstärkt angegangen werden, beziehen sich momentan schwerpunktmäßig auf den Aufbau berufsbezogener Angebotsbereiche und das Heraufsetzen der Entgelte und der Anforderungsniveaus, um so den Anspruch auf Ernsthaftigkeit - im Sinne eines männlichen Bildungsverständnisses - zu erhöhen (Nuissl Z. 744-747). Das „(...) ist ja der gesamte Trend in der Erwachsenenbildung, daß man stärker marketing- oder marktbezogene Probleme in den Einrichtungen hat, und das gilt natürlich auch insbesondere für Volkshochschulen“ (ebd. Z. 749-752).

Die Möglichkeit, mit Männerbildung der Finanznot und dem Image der Volkshochschulen etwas entgegenzusetzen, indem eine neue Zielgruppe angesprochen wird, wird jedoch (noch) nicht gesehen, da Männerbildung momentan noch ein kleiner Bereich ist, der nur „nischentechnisch“ (Nuissl Z. 759) agieren kann.

„In dem Moment, in dem Männerbildung aus dieser Nische herauskommt und sich wagen würde, auf dieses harte Marktgeschäft einzusteigen, würde ich keinen Pfifferling mehr auf ein weiteres Bestehen geben“ (ebd. Z. 756-759).

Grundsätzlich wirken sich die Einsparungen an Volkshochschulen auf alle Bereiche aus, die kein Geld einbringen. In allen Bereichen, in denen die Einrichtungen Zeit, Personal und damit Geld investieren müssen, um neue Programme aufzubauen, wird das Angebot zunehmend weniger (ebd. Z. 649-655).

So sind beispielsweise in den letzten Jahren im einstmals sehr stark subventionierten Bereich der politischen Bildung, dem ehemaligen „Flaggschiff“ (Klier, mündlich, 31.01.97) der Volkshochschulen, in dem Männerbildung schwerpunktmäßig verortet ist, die Teilnahmeentgelte enorm gestiegen³⁶. Die Konsequenz daraus ist, daß ein hochschwelliger Bereich wie politische Bildung, der aus den aufklärerischen Ansprüchen der 60er und 70er Jahre heraus stark gefördert wurde, für die AdressatInnen unattraktiver wird. Dieses Faktum kumuliert mit einer nachlassenden Bereitschaft der Bevölkerung, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen und findet weiterhin eine Entsprechung in den Einrichtungen, die sich verstärkt auf finanzträchtige Bereiche wie die berufsbezogene Weiterbildung konzentrieren. So nimmt beispielsweise die Volkshochschule Köln mittlerweile Auftragsarbeiten zur EDV-Schulung von Betrieben an, bei denen Preise jenseits der bestehenden Entgeltordnung ausgehandelt werden können (ebd.).

„Die generelle Tendenz heißt immer, daß die Angebotsbereiche, die nichts bringen, abgewickelt werden. Und Männerbildung bringt nichts, finanziell“ (Nuissl Z. 657-659).

³⁶ An der Volkshochschule Köln von DM 0,50 auf mittlerweile DM 3,50 pro Unterrichtsstunde, was einer Steigerung von 700% entspricht.

Die Auswirkungen von Sparmaßnahmen, schwerpunktmäßig auf Seiten der Kommunen, auf Volkshochschulen gilt es, bundeslandspezifisch zu differenzieren - insbesondere die Notwendigkeit, sich verstärkt an der Marktgängigkeit der Angebote zu orientieren. Die Einsparungen wirken sich besonders auf die Volkshochschulen aus, die bisher einen relativ hohen Sockel an Finanzierung seitens der Länder und Kommunen hatten, was vorwiegend Volkshochschulen in Nordrhein Westfalen und in Niedersachsen betrifft. Für Volkshochschule in Bundesländern, in denen schon immer stärker kostendeckend gearbeitet werden mußte, wie z.B. in Bayern und Baden-Württemberg, ist die Situation nicht so gravierend (Nuissl Z. 644-648).

So finanziert sich die Volkshochschule Stuttgart zu über 50% durch Teilnahmegebühren. An Zuschüssen fließen seitens der Stadt ca. 40% und das Land Baden-Württemberg steuert ca. 7-9% des Gesamtetats bei (Schneider Z. 521-548). Durch den hohen Anteil selbsterwirtschafteter Finanzen stand die Volkshochschule Stuttgart, wie auch andere Volkshochschulen in Baden-Württemberg und Bayern, schon immer unter dem Druck, sich verstärkt daran zu orientieren, mit welchen Angeboten sie die AdressatInnen anspricht, ohne dabei aus dem Auge zu verlieren, welche Themen jenseits der Marktgängigkeit als wichtig erachtet werden - eine Gradwanderung. Was die Männerbildung betrifft heißt das, zunächst einmal auf eine Resonanz seitens der Adressaten angewiesen zu sein. „[Wir] konnten nicht sagen, ‘Schönes Thema, machen wir, egal ob das Publikum strömt oder nicht‘“ (Schneider Z. 556-557).

Aufgrund dieser Voraussetzungen bedarf es eines harten Durchsetzungswillens einzelner, engagierter HPM, um deutlich zu machen, daß Männerbildung ein wichtiges Thema ist, das die Einrichtung voran bringt und einen neuen Teilnehmerkreis erschließt. Neue Angebotsbereiche sind hier schwerer durchzusetzen als in anderen Bundesländern, in denen die Einrichtungen erst einmal einen, von öffentlicher Hand gesicherten Etat haben, der einen Großteil der Kosten abdeckt, so Schneider. Zwar hätten diese auch immer auf die Anzahl der Teilnehmenden achten müssen, doch sind die Volkshochschulen in Baden-Württemberg und Bayern an diesem Punkt schon immer stärker gefordert gewesen. Diese Gefordertsein bringt ihnen jedoch in der jetzigen Situation eines rückläufigen staatlich finanzierten Sockels den Vorteil, bereits damit vertraut zu sein, einen Großteil ihres Etats selbst erwirtschaften zu müssen, im Gegensatz zu Volkshochschulen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (Schneider Z. 561-571)³⁷.

³⁷ Die finanzielle Situation der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen sei hier noch einmal am Beispiel der Volkshochschule Bielefeld erläutert. Die Volkshochschule Bielefeld wird zu 30,4% aus Mittel der Stadt, zu 26% aus Zuschüssen des Landes und zu 31% durch eigene Einnahmen aus Entgelten der Teilnehmenden, Kulturveranstaltungen etc. finanziert. Die restlichen 12,6% werden über Drittmittel abgedeckt. Diese für Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen typische Drittelfinanzierung variiert je nach Höhe des kommunalen Zuschusses, der insbesondere in Großstädten in den letzten Jahren

Hand in Hand mit den Einsparungen und einem Abbau von Subventionen - gerade im Bereich der politischen Bildung, die immer noch (vgl. DVV 1978) ein programmatischer Schwerpunkt der Volkshochschulen ist bzw. sein soll - geht ein Stellenabbau einher. Der Rückgang des Anteils an Subventionen am Gesamtbudget der Volkshochschulen wirkt sich daher besonders auf den Aufbau neuer Aufgabenbereiche aus, die sich am besten mit neuen Stellen realisieren ließen. Gegenwärtig erscheint es jedoch als illusorisch, neue Stellen und damit auch neue Angebotsbereiche zu schaffen.

„Vor ein paar Jahren war das noch möglich und wäre das noch möglich gewesen. Inzwischen hat uns diese ganze Spargeschichte auch eingeholt (...) [, was dazu führt, daß] (...) wir erstmals auch damit konfrontiert [sind], daß wir nicht nur nicht Stellen ausbauen können, was wir bis letztes Jahr immer noch tun konnten, sondern eigentlich Stellen abbauen müssen. (...) unter den Voraussetzungen, dann ein neues Aufgabengebiet mit einer ausgewiesenen Stelle oder auch einem Teil einer Stelle zu kriegen ist natürlich schwierig“ (Schneider Z. 69-74).

Dies betrifft sicher nicht nur, aber auch die Männerbildung. Die Situation, keine neuen Stellen einrichten zu können, ja sogar Stellen abbauen zu müssen, führt zudem zu einem Mangel an Kontinuität innerhalb der bereits bestehenden Angebote Männerbildung. So war an der Volkshochschulen Stuttgart eine neue Stelle für einen HPM eingerichtet worden, in deren Aufgabengebiet erstmals formal auch die Männerbildung lag. Dieser Mitarbeiter verließ die Einrichtung jedoch relativ bald wieder, ohne eine etabliertes Programm übergeben zu können. Da Männerbildung nicht fest in die Strukturen der Volkshochschule und somit auch in den Stellenplan eingebunden war und eine neue Stelle nicht geschaffen werden konnte, wurde ein Mitarbeiter mit $\frac{1}{4}$ seiner bereits bestehenden vollen HPM-Stelle mit der Männerbildung betraut. Faktisch ist dieser jedoch derart ausgelastet, daß er sich nicht in dem angegebenen Maße der Bildungsarbeit mit Männer widmen kann (Schneider Z. 55-76).

Um das Ziel zu erreichen, Männerbildung fest in den Einrichtungen zu verankern, ist es jedoch unabdingbar, daß sich ein HPM mit einer klar zugewiesenen Kapazität und festen Zeit um das Thema kümmert, was die Erfahrungen beim Ausbau der Frauenbildung an Volkshochschulen belegen (Schneider Z. 77-87).

Aufgrund der finanziellen Situation ist der Faktor Zeit eines der Hauptprobleme bei der Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen. Alle Interviewpartner bestätigen, daß viel Zeit und persönliches Engagement nötig sind, um Männerbildung in die Strukturen der Volkshochschulen einzubinden.

So konstatiert Schneider, er selbst habe nicht genügend Zeit sich ausreichend um Männerbildung zu kümmern. „(...) das ist immer ein Nachteil, wenn man es gerne möchte, aber nicht kann, weil dann läuft man immer wieder in die Falle, zuviel zu ver-

sinkt. Da die Landesbezuschussung weitestgehend konstant bleibt, werden die Defizite im wesentlichen auf die Teilnahmeentgelte umgelegt (Schulz mündlich 17.09.1997).

sprechen, und es dann nicht durchhalten zu können und die Erfahrung ist für beide Seiten nicht gut“ (Schneider Z. 418-420). Doch delegiert Schneider als Einrichtungsleiter Männerbildung, wie beschrieben, an einen seiner Mitarbeiter.

Auch Schulz bestätigt einen Mangel an zeitlichen, personellen und fachlichen Ressourcen. Ihm erscheint es vom Arbeitsaufwand innerhalb der Einrichtung her unmöglich, sich in einem neuen Thema fachkundig zu machen, um dort intensiv tätig zu sein, es sei denn, er mache Männerbildung zu seinem „kleinen Gärtlein“, das er pflege. Er aber habe in einem anderen Bereich seine fachliche Heimat (Schulz Z. 128-133), woran deutlich wird, daß nicht nur der Faktor Zeit ausschlaggebend für die Etablierung von Männerbildung ist, sondern auch persönliche Prioritäten.

Um einen Impuls zu Männerbildung aus den Einrichtungen heraus ist es also schlecht bestellt. Volkshochschulen scheinen darauf angewiesen zu sein, daß von außen Angebote an sie herangetragen werden.

„Also ich bin darauf angewiesen, daß Männer zu mir kommen, die sagen: ‘Ich will an dem Thema arbeiten, mit Männern’. Dies brauche ich. Und dann brauche ich eine Nachfrage. Und dies beides muß zusammenkommen“ (Schulz Z. 133-136).

Die Mindestteilnehmerzahl

Kommt es zu geschlechtsspezifischen Bildungsangeboten für Männer, scheitern diese oft an einer weiteren Hürde, der Mindestteilnehmerzahl. Sie liegt derzeit an bundesrepublikanischen Volkshochschulen zwischen acht und zwölf Personen und wurde - ebenfalls aus Rentabilitätsgründen - in vielen Volkshochschulen um ein bis zwei Teilnehmende pro Kurs heraufgesetzt (Nuissl Z. 533-534).

Veranstaltungen der ‘klassischen Männerbildung’ scheitern häufig daran, daß sich nicht genügend Teilnehmer anmelden. „Acht Personen zusammenzukriegen, also acht Männer, das ist schon schwierig, das kriegen Sie fast nur in Großstädten hin“ (Nuissl Z. 534-535).

Liegt die Anzahl der Teilnehmer unterhalb der Grenze von acht, zehn oder zwölf, je nach Volkshochschule, gibt es, so Nuissl, verschiedene Möglichkeiten, die Veranstaltungen trotzdem stattfinden zu lassen. Zum einen können die angemeldeten Teilnehmer bereit sein, ein erhöhtes Teilnahmeentgelt zu bezahlen, um das, durch die fehlenden Teilnehmer entstandene Defizit auszugleichen. Zum anderen können der Kursleiter und die Teilnehmer die Veranstaltung in einem anderen Rahmen, außerhalb der Volkshochschule, abhalten und sich über die Höhe der Bezahlung des Leiters einigen. Die erste Variante erscheint dabei als die häufigere. Die Möglichkeit, daß volkshochschulintern Gelder umgeschichtet werden und Seminare unterhalb der Mindestteilnehmergrenze mit den ursprünglich angesetzten Teilnahmeentgelten stattfinden,

hält Nuissl aufgrund eines sehr strengen Reglements bzgl. der Verrechnung von Veranstaltungen für nicht möglich (Nuissl Z. 532-552).

Die Praxis zeigt sich hier jedoch flexibler, so daß die Verrechnung von Veranstaltungen von Volkshochschule zu Volkshochschule unterschiedlich gehandhabt wird.

Lenz beispielsweise machte in der Zeit, in der er als Männerbildner an der Volkshochschule in Nürnberg tätig war, die Erfahrung, daß auch Veranstaltungen stattgefunden haben, in denen die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht wurde. Dies sei jedoch stark vom Ermessen der Volkshochschulleitung abhängig gewesen und habe mitunter in harten Kämpfen zwischen Frauenbildungsreferentin und Einrichtungsleiter ausgehandelt werden müssen (Lenz Z. 550-555).

Auch sind Mischkalkulationen möglich, innerhalb derer die Einrichtungen Gelder aus finanzträchtigen Bereichen, wie der Gesundheitsbildung oder der EDV-Schulung, in andere Bereiche umschichten können. Schulz beschreibt die Situation an der Volkshochschule Bielefeld so, daß er als stellvertretender Leiter einen breiten Ermessensspielraum hat, innerhalb dessen er begründen kann, warum ein Angebot unterhalb der Mindestteilnehmergrenze stattfinden soll.

„Es ist ja bei uns auch alles mittlerweile eine kalkulatorische Frage. (...) Also ich kann das entscheiden und begründen. Ich könnte das hier z.B. einfach begründen, indem ich sagen würde, 'Das ist ein Angebot, das ist neu, das muß sich etablieren, ich gehe davon aus, daß das eine feste Einrichtung wird Diesmal haben wir sechs, nächstes mal haben wir wahrscheinlich acht, oder auch zehn, also wenn's gut ist. Wenn's schlecht ist, kommt sowieso das nächste Mal keiner mehr, dann haben wir das Problem nicht'. Da läßt sich viel machen“ (Schulz Z. 654-659).

Diese Möglichkeiten haben jedoch nicht alle Volkshochschulen. Die Rahmenbedingungen der Einrichtungen sind nach Größe und regionaler Einbindung sehr unterschiedlich, so daß nicht überall der gleiche Spielraum gegeben ist (ebd. Z. 665-666).

Verknüpfung institutioneller Rahmenbedingungen und persönlicher Faktoren

Faktoren wie persönliche Präferenzen, Prioritäten und Widerstände gegenüber Männerbildung und die strukturellen Bedingungen an Volkshochschulen lassen sich an einigen Punkten nicht eindeutig voneinander trennen.

So gilt es beim Ausschöpfen des Ermessensspielraums oder beim Zeitmanagement der jeweiligen HPM und der Volkshochschulleitung neben der Frage des Könnens auch die Frage nach dem Wollen entscheidungsbefugter MitarbeiterInnen zu stellen:

„(...) diese Dinge sind oft auch vorgeschoben. Also wenn Leute in den Einrichtungen sagen, 'Kein Geld, keine Ressourcen, ist alles schwierig', ist das oft auch so was wie, nicht können heißt oft nicht wollen“ (Schulz Z. 659-662).

Wenn es beispielsweise zu Behinderungen durch Verwaltungsstrukturen kommt, bleibt demnach zu hinterfragen, ob diese der eigentliche Grund sind oder ob hier nicht seitens der Leitung oder anderer HPM verwaltungstechnische Maßnahmen benutzt werden, um ein persönlich unliebsames Thema zu behindern. So geht Lenz davon aus,

daß der eigentliche Grund für die Schwierigkeiten des Männerprogramms an der Volkshochschule Nürnberg eine Machtfrage war (Lenz Z. 525).

„Diejenigen, die in Herrschaftspositionen sitzen, in politischen Positionen oder in Institutionen, viele dieser Männer haben kein Interesse daran, daß sich etwas verändert, sondern die wollen es beim Alten belassen. Das wirkt dann als ein starker Widerstand, als eine Barriere. Und da gibt es ein ganzes Arsenal von Verwaltungsmöglichkeiten, um so eine Arbeit zu behindern“ (ebd. Z. 527-532).

Dieses „Arsenal“ von Verwaltungsmöglichkeiten beinhaltet u.a.

- Sparmaßnahmen, die 'ausgerechnet' vom Stundenaufkommen her sowieso schon schwache Bereiche wie Männerbildung betreffen. „Wenn ein Programm pro Semester 30 Stunden vielleicht umfaßt und es muß jedes Jahr eingespart werden, dann ist abzusehen, daß nach drei Semestern nichts mehr da ist“ (Lenz Z. 537-540). Und das bei einem Programm, daß an der Volkshochschule Nürnberg im großen und ganzen von der Zielgruppe gut angenommen wurde.
- Textstreichungen in Kursankündigungen. Diese wurden in Nürnberg z.B. „(...) mit der Begründung [vorgenommen,] es sei zuwenig Platz im Vorlesungsprogramm, wobei das Vorlesungsprogramm in Nürnberg ca. 700 Seiten hat. Das dann ausgerechnet auf der Seite, auf der es um Männerbildungsangebote geht, 15 Zeilen gestrichen werden müssen, ist schon seltsam“ (Lenz Z. 561-564).
- das verspätete Ausstellen von Honorarverträgen der Männerbildner, wodurch sich die Auszahlung der Dozenten honorare verzögert (Lenz Z. 556-559).

Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen ist demnach stark abhängig vom persönlichen Interesse und Engagement einzelner HPM, der Leitung der Einrichtungen und deren Prioritäten und Bereitschaft, sich innerhalb der Institutionen für das Thema einzusetzen. Sind Interesse und Engagement gegeben, ist davon auszugehen, daß Männerbildung sich selbst in Zeiten schlechter Budgetierung etablieren ließe, wie die Beispiel aus Nürnberg, Bielefeld und Stuttgart zeigen³⁸.

Doch auch wenn die Bereitschaft, sich für Männerbildung zu engagieren, in den Einrichtungen gegeben ist, scheitert eine Umsetzung oft daran, daß Adressaten und Einrichtungen nicht zusammenfinden.

³⁸ Diese Beispiele seine hier um ein Angebot der Volkshochschule Köln in Kooperation mit dem *männerbüro köln* ergänzt, das z.Zt. - im zweiten Halbjahr 1997 - stattfindet. Zu diesem Seminar, daß für 12 Männer konzipiert war, lagen 30 Anmeldungen vor, von denen letztlich 17 angenommen wurden. Ausschreibung s. Anhang.

4.5.6 Die Passung Adressaten - Volkshochschule

oder: Die Männer da abholen, wo sie stehen

Männer kommen bereits zur Volkshochschule, doch sind es wenige und diese wenigen suchen vornehmlich die Bereiche Mathematik/ Naturwissenschaft/ Technik, Verwaltung und kaufmännische Praxis, Länder und Heimatkunde und Vorbereitung auf Schulabschlüsse auf (Schneider 1994, 159).

Neben den o.g. Widerständen der Adressaten Männerbildung gegenüber, ist ein Grundproblem von Volkshochschulen, daß sie es nicht schaffen, die Männer anzusprechen, einen Weg zu finden, sie zu erreichen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, so daß es zu einer Teilnahme kommt (Nuissl Z. 787-790). Volkshochschulen wissen entweder nicht genau, wo die Männer stehen oder sie finden nicht die richtigen Themen, mit denen es gelingt, das Prinzip des Abholens vom Standort umzusetzen (Schneider Z. 648-652).

Das Image der Volkshochschulen

Die Programme von Volkshochschulen werden von Männern in der Regel selten gelesen, wofür die Interviewpartner eine Ursache im Image der Volkshochschulen sehen. Volkshochschulen haben eine breite Angebotspalette im musischen, künstlerischen, Gesundheits- und Selbsterfahrungsbereich. Bereiche, die traditionell eher Frauen zugeschrieben werden und dem zielgerichteten männlichen Weiterbildungsverständnis entgegenlaufen. Sie werden weitestgehend von Frauen frequentiert, so daß ein Bild der Volkshochschule als Frauenbildungseinrichtung entsteht (Lenz Z. 615-625).

Das Image der Volkshochschule als Frauenschule „(...) hat ein Stück Realität, weil es läuft viel Gesundheitsbildung mit Frauen. Also als Beispiel: Der expansivste und inzwischen dritt- oder auch schon zweitgrößte Bereich von Angeboten der Volkshochschulen ist Gesundheitsbildung und da sind fast 100% Frauen und da wird das große Geld verdient. So gesehen ist das Image, da sind Frauen, die hopsen in der Turnhalle hin und her nicht ganz falsch, also das ist das, was da geschieht.“ (Nuissl Z. 724-729).

Diese Tatsache erzeugt bei Männern den Eindruck von Unernsthaftigkeit, eines freizeitorientierten, niedrigen Anspruchsniveaus. „Und wenn Sie jetzt als Mann ernsthafte berufliche Fortbildungen [suchen], Männer machen ja nur berufliche Fortbildungen, (...) wenn Sie da was ernsthaftes wollen, dann gehen Sie nicht in die Volkshochschule“ (ebd. Z. 729-733). So sind z.B. die Männer, die Computerkurse an Volkshochschulen besuchen, in der Regel junge Männer, beispielsweise Studenten, die die Volkshochschulen aufsuchen, weil sie preisgünstige Angebote machen und nicht weil die Anforderungs- und Qualitätsniveaus als besonders hoch eingeschätzt werden (ebd. Z. 733-736).

Die starke Präsenz von Frauen und der geringe Anteil von Männern an Volkshochschulen im kreativ-musischen, den sogenannten 'Hobbybereichen', deuten darauf hin,

daß Männer ihre Bedarfe in diesen Bereichen anderweitig befriedigen, z.B. in Vereinen.

Das Image der Volkshochschulen ist eine Realität, die Männer immer wieder erleben: Es ist normal, daß ein Mann, der sich für einen Gymnastikkurs anmeldet, allein unter zwanzig Frauen ist. „Und er wird sich, wenn er diesen einen Kurs durchhält, beim nächsten mal überlegen, ob er in den Kurs geht, oder ob er sich nicht was anderes sucht, in einen Verein geht oder so“ (Schneider Z. 682-684). So scheint es im 'Hobbybereich' eine Aufteilung zu geben: die Volkshochschule den Frauen, die Vereine den Männern.

Diese Differenzierung wundert nicht, denn es ist einerseits gewollt, daß sich die Volkshochschulen den Fraueninteressen öffnen und sich als ihre Interessenswahrnehmerinnen profilieren. Andererseits haben sich die Einrichtungen damit auch den Nachteil erkaufte, daß sie jetzt den Eindruck vermitteln, eher Einrichtungen für Frauen zu sein als für Männer. Dieser Eindruck stellt eine Hürde im männlichen Teilnahmeverhalten dar (Schneider Z. 685-690).

Aus diesem Grund hält es Schneider für erforderlich, „(...) überhaupt erstmal mehr Männer an die Einrichtungen zu kriegen, egal zu welchem Thema“ (ebd. Z. 690-691), um das Bild der Fraueneinrichtung anhand veränderter Teilnehmendenverhältnisse zu korrigieren und Volkshochschulen somit stärker für Männer zu öffnen bzw. offener erscheinen zu lassen (ebd. Z. 677-694).

Daß der hohe Frauenanteil ein Hinderungsgrund für Männer ist, die Volkshochschulen aufzusuchen, bleibt in den Aussagen der Experten unbestritten. Doch stellt er lediglich eine Hürden dar. „Ich denke, wie immer im Leben, es ist nie monokausal bedingt“ (Schulz Z. 214-215). Weiterhin prägend für das Bild der Volkshochschulen bei den männlichen Adressaten ist, daß mit Volkshochschulen kalte Schulräume mit kleinen Stühlen assoziiert werden. Dieses Image entspricht teilweise immer noch der Realität, da Volkshochschulen aufgrund einer schlechten finanziellen Situation keine oder wenig Investitionen tätigen können, in ihren Räumlichkeiten beschränkt sind und daher preisgünstige Räume anmieten müssen. Somit unterliegen sie der Konkurrenz vieler freier Anbieter, die zwar meist teurer sind, aber einen besseren Service bieten und ein besseres Image haben (Schulz Z. 322-330).

Volkshochschulen haben kein eigenes Klientel

Über das Image hinaus haben Volkshochschulen allgemein damit zu kämpfen, daß sie kein eigenes Klientel haben, im Gegensatz zur gewerkschaftlichen oder kirchlichen Erwachsenenbildung, die durch ihre sozialen Anbindungen bereits feste Bezüge und Zugänge zu ihren potentiellen TeilnehmerInnen haben.

„Die Kirche hat ja die Leute schon, die kann die ja ganz anders ansprechen und wenn's von der Kanzel ist und da gesagt wird 'Leute, also Dienstag ist das und das'" (Schulz Z. 691-693).

Erwachsenenbildung an Volkshochschulen hat diesen direkten Zugang nicht, was damit zusammenhängt, daß sie überparteilich, weltanschaulich neutral und offen für alle sein soll (ebd. Z. 697-698). Die Kehrseite eines sinnvollen Auftrags.

So mangelt es in der Männerbildung an „Stammkunden“, aus denen sich die BesucherInnen der Volkshochschulen ansonsten zu 80% zusammensetzen (ebd. Z. 271). Das Gewinnen einer Stammkundschaft ist jedoch nicht nur vom Thema, sondern auch oder gerade besonders der Person des Kursleiters und dessen kontinuierlicher Arbeit abhängig.

„Die kommen, sage ich mal, gar nicht so sehr wegen des Themas, sondern die kommen wegen des Menschen, des Kursleiters, von dem sie wissen, daß der gut eine Gruppe führen kann, daß der in der Gruppe ein gutes Gruppenklima herstellen kann, und daß der ihnen was zu sagen, was zu vermitteln hat. (...) Und wenn er weggeht, sind plötzlich auch die Teilnehmer weg. Und ich bin überzeugt, wenn wir im Bereich der Männerarbeit hier jemand an der Volkshochschule hätten, der gute Arbeit leistet und wir würden mal sechs Teilnehmer zusammen bekommen, würde ich das auch laufen lassen. Weil diese sechs, die würden Leute mitbringen. Nur diesen Einstieg zu finden, das ist ganz, ganz schwierig.“ (Schulz Z. 271-283).

Bürokratischer Rahmen und „männerfeindliche“ Öffnungszeiten

Neben den bereits genannten Schwierigkeiten von Männern Probleme zu zeigen, ihre Rolle überhaupt als problematisch zu empfinden und darüber zu reden, wird der Einstieg der Volkshochschulen in eine Männerbildung, die die Adressaten erreicht dadurch erschwert, daß die Einrichtungen selbst einen anonymen, bürokratischen und hochschwelligigen Rahmen bieten, was sich negativ auf die Teilnehmerzahlen auswirkt. Hat nun einmal ein Mann ein Volkshochschulprogramm aufgeschlagen, das Männerprogramm gefunden und fühlt er sich zudem von einer Seminaerausreibung angesprochen, trifft er auf ein neues, interessantes, aber anonymes Angebot, bei dem er sowohl den Referenten als auch die Gruppe nicht kennt, in die er sich einbringen soll, um so etwas Unangenehmes zu tun wie sich selbst zu hinterfragen und über seine Probleme zu reden. Zudem gibt es für Männerbildung an Volkshochschulen in der Regel keine Mundpropaganda, niemand der sagt, „Geh da mal hin, das ist gut, war ich letztes Semester auch!“ Erschwert wird der Zugang zusätzlich durch die Aufforderung, sich verbindlich anzumelden, sich also darauf festzulegen, zu einem bestimmten Zeitpunkt in eine verunsichernde, ungewohnte, unbekannte, offene Situation mit anderen Männern jenseits bekannter Zusammenhänge hineinzugehen. Und dann auch noch dafür zu bezahlen? (Schulz Z. 215-239).

„(...)es ist ein absoluter Blindflug, auf den sie sich da einlassen. (...) Sie können nicht sagen, 'Da schnupper ich einfach mal so rein' (ebd. Z. 228-230).

Veranstaltungen, mit denen die Volkshochschulen Männer erreichen, sind unverbindliche Vorträge, die aufgrund des zwanglosen Rahmens ein niederschwelliges Angebot darstellen.

„Dann haben wir 200 Leute, das ist anonym, man sitzt, da ist ein Referent, der ist gut oder schlecht, ist kein finanzielles Risiko, auf das man sich da einläßt, wobei ich das Finanzielle auch nicht so in den Vordergrund stellen will, und das hört man sich an und dann kann man mitdiskutieren oder nicht, man kann sich das auch anhören, angucken, und dann geht man nach Hause. Das ist, sagen wir mal, ein sehr (...) niederschwelliges Angebot und die Sache (...) ist leicht für uns. Das ist leicht zu machen, das ist ja auch relativ leicht zu organisieren (...)“ (Schulz Z. 234-242).

Wichtig ist mir an dieser Stelle, die Nennungen der Experten um eine weitere Hürde im Zusammenhang mit der bürokratischen Struktur zu ergänzen. Veranstaltungen an Volkshochschulen finden zu 70% tagsüber statt (Rippien 1996) und kollidieren damit mit den Zeiten männlicher Erwerbsarbeit. Zudem sind es die Öffnungszeiten der Volkshochschulverwaltung, die es Männern schwer macht, sich zwecks Anmeldung und Rückfragen persönlich an sie zu wenden.

Letztendlich führen all diese Faktoren, das Image der Volkshochschulen als Fraueneinrichtungen mit nicht ernst zu nehmendem Anspruchsniveau, unattraktiven Veranstaltungsräumen und bürokratischer Struktur, dazu, daß Volkshochschulen die Zielgruppe Männer nicht erreichen und diese geeignetere Wege findet, ihre (Bildungs-)Bedarfe zu befriedigen, z.B. in Selbsthilfegruppen³⁹.

„Was ich eine gute Entwicklung finde ist, daß sich das auch anders organisiert als über eine Institution, die ja insgesamt doch sehr bürokratisch und spröde ist, das muß man ja sehen für die Volkshochschulen. (...) warum hier so wenig läuft, das hat viele Gründe. Das wäre auch so einer, daß wir diese Zielgruppen z.T. eben auch nicht erreichen, also die finden geeignetere Wege“ (Schulz Z. 109-119).

Lösungsmöglichkeiten

Als Möglichkeit, die Kluft zwischen Adressaten und Volkshochschulen zu überbrücken, erscheint die Kooperation mit Initiativen und Institutionen, die sich mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit beschäftigen und bereits Zugang zu einem Teilnehmerkreis haben. Ein Beispiel für eine solche Kooperation stellt die Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Männerbüro in Bielefeld dar (vgl. 4.6.1).

Eine weitere Möglichkeit ist es, Männer auf einer Ebene zu erreichen, die nicht explizit Männlichkeit thematisiert und in die Bereiche zu gehen, in denen Männer sich bereits mit ihren Hobbys und Freizeitinteressen betätigen. In diesen Bereichen könnten offensiv die Orte aufgesucht werden, an denen Männer sich treffen, um ihren Hobbys nachzugehen, um dort gezielt für Volkshochschulen zu werben.

³⁹ Eine Art von Selbsterfahrungsgruppen für Männer stellt das Konzept „MRT - Männer üben radikale Therapie“ dar (vgl. Beschreibung unter 4.7 und Faltblatt im Anhang).

„(...) also auf den ganzen Messen, da sind ja die Männer zu Hauf, die Eisenbahner, die Briefmarkensammler und die sonstigen Sammelbewegungen, da sind ja die Männer“ (Schneider Z. 657-659).

Schneider entwickelt diese Idee bis hin zu dem Vorschlag, mit einer Baumarktkette zu kooperieren und gemeinsame Veranstaltungen im Heimwerkerbereich anzubieten, um die Volkshochschulen so bei Männern populärer zu machen und die Teilnehmerzahl zu steigern. Doch ist es auch in diesem Bereich schwer, Männer zu erreichen, da der 'männliche' Hobbybereich bereits organisiert ist. „(...) die Vereine gibt's ja alle, die das bündeln und diese Interessen kanalisieren, da muß man also nicht erst was erfinden, sondern das gibt's“ (ebd. Z. 662-664). Er erwägt weiterhin, daß es sinnvoll sein könnte, mit eben diesen Vereinen zu kooperieren, wobei das die Volkshochschulen sicherlich einige Überwindung kosten würde. Was es jedoch zu überwinden gilt, führt er nicht weiter aus. Doch gibt es mit der Umsetzung solch innovativer Ideen bisher noch keinerlei Erfahrung (ebd. Z. 649-667).

Vor der Umsetzung neuer Strategien zur verstärkten Öffnung der Volkshochschulen für Männer, muß es jedoch m.E. zunächst einmal darum gehen, sich über die Ziele zu verständigen, die damit verfolgt werden. Wollen Volkshochschulen Bildung für Männer oder Männerbildung anbieten? Oder beides? D.h. geht es darum, überhaupt mehr Männer zu erreichen, egal wie, oder gibt es einen gewissen inhaltlichen Anspruch, den es nicht zu unterschreiten gilt? Kann dieser auch in „Modelleisenbahner-Hobby-Kursen“ erreicht werden? Wenn ja, wie? Und, ist es redlich, Männer mit Hobby-Kursen in die Volkshochschule zu locken und sie dann mit politischen und in den Selbsterfahrungsbereich gehenden Fragen zu konfrontieren? Diese Fragen gilt es in der Zusammenfassung der Ergebnisse und im Resümee erneut aufzugreifen.

4.5.7 Männerbildung an Volkshochschulen in den Medien

Männer sind in den Medien zur Zeit ein publikumswirksames Thema. Insbesondere männliche Sexualität rückt immer stärker ins Interesse von Fernsehsendern und Printmedien. So gab z.B. der SPIEGEL ein Sonderheft „Der deutsche Mann - Vom Macho zur Memme?“ heraus, in dem u.a. das Thema „Wenn Männer den Orgasmus mimen“ reichlich platt und unfundiert 'besprochen' wird. Alte Männerbünde, wie schlagende Verbindungen, werden als die letzten Reservate der Männer gepriesen und die Mär von der Wichtigkeit der Penislänge für eine befriedigende Sexualität hochgehalten (Spiegel Spezial, Nr. 7/1997). Brandaktuell sind derzeit ebenfalls die Themen Selbst-

befriedigung oder „Männergruppen - Softies '97“, so der Titel eine Talkshow die SAT1 im Oktober '97 ausstrahlte⁴⁰.

Soviel zur allgemeinen Beschäftigung der Medien mit Männerthemen. Wie gestaltet sich nun die Darstellung von Männerbildung an Volkshochschulen in den Medien? Grundsätzlich findet das Regelangebot der Volkshochschulen in den Medien wenig Beachtung; es läuft „(...) in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit immer relativ flach daher“ (Nuissl Z. 609-610). Das gilt auch für Männerbildung, es sei denn sie wird als Semester-Schwerpunktthema angekündigt, wie im zweiten Halbjahr 1993 an der Volkshochschule Wiesbaden (vgl. Boger 1995). „An Schwerpunktthemen kommt die Kommunalpresse natürlich nicht vorbei“ (ebd. Z. 614-615).

Längere Zeit im Mittelpunkt der Lokalpresse in Nürnberg und darauf hin auch in über-regionalen Zeitschriften stand Lenz mit einem Angebot unter dem Titel: „Forschungsreise zu Stätten des Männervergnügens“ im Januar 1989 an der Volkshochschule Nürnberg. Diese Veranstaltung, in der es darum gehen sollte, sich an den Beispielen Spielhalle, Bordell, Bodybuilding, Fußball und Peep-Show kritisch mit männlicher Gewalt und Lust auseinanderzusetzen, wurde von der örtlichen Boulevardpresse mit der Schlagzeile „Schnupperkurs für Nürnbergs Männer - Mit der Volkshochschule ins Bordell“ angekündigt, der Kursleiter Lenz als „Nürnberger Bordellführer“ bezeichnet (Lenz 1991, 201) und das ganze „(...) unter dem Blickwinkel voyeuristischer und heuchlerisch-moralischer Empörung“ (Lenz 1994d, 90) inszeniert. Das eigentliche Anliegen des Projektes haben weder die Presse noch die politisch Agierenden nahezu aller Parteien, die sich aufgrund des anhaltenden Medienspektakels für die Veranstaltung interessierten, zur Kenntnis genommen (ebd.).

Im Grunde ist dies aber nur eine Widerspiegelung der gesellschaftlichen Verhältnisse und des allgemeinen Umgangs mit der kritischen Reflexion von Männlichkeit (Lenz Z. 322-223), „(...) ein Beispiel dafür, daß die Grundlagen der Männergesellschaft von herrschenden Männern nicht aufgedeckt werden dürfen“ (Lenz 1994, 90).

Nuissl dagegen ist der Meinung, daß die Reaktionen der Presse auf Lenz' Seminar ein klassisches Beispiel dafür sind, wie sich die kommunale Presse an Einzelveranstaltungen aufhängt; mit dem Thema Männerbildung habe das wenig zu tun. Grundsätzlich bedient sich die Presse jeder Gelegenheit, etwas groß und skandalös rauszubringen. Er selbst erinnert sich im Gespräch an einen Saunakurs, der an der Volkshochschule

⁴⁰ In den meisten dieser in der Regel von privaten Sendern ausgestrahlten Sendungen geht es im wesentlichen darum, Tabus zu brechen. Tabus zu brechen - so sei hier unterstellt - nicht mit dem Anspruch, das Publikum in irgendeiner Weise aufzuklären, in bestimmten Bereichen das Schweigen zu brechen und z.B. darzustellen, daß auch Männer mit ihrer Sexualität und dem wie sie nach gesellschaftlichen Vorgaben angeblich zu sein hat, nicht immer zufrieden sind, sondern um die Zuschauer- und LeserInnen mit einem reißerischen Thema vor die Glotze zu locken, die Einschalt- und damit die Werbequoten bzw. die Auflagen zu erhöhen. Ernsthafte Auseinandersetzungen und Darstellungen werden hier in der Regel nicht geboten und scheinen auch nicht angestrebt.

Hamburg angeboten wurde, als er noch deren Leiter war, der ebenfalls in der Presse Schlagzeilen machte (Nuissl Z. 601-606). „Und der wurde deshalb herausgepickt, weil man den schön mit Bildern nackter Menschen unterlegen konnte“ (Nuissl Z. 606-608).

Aufgrund Lenz' und meiner eigenen Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Männern gehe ich jedoch davon aus, daß die Medien - aus welchen Gründen auch immer - enorme Schwierigkeiten mit einer seriösen Darstellung von Männerthemen und Männerbildung haben. So war es auch der zuständigen Redakteurin des Kölner Stadtanzeigers nicht möglich, die Ausschreibung zu einem Männerfrühstück mit dem Thema „Auf Nummer sicher - oder verunsichert, Sterilisation des Mannes“, das ich im Rahmen meiner Tätigkeit im *männerbüro köln* organisierte, im Veranstaltungsteil der Zeitung so abzdrukken, wie es von mir ausgeschrieben war. Statt dessen erschienen folgende Zeilen: „Antisexistisches Männerfrühstück. Bin ich noch ein richtiger Mann? Das will man doch hoffen, auch wenn sich einige Herren sterilisieren lassen wollen!“ (KSTA Nr. 123, 31.5.97, S. 11 und *männerbüro köln* 1997b; 1997c)⁴¹. Ein derartiges Verdrehen einer ernstzunehmenden Ausschreibung, die u.a. die Ängste, die in Verbindung mit einer Sterilisation auftreten können, thematisiert oder die sensationslüsterne Ausweitung des Seminars in Nürnberg scheinen demnach doch auch andere oder zumindest weitere Gründe zu haben, als lediglich die Suche nach einem medienwirksamen Aufhänger. Ein Thematisieren von Männlichkeit ist nach wie vor unerwünscht - und das, wie die Redakteurin des Kölner Stadtanzeigers demonstriert, anscheinend nicht nur von Männern.

So kann ich Lenz' Aussage „Es war einfach eine Verarschung, was ich da erlebt hab“ (Lenz Z. 341) gut nachvollziehen und teile mit ihm die Auffassung: „Man darf sich nicht ernsthaft als Mann damit [Mannsein, Männlichkeit; R.R.] beschäftigen, sonst wird unterstellt, irgendwas stimmt bei dir nicht“ (Lenz Z. 347-348).

4.5.8 Männerbildung an Volkshochschulen und Politik

Aufgrund des bereits mehrfach erwähnten Images der Volkshochschulen als frauengeprägte Einrichtungen, werden sie neben den Adressaten auch von der öffentlicher Hand, von Politikern und Geldgebern nicht als ernstzunehmende Bildungseinrichtungen angesehen. Das von den Experten bei Politikern wahrgenommene Bild der Ein-

⁴¹ Der eigentliche Ausschreibungstext lautete: „Auf Nummer sicher - oder verunsichert? Sterilisation des Mannes. „Was passiert da? Setzt die Ejakulation aus? Bin ich dann noch ein 'richtiger Mann'? ...In Anschluß an das Februar-Frühstück 'Die sichere Lust - Verhütung für den Mann', bei dem die Frage nach der Sterilisation bei Männern aufkam, haben wir für heute einen Urologen eingeladen, der in Wort und Bild beschreiben wird, was an anatomischen Gegebenheiten vorhanden ist, an physiologischen Prozessen abläuft und was vor, während und nach diesem Eingriff geschieht bzw. geschehen kann. Im Anschluß an den Vortrag können Fragen und Probleme im Gespräch geklärt werden“ (*männerbüro köln* 1997b).

richtungen ist, daß das Angebot der Volkshochschulen lediglich zur Freizeitgestaltung gelangweilter Mittelschichtsgattinnen taugt und männlichen Bildungserfordernissen nicht entspricht.

„O.k. für den Zeitvertreib meiner Frau ist sie gut, aber für eine echte Qualifizierung - was Männer nun nachgewiesenermaßen eher zunächst mal suchen - da muß ich dann doch zu einem anderen Träger gehen“ (Schneider Z. 175-178).

So haben Volkshochschulen - zumindest in Großstädten - keinen hohen Stellenwert für die Kommunalpolitik. Sie bringen keine Wählerstimmen und haben keinen so hohen Imagewert wie beispielsweise Museen. Auf dem Land und im kleinstädtischen Bereich ist das Ansehen der Volkshochschulen größer, da sie hier oft die einzigen Kultureinrichtungen sind, Ausstellungen und Konzerte organisieren und somit im öffentlichen Leben eine größere Rolle spielen⁴² (Klier mündlich 31.01.1997).

Wenn die Kommunalpolitik Einfluß auf die Volkshochschulen nimmt, was aufgrund der unterschiedlichen Trägerschaft von Volkshochschulen nicht überall möglich ist, tut sie dies in der Regel nur dann, wenn im Angebot der Volkshochschulen Themen auftauchen, welche die in der Kommune tätigen Parteien direkt betreffen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Gefahr besteht, daß ein von einer Partei projektiertes Bauvorhaben in ein negatives Licht gerückt werden könnte (Nuisl Z. 694-703). Das Thema Männerbildung selbst wird für die Kommunen als viel zu uninteressant und unbedeutend eingeschätzt, als daß sie davon Notiz nähmen. „Da laufen die herrschenden Ratsherren rum und lachen sich schrubbelig, wenn die was von Männerbildung lesen. Das ist nicht bedeutsam“ (ebd. Z. 703-705).

Doch auch wenn die kommunale Verwaltung keinen behindernden Einfluß auf Männerbildung ausübt, muß Männerbildung politisch gewollt sein, um für eine Implementierung an Volkshochschulen auf einer sicheren Basis zu stehen. Eine klare Beschlussfassung weisungsbefugter Organe wie der Stadträte für Männerbildungsangebote läßt jedoch bislang auf sich warten (Lenz Z. 426).

„Und solange auch auf der politischen Ebene diese Männerangebote kein Thema sind, wird es sehr schwierig sein, in solchen Institutionen wie einer Volkshochschule so etwas durchzusetzen, wenn es politisch gar nicht gewollt ist“ (ebd. Z. 478-481).

Doch herrscht, von Kommune zu Kommune unterschiedlich, auch Offenheit gegenüber Bildungsangeboten für Männer. So berichtet Schulz, das die Politiker im Ratsausschuß der Stadt Bielefeld, denen er das Männerbildungsangebot kurz vorgestellt und begründete, den neuen Akzent in der Arbeit der Volkshochschule „ganz gut“ fanden (Schulz Z. 553). Doch auch die Aussage „ganz gut“ läßt sich als eine gewisse Gleichgültigkeit deuten: Die Ratsherren und -damen waren nicht begeistert, aber auch nicht dagegen.

Die Reaktionen innerhalb der Stadträte und der für die Volkshochschulen zuständigen Ausschüsse hängen mit dem Klima innerhalb der jeweiligen Kommune zusammen. So ist es durchaus möglich, daß es ein immenser Kraftakt ist, Männerbildungsangebote durchzusetzen (Schulz Z. 560-561). Eine links-alternative Kommunalregierung wie in Bielefeld wird in diesem Punkt jedoch als aufgeschlossen eingeschätzt. „Wir haben hier eine Rot-Grüne-Regierung (...) da muß man sich, glaube ich, nicht den Mund fuselig reden“ (ebd. Z. 557-558).

Eine linke Kommunalregierung scheint demnach eine Veränderung der Männer bzw. des Geschlechterverhältnisses zu befürworten. Doch zeigen die Erfahrungen von Lenz mit dem sich selbst im linken Lager verortenden ehemaligen Leiter der Volkshochschule Nürnberg, daß links-sein nicht per se Aufgeschlossenheit gegenüber kritischen Themen mit sich bringen muß. Und so stellt sich m.E. die Frage, ob bei einer Akzeptanz der Männerbildung bei linken Parteien immer von einer thematischen Aufgeschlossenheit ausgegangen werden kann oder ob nicht auch das alternative Image und ein hoher Anteil „frauenbewegter“ Frauen in einer Partei einen gewissen Befürwortungszwang ausüben.

Bei aller Kritik und Skepsis bleibt jedoch, daß das links-alternative Parteienspektrum der Männerveränderung und -bewegung im allgemeinen und der Männerbildung an Volkshochschulen im speziellen wohl am ehesten offen gegenübersteht.

Inwieweit Männerbildung an Volkshochschulen - neben den politischen Verhältnissen innerhalb der Kommune - abhängig ist vom Engagement einzelner, deren Einfluß und Position innerhalb der Volkshochschul- und Erwachsenenbildungshierarchie, beschreibe ich im folgenden Kapitel.

4.5.9 Persönliches Engagement, individueller Einfluß und Hierarchien

Engagement einzelner Personen

Wie unter 4.5.5.1 erläutert, kommt die Initiative zu Männerbildungsveranstaltungen in der Regel selten aus den Einrichtungen selbst. Finden Aktivitäten zu Männerthemen statt, so geschieht dies zumeist aufgrund von Angeboten einzelner Außenstehender, Gruppen, Initiativen oder Vereine (vgl. 4.6) und nur in seltenen Fällen auf Betreiben einzelner HPM innerhalb der Volkshochschulen.

Ihre Existenz ist also sehr stark abhängig vom persönlichen Engagement Einzelner und findet selten Rückhalt in den Einrichtungen. So sah z.B. die Leitung der Volkshochschule Nürnberg keine Veranlassung, Lenz in seinen Auseinandersetzungen mit der Presse und der Kommunalpolitik bzgl. des „Volkshochschul-Bordell-Skandals“ zu

⁴² Auf die Rolle und Aufgaben der Volkshochschulen im Stadt - Land - Vergleich gehe ich detaillierter unter 4.7 ein.

unterstützen. „Die Direktion verhielt sich so, als sei der Kurs das Privatvergnügen des Dozenten (...)“ (Lenz 1991, 205).

Volkshochschulen sind von ihrer Struktur her - und so im Falle der Männerbildung - darauf angewiesen, daß Männer kommen, die ein Angebot machen wollen (Schulz Z. 125-127). So haben die Veranstaltungen an der Volkshochschule Nürnberg im wesentlichen stattgefunden, weil Lenz sich über seine Funktion als Kursleiter hinaus für das Männerprogramm einsetzte. Es war ihm ein persönliches Anliegen, daß die Kurse stattfanden, weshalb er viel unbezahlte Arbeit leistete (Lenz Z. 352-358).

Freiberufliche Männerbildner gehen dabei, aufgrund der mangelnden Akzeptanz seitens der Adressaten und der Einrichtungen, das Risiko des Einkommensausfalls ein, falls die Angebote nicht stattfinden, was bei Männerbildungsangeboten, gerade innerhalb der Anfangsphase, eher die Regel denn die Ausnahme ist (Nuisl Z. 498-508).

Einerseits sichert die Arbeit mit Frei- und NebenberuflerInnen an Volkshochschulen ein breites gefächertes Angebot. Andererseits spiegelt sich hierin m.E. ein allgemeines Manko von Einrichtungen wie Volkshochschulen wider. Diese sichern ihr Angebot hauptsächlich mit nebenberuflichen Lehrkräften. Das 'Heer' der NebenberuflerInnen wird jedoch, nach 15 Jahren steigender AkademikerInnenarbeitslosigkeit, zunehmend durch erwerbslose HochschulabgängerInnen ergänzt bzw. ersetzt (Rippien 1996), die vom Stattfinden der Angebote an Volkshochschulen finanziell abhängig sind.

In der Struktur der Volkshochschulen ist es demnach angelegt, daß die Risiken, die diese Organisationsform mit sich bringt, von Frei- und engagierten NebenberuflerInnen getragen werden, die auf diese Art des Gelderwerbs angewiesen sind. Fällt ein Kurs aus, können sich die DozentInnen glücklich schätzen, erhalten sie seitens der Einrichtung wenigstens eine geringe Aufwandsentschädigung, beispielsweise in Form des Honorars für die erste Sitzung (Klier mündlich 31.01.97).

Für Männerbildung an Volkshochschulen bedeutet dies, daß es für die Einrichtungen ein geringes Risiko darstellt, ein erfolgloses Männerangebot mehrere Semester anzubieten. Die nicht oder wenig entlohnten freiberuflichen Männerbildner dagegen werden sich überlegen müssen, ob sie weiterhin bereit sind, ihre Kreativität, Vorbereitungszeit und letztlich auch die verplante Zeit, die für die Veranstaltungen vorgesehen wurde und somit einen Kostenausfall bedeutet, in ein fruchtloses Projekt zu investieren.

Für die Einrichtungen bedeutet das, daß ihnen auf Dauer Mitarbeiter für neue, kreative und innovative Angebote verloren gehen, was zwei Fragen aufwirft: Erstens, wie kann es gelingen, daß mehr Männerangebote tatsächlich stattfinden und die Dozenten damit auch ihre Honorare erhalten? Und zweitens, welche Möglichkeiten bestehen oder können geschaffen werden, DozentInnen im allgemeinen und Männerbildner im speziellen an Volkshochschulen in der Art abzusichern, daß das finanzielle Risiko nicht mehr alleine bei ihnen liegt? Ansätze zur Lösung der ersten Frage werde ich unter 4.8,

Handlungsbedarf und Forschungsdesiderate, aufzeigen. Die Beantwortung der zweiten Frage zielt auf eine generelle Veränderung im Verhältnis zwischen Volkshochschulen und DozentInnen, dessen Erörterung jedoch die Grenzen dieser Arbeit überschreiten würde.

Der Zustand hohen Arbeitsaufwands bei geringer Entlohnung, verbunden mit den Schwierigkeiten innerhalb der Einrichtung, war für Lenz nicht über lange Zeit durchzuhalten, so daß er sich nach neun Jahren Aktivität an der Volkshochschule Nürnberg zurückzog.

„Ich hab mich vor drei Jahren zurückgezogen, weil ich gemerkt habe, daß ich nicht mehr mit Einrichtungen zusammenarbeiten will, die meine Arbeit nicht wirklich wollen. D.h., ich habe gelernt, mehr auf die Wertschätzung meiner Arbeit zu achten. Ich arbeite nicht mehr mit Einrichtungen zusammen, bei denen ich den Eindruck habe, sie sind nicht in der Lage, meine Arbeit wertzuschätzen (...)“ (Lenz Z. 367-371).

Höher geschätzt wird die Männerbildungsarbeit auf einer theorie- und fortbildenden Ebene. So arbeitet Lenz mittlerweile mit verschiedenen Instituten wie dem LSW, dem DIE und Einrichtungen der politischen Bildung wie der HLZ zusammen. Geschlechtsspezifische Ansätze für die Bildungsarbeit mit Männern sind hier willkommener als an Volkshochschulen, was mit dem Auftrag dieser Institute zur Innovation und zur Forschung zusammenhängt. Doch sind es auch hier, wie z.B. in der HLZ, eher Frauen, die sich für das Thema stark machen. Männer engagieren sich wenig bis gar nicht, dulden die Arbeit aber und behindern sie nicht, solange es Einzelpersonen gibt, die sich dafür einsetzen. Verläßt die entsprechende Person die Einrichtung, geht in der Regel auch das Männerthema mit ihr (Lenz Z. 380-421). „So ‘zufällig’ ist das mit der Männerbildung noch“ (ebd. Z. 409)

Das Bild innerhalb der Volkshochschulen stellt sich ähnlich dar. So geht Schneider davon aus, daß sich niemand für Männerbildung engagieren würde, verliesse er die Einrichtung. Im Gegensatz zu Frauenbildung ist Männerbildung nicht in der Einrichtung verankert, existiert also nicht personenunabhängig (Schneider Z. 609-616). Bei Männerbildung ist es „(...) noch bei weitem nicht erreicht, daß das eine Selbstverständlichkeit ist“ (ebd. Z. 616-617).

Individuelle Einflußmöglichkeiten und Bedeutung des hierarchischen Status

Um einen relativ neuen, noch nicht etablierten Bereich wie Männerbildung zu implementieren ist es notwendig, daß sich Männer in hierarchisch hohen Positionen für ihn einsetzen, wie es z.B. Nuissl als Leiter des DIE tut. Er wird häufig für Tagungen und Kongresse angefragt, so daß die Nachfrage größer ist, als das, was er befriedigen

kann. Angefragt wird Nuisl u.a. wegen seines hierarchischen Status als Professor in Marburg und als Leiter des DIE. „(...) da ist ein Professor, ein Institutsleiter und der ist sich nicht zu blöd, um einfach so über solche Dinge zu sprechen, das macht schon viel aus“ (Nuisl Z. 426-428). D.h. der hierarchische Status hilft, die Männerbildung voran zu bringen, was Nuisl weiß, akzeptiert und nutzt. „Also das [Männerbildung; R.R.] wird ja erst dadurch gesellschaftsfähig, daß sich Leute mit Status, die aktiv sind, sagen, ‘O.k. das ist in Ordnung’“ (ebd. Z. 433-434).

Die Einführung von Männerbildung an Volkshochschulen braucht also eine einflußreiche Lobby. Doch, wo es hierarchische Positionen gibt, die Männerbildung begünstigen, gibt es auch solche, die weniger gute Einflußmöglichkeiten bieten. So war es Lenz in seinem Status als Dozent nicht möglich, sich an der Volkshochschule Nürnberg, trotz der weitgehenden Akzeptanz des Programms seitens der Adressaten, mit dem von ihm zusammengestellten und getragenen Männerprogramm zu behaupten.

Es ist ein Unterschied, so Lenz, auf das Siebert-Zitat der Männerbildung als „hot topic“ (Siebert 1993b, 125) angesprochen, ob sich jemand in einer in der Erwachsenenbildung und ihrer Forschung etablierten Position wie Siebert oder Nuisl für Männerbildung stark macht, oder eine hierarchisch nicht so hoch gestellte Persönlichkeit. Jemand in solcher Position hat weitaus weniger Sanktionen zu befürchten, als beispielsweise der Leiter einer örtlichen Volkshochschule, der versucht, ein Männerprogramm zu entwickeln. Erstere werden es im Gegensatz zu Letzteren wahrscheinlich nie erleben, daß sie stigmatisiert oder diskriminiert werden, da sie sich in einer anderen gesellschaftlichen Machtposition befinden.

„Irgendeinen Universitätsprofessor greift niemand an, es wird dann der vermeintlich schwächere Mann rausgesucht, der in der schwächeren oder in einer abhängigeren Position ist (...) Während irgendwo in Bayern an einer kleinen Volkshochschule ein Volkshochschulleiter, der sich wirklich für das Thema öffnet, dann mit den ganzen Männerbünden im Dorf oder in der Gemeinde konfrontiert ist. Da geht es um ganz andere Machtpositionen, der ist viel abhängiger, hat viel weniger Einflußmöglichkeiten“ (Lenz Z. 677-691).

Beim Einfluß der Volkshochschulleitung auf die Implementierung von Männerbildung und der Auseinandersetzung mit den von Lenz beschriebenen Männerbünden kann demnach von einem Stadt-Land-Gefälle ausgegangen werden. In Großstädten ist allgemein von einer größeren Offenheit auszugehen, das kulturelle Leben ist dort vielfältiger und die Erwachsenenbildungslandschaft ist weiter gefächert. D.h. die Aufmerksamkeit der bildungsinteressierten Öffentlichkeit konzentriert sich nicht lediglich auf die Volkshochschule und in vielen größeren Städten gibt es eine, wenn auch kleine, Männerszene mit Männerbüros, Männergruppen und Männerinitiativen⁴³.

⁴³ Vgl. männerwege 1996.

Welche Bedeutung diese Männerszene und die weiteren Einrichtungen der Weiterbildungslandschaft für Männerbildung an Volkshochschulen haben, beschreibe ich im folgenden Kapitel.

4.6 Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext der Weiterbildungslandschaft

4.6.1 Kooperation der Volkshochschulen mit Einzelpersonen, Institutionen und Männerinitiativen

Um die Adressaten für Männerbildungsprogramme an Volkshochschulen zu sensibilisieren, ist es, wie unter 4.5.6 erörtert, unerlässlich, mit anderen Einrichtungen zusammenzuarbeiten. Anhand der Aussagen der Experten kristallisieren sich hier folgende Kooperationsmöglichkeiten heraus: Erstens die Ebene von Kontakten und Vernetzungen einzelner Männerbildner mit Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und zweitens die zwischen Volkshochschulen, anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Männerinitiativen und Beratungseinrichtungen.

4.6.1.1 Kooperation und Vernetzungen einzelner Männerbildner mit Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Das im vorangegangenen Kapitel beschriebene Engagement frei- oder nebenberuflicher Dozenten an Volkshochschulen entsteht oft durch bereits bestehende Kontakte oder Bekanntschaften. So wurde Lenz z.B. von einer ehemaligen Kollegin, die an der Volkshochschule Nürnberg als Frauenbildungsreferentin tätig war, gefragt, ob er eine Männergruppe im Volkshochschulrahmen anbieten wolle (Lenz Z. 73-76).

Im Rahmen dieser Tätigkeit lud Lenz Nuissl zu einem Vortrag nach Nürnberg ein und Lenz' Arbeit wurde beim DIE bekannt, so daß es zu einer Zusammenarbeit zwischen ihm und dem Institut kam, innerhalb derer die Veröffentlichung eines Buches zur Männerbildung in der Reihe „berichte - materialien - planungshilfen“ des DIE entstand (Lenz 1994a). Dies sei, so Lenz, nur durch den Leitungswechsel innerhalb des DIE möglich gewesen. „Tietgens war pensioniert worden und Nuissl hat angefangen. Er war eben, im Gegensatz zu seinem Vorgänger, sehr offen für dieses Thema“ (Lenz Z. 88-92).

Weitere Kontakte entstehen über Tagungen und Kongresse zum Geschlechterthema. So kam es zu Lenz' Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe im LSW zum Thema „Geschlechtsspezifische Ansätze in der Gesundheitsbildung“ durch das Kennenlernen der zuständigen Mitarbeiterin des LSW, Frau Wohlfart, auf dem DIE Kongreß „Dialoge zwischen den Geschlechtern“ (ebd. Z. 111-118).

Es sind also eher Zufälle, wie sich diese Kontakte und damit auch ein Zusammenarbeiten ergeben und es ist gerade für freiberufliche Erwachsenenbildner wichtig, daß sich ein Kontakt aus dem anderen ergibt, um neue Aufträge zu sichern (ebd. Z. 104-110). Dies „Zufälle“ führen dazu, daß die, für Männerbildung und geschlechtsspezifische

sche Erwachsenenbildung allgemein Interessierten und Engagierten, insbesondere auf theoriebildender Ebene, vielfältig miteinander bekannt und vernetzt sind.

Ein weiteres Beispiel für die Zusammenarbeit einzelner Männerbildner mit Erwachsenenbildungsinstitutionen stellt Nuisl dar. Er wird - zwar oft aufgrund seines Status als Direktor des DIE, aber nicht in seiner Funktion als solcher - von verschiedenen Institutionen als Referent angefragt. Er arbeitet mit verschiedenen Einrichtungen der kirchlichen und der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung und der politischen Bildung, insbesondere mit der HLZ, zusammen (Nuisl Z. 125-133).

Diese Kooperationen und Vernetzungen verschiedener Institutionen in unterschiedlicher Trägerschaft stellt sich in den Interviews als besonders interessant und wichtig heraus, um Männerbildung auf eine breite Basis zu stellen, eine Lobby auch in anderen Einrichtungen zu schaffen und sie „(...) als einen Teil der politischen Bildung akzeptabel zu machen“ (Nuisl Z. 127). Die Kooperationen münden in verschiedenen Veranstaltungstypen, die ein Spektrum von bildungspolitischen Tagungen, bis hin zu Seminaren für die eigentlichen Adressaten von Männerbildung abdecken. Die Veranstaltungen für „Endabnehmer“ (ebd. Z. 393) finden dabei zum einen als Tages- oder Abendveranstaltung statt (teilweise auch im gemischtgeschlechtlichen Rahmen), um hier, oft als ein erster Schritt, Wahrnehmungen und Selbstverständlichkeiten im Wahrnehmen und Leben von Geschlechtsrollen aufzubrechen. Zum anderen werden sie als geschlechtshomogene Veranstaltungen auch als Mehr-Tages-Seminare angeboten, die die Teilnehmer stärker in ihrer Selbstreflexion fordern und eine intensivere Zusammenarbeit gewährleisten (ebd. 388-416).

4.6.1.2 Kooperation von Volkshochschulen mit anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Männerinitiativen und Beratungseinrichtungen

Über die Kooperation mit einzelnen Männerbildnern ist die Zusammenarbeit mit Institutionen und Initiativen eine wichtige Basis für Männerbildung an Volkshochschulen. Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen, die tatsächlich stattgefunden haben, sind nach den Aussagen der Experten immer in Kooperation mit Einrichtungen zustande gekommen, die bereits einen gewissen Teilnehmerkreis mitbringen, wie Kirchen, psychotherapeutische Beratungsstellen oder Männerbüros. Diese Zusammenarbeit „(...) ist fast immer die Voraussetzung dafür, daß man überhaupt den Zugang zu Männern hat“ (Nuisl Z. 685-686). Lediglich über die Volkshochschulen ausgeschriebene, nicht in Kooperation stattfindende Veranstaltungen kommen in der Regel gar nicht erst zustande, weil die Programme der Volkshochschulen - aufgrund ihres Images als Frauenbildungseinrichtungen und des männlichen Weiterbildungsverständnisses - selten von Männern gelesen werden. Trifft es doch einmal zu, daß ein

Mann ein Volkshochschulprogramm ließt, dann eher in den Bereichen beruflicher Bildung, EDV und Geistesgeschichte (Nuissl Z. 670-689).

Einen weiteren Grund für Volkshochschulen mit anderen (Erwachsenenbildungs-) Einrichtungen zu kooperieren liegt in der Cofinanzierung von kostspieligen Veranstaltungen, zu denen z.B. Referenten geladen werden. Bei Lenz' Suche nach Kooperationspartnern für die Cofinanzierungen von Männerbildungsveranstaltungen in Nürnberg zeigte sich, daß auch in anderen Einrichtungen im wesentliche Frauen die Ansprechpartnerinnen für Männerbildung sind (Lenz Z. 358-364).

Als wichtige KooperationspartnerInnen für die Cofinanzierung kristallisierten sich in den Interviews die Frauenbeauftragten der Kommunen und der (Landes-)Kirchen heraus. So fand im Sommer 1996 auf Betreiben der Frauenbeauftragten der Stadt und der Ev. Landeskirche und zweier weiterer Kooperationspartner in der Volkshochschule Stuttgart die Tagung „Mordskerle“ zum Thema Männergewalt statt. Als Grund für diese Kooperation sieht Schneider weniger eine seitens der Frauenbeauftragten vermutete fachliche Kompetenz der Volkshochschulmitarbeiter auf dem Gebiet männlicher Gewalt, sondern im wesentlichen die Attraktivität der neuen Räumlichkeiten der Volkshochschule Stuttgart⁴⁴. So profitieren nicht nur Volkshochschulen von Kooperationen, sondern sie stellen auch für andere Institutionen einen attraktiven Veranstaltungsort dar.

„So kam dieses Thema sicher zu uns, nicht weil man bei uns besondere Kompetenz speziell für dieses Thema vermutet hätte, sondern weil eben der Ort so reizvoll ist“ (Schneider Z. 518-520).

Neben kommunalen, staatlichen und kirchlichen Institutionen wie Frauenbeauftragten und Gleichstellungsstellen sind - insbesondere in den Bereichen Psychologie, Gesundheit und Politik und Gesellschaft - Beratungseinrichtungen wie Pro Familia und Initiativen wie Männerbüros weitere wichtige Kooperationspartner der Volkshochschulen. Der Großteil der Veranstaltungen zur Männerbildung an der Volkshochschulen Bielefeld fand so auf Anstoß und in Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld statt. Das Männerbüro Bielefeld, eine Gruppe von sieben ehrenamtlich tätigen Männern, kam auf die Volkshochschule zu und wollte in erster Linie Vortragsreihen anbieten, was die Organisation für die Einrichtung leicht machte, da die Initiative Kontakte hat, Referenten kennt und sich die Vortragsreihen so leicht organisieren ließen (Schulz Z. 241-245).

Bevor es jedoch zu Kooperationen kommt, gilt es zu überprüfen, ob das Selbstverständnis der evtl. in Frage kommenden Partner und das Selbstverständnis der Volkshochschule miteinander in Einklang zu bringen sind. So war es Schulz ein Anliegen, vor der Zusammenarbeit etwas über die Hintergründe, Orientierungen und Ziele des

⁴⁴ Die Volkshochschule Stuttgart ist vor fünf Jahren in eigene, moderne Unterrichtsräume in einem großen, lichtdurchfluteten, zentral gelegenen Neubau in der Stuttgarter Innenstadt umgezogen.

Männerbüros Bielefeld zu erfahren, als dessen Mitarbeiter sich mit dem Anliegen, eine Vortragsreihe zu organisieren, an ihn wendeten. Für ihn war eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit, keine Themen in die Volkshochschule zu holen, mit denen die Männer zum „Gegenangriff“ gegen Frauen ausholen (Schulz Z. 466-479).

Kontinuierliche Kooperation mit Initiativen, die sowohl Kontakte zu Referenten haben, als auch eine gewisse Anzahl Teilnehmer, quasi als Multiplikatoren für ein größeres Publikum, mitbringen, ist - wie bereits mehrfach betont - für das Stattfinden der Veranstaltungen konstitutiv, da der über die Volkshochschule selbst erreichte Teilnehmerkreis sehr klein ist (ebd. Z. 346-350). Der volkshochschulinterne Mangel an Ressourcen macht es notwendig, daß Männer zur Volkshochschule kommen, die sagen „Ich will an dem Thema arbeiten, mit Männern“ (ebd. Z. 134-134).

Bietet die Kooperation mit Initiativen wie dem Männerbüro Bielefeld für Volkshochschulen den Vorteil, von außerhalb der Einrichtung liegenden Kompetenzen, personellen Ressourcen und Kontakten zu profitieren, ergibt sich aus dieser Zusammenarbeit für die Initiativen, die in der Regel ohne gesicherte Finanzierung und auf ehrenamtlicher Basis arbeiten, der Vorteil einer finanziellen Absicherung für Veranstaltungen, die, liefern sie in Eigenverantwortung, ihr finanzielles Budget überstiegen.

„Das war auch ein Argument für den Andreas Haase [Mitarbeiter des Männerbüros Bielefeld; R.R.], daß ich gesagt habe, 'Ihr kassiert und das Geld, was Ihr einnehmt, und wenn Ihr damit zurechtkommt ist o.k., aber wenn etwas fehlt, gebe ich das wieder zu', also solche Dinge. Das haben wir auch so ein bißchen offen gehalten (Schulz Z. 621-624).

Doch birgt diese Art der Zusammenarbeit auch Schwierigkeiten, die auf die Ehrenamtlichkeit der in den Männerinitiativen geleisteten Arbeit zurückzuführen sind. Für die dort tätigen Männer ist es ein gewaltiger Aufwand an Zeit und teilweise auch an finanziellen Mitteln, in der eigenen Freizeit Vortragsreihen o.ä. zu organisieren. So tritt, wie im Beispiel Bielefeld, nach 1 ½ Jahren Arbeit, wenn ein bestimmtes Themenspektrum abgedeckt ist, eine Ermüdung ein, so daß sich die Männer, denen das Thema am Herzen liegt, aus ihrem Engagement an Volkshochschulen zurückziehen (Schulz Z. 350-362).

Dieses grundlegende Problem der Ehrenamtlichkeit macht eine kontinuierliche Arbeit schwierig:

„(...) wenn jemand so eine Arbeit total auf ehrenamtlicher Basis macht, sich engagiert, nach zwei, drei Jahren ist der Akku leer, die Leute orientieren sich neu, also der Einzelne scheidet dann aus. (...) was nicht heißt, daß sie nicht der Sache verpflichtet sind, aber das (...) kann man offensichtlich über so viele Jahre nicht durchhalten“ (ebd. Z. 357-385).

In der Zusammenarbeit mit Einrichtungen wie Pro Familia scheint - in Abgrenzung zu Initiativen wie Männerbüros - eine höhere Kontinuität gegeben zu sein. Dies liegt m.E. darin begründet, daß Einrichtungen wie Pro Familia mit einem fest eingerichteten Stellenplan operieren, Männerbüros dagegen, wie das Männerbüro Bielefeld, ihre Ar-

beit durch die bereits beschriebene Ehrenamtlichkeit leisten. So fanden im ersten Halbjahr 1997 die Männerbildungsveranstaltungen an der Volkshochschule Stuttgart zu einem Drittel, an der Volkshochschule Bielefeld, seit dem Ende der Kooperation mit dem Männerbüro Bielefeld, zu 100% in Zusammenarbeit mit Pro Familia und teilweise auch in deren Räumlichkeiten statt⁴⁵.

Aus den positiven Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Männerbüro Bielefeld hält Schulz es für erstrebenswert, das Männerbüro auch bei zukünftigen Veranstaltungen mit Pro Familia in die Programmplanung mit einzubeziehen. In diesem Sinne würde die Kooperation mit mehreren Initiativen und Institutionen einen größeren Multiplikatoren- und Verteilerkreis schaffen - sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite (Schulz Z. 765-769).

4.6.2 Männerbildung in mit Volkshochschulen verbundenen Einrichtungen

In den Gesprächen mit den Experten wurde, neben der direkten Beschäftigung mit Männerbildung an Volkshochschulen, auch die Situation der Männerbildung bzw. der gesamten geschlechtsspezifischen Bildungsarbeit in mit Volkshochschulen verbundenen Einrichtungen thematisiert. Es waren dies der universitäre Bereich, die Forschungs- und Fortbildungsinstitute der Erwachsenenbildung und die Landesverbände der Volkshochschulen.

Männerbildung im universitären Bereich

Grundstrukturen und Einstellungen an Volkshochschulen dem Männerthema gegenüber spiegeln - wie bereits betont - lediglich die gesellschaftliche Realität wider. So ist auch die Situation der Männerbildung an Universitäten - als Ausbildungsstätte der HPM und somit auch als Quelle innovativen erwachsenenpädagogischen Arbeitens - der an Volkshochschulen sehr ähnlich (Lenz Z. 444-447).

Auch hier sind die Widerstände gegen Männerbildung gewaltig. Männerforschung hat - im Gegensatz zur Frauenforschung - keinen festen Platz an Universitäten, so daß die Themen Mannsein und Männlichkeit lediglich von einzelnen Männern, „(...) die seit Jahrzehnten auf irgendwelchen Lehrstühlen sitzen“ (Lenz Z. 454) zum Forschungsgegenstand erhoben werden⁴⁶. Begründungen für das geringe Interesse der Männer im universitären Bereich liegt u.a. darin, daß es auch den hier tätigen Männern Angst macht, sich mit dem Männerthema zu beschäftigen, da dies auch ein Hinterfragen der Männerdomäne Wissenschaft mit sich bringt (ebd. Z. 452-460).

⁴⁵ Vgl. Programme der Volkshochschulen Bielefeld und Stuttgart im Anhang.

⁴⁶ Als Beispiel sei hier Walter Hollstein genannt, der als Professor für politische Soziologie an der Evangelischen Fachhochschule Berlin bereits zahlreiche Bücher und Artikel über Männerfragen und Geschlechterbeziehungen veröffentlicht hat (vgl. Literaturliste).

„Originäre Männerforschungslehrstühle, sowas ähnliches wie Frauenforschung gibt es nicht, das wird noch Jahre dauern, bis es den ersten geben wird. Es geht auch ans Eingemachte dieser Männerdomäne Wissenschaft und das macht Angst“ (Lenz Z. 457-459).

Auch Nuisss Erfahrungen mit Professorenkollegen zeugen von einer immensen Abwehr einer Thematisierung von Männlichkeit innerhalb von Lehre und Forschung. Er stieß während seiner Habilitationsvorlesung, die er über Männerbildung hielt (vgl. Expertenportrait), auf erhebliche Blockaden bei seinen männlichen Kollegen (Nuisl Z. 62-83).

„Das [was ich über Männerbildung erfahren habe,] habe ich dann erzählt in dieser Antrittsvorlesung und war zunächst einmal völlig konstaniert oder überrascht von einer ungeheuer aggressiven Reaktion der männlichen Kollegen, die da waren. (...) Und ich hab' dann gedacht, Donnerwetter, da ist ja noch mehr da als nur (...) ein Nicht-Damit-Umgehen-Können, es ist ja eine Abwehr, da gibt es ja eine richtige Blockade“ (ebd. Z. 73-82).

An deutschen Universitäten wird der Forschungsgegenstand Geschlecht wie auch an Volkshochschulen in der Regel von Frauen zum Thema gemacht⁴⁷, so daß sich beispielsweise auf den Internet-Seiten der Universitätsbibliothek Köln mittlerweile ein Bereich Frauen- und Genderforschung findet, in dem die Aspekte des männlichen Geschlechts von Frauen thematisiert werden. Männer sind - wie der Name Frauen- und Genderforschung verrät - unter den Forschenden nicht vertreten.

Doch nicht nur in der Professorenschaft schlagen die Wellen hoch, wird das eigene Geschlecht zum Diskussionsgegenstand erhoben, auch bei den männlichen Studierenden regt sich Widerstand. Dazu auch hier die Erfahrungen Nuisss aus seiner Lehrtätigkeit an der Universität Hamburg. „Angeregt“ durch die Reaktionen seiner Professorenkollegen, machte er die Männerbildung zu einem Seminarthema für männliche und weibliche Studierende. Er brach diese Reihe jedoch nach der dritten Veranstaltung ab, da er die aggressive Stimmung der männlichen gegenüber den weiblichen Teilnehmenden kaum noch auffangen konnte (Nuisl Z. 83-98).

Doch bei allen negativen Reaktionen, es tue sich auch im universitären Bereich etwas: „Also sagen wir mal, die Beobachtung ist schon so, daß viel los ist. An Universitäten sind Seminare oder Sie machen eine Diplomarbeit und Sie sind nicht der erste⁴⁸“ (ebd. Z. 260-261).

⁴⁷ In den USA dagegen ist die „National Organisation for Men Against Sexism - NOMAS“ auch im universitären Bereich etabliert.

⁴⁸ Vgl. Gumpinger 1994

Männerbildung in Forschungs- und Fortbildungsinstituten der Erwachsenenbildung

Innerhalb von Forschungs- und Fortbildungsinstituten der Erwachsenenbildung ist die Auseinandersetzung mit Männerbildung ebenso personengebunden wie an Volkshochschulen.

So waren geschlechtsspezifische Fragen in der PAS kein Thema, bis Nuissl den ehemaligen Direktor Tietgens ablöste (Nuissl Z. 333-334, Lenz Z. 87-90).

„Also die Institution selber hat sich damit nicht beschäftigt. Als ich hierher kam, fing ich gleich an, mich damit zu beschäftigen, weil ich die Funktion des Institutes so definiere, daß es also auch Themen setzt, Dinge befördert, also politisch und inhaltlich fördert, Konzepte entwickelt und so weiter“ (Nuissl Z. 336-340).

Zu dieser Funktion gehört für Nuissl eben auch, die geschlechtsspezifische Arbeit innerhalb des DIE voran zu bringen, so daß er alle Aktivitäten zur geschlechtsspezifischen Differenzierung in einzelnen Arbeitsfeldern des Institutes unterstützt. Seine Offenheit als Direktor des Instituts hat wiederum seine Mitarbeiterinnen mutiger werden lassen, sich in ihrer Arbeit verstärkt mit Frauenthemen zu beschäftigen (ebd. Z. 344-346). So sind es nicht ausnahmslos Frauen, die den Stein geschlechtsspezifischer Erwachsenenbildung ins Rollen bringen.

Bei den Mitarbeitern des DIE finden keinerlei Aktivitäten in Richtung einer Reflexion des eigenen Männerrolle statt. Ihre Reaktionen auf Nuissls Beschäftigung mit Männerthemen bewegten sich eher auf einer „Frotzelebene“ (Nuissl Z. 375) mit Kommentaren wie, „Naja, Du mit Deinem Steckenpferd!“ (ebd. Z. 371).

Auch auf Landesebene der Erwachsenenbildungsinstitute tut sich etwas in Sachen Männerbildung. So ist mittlerweile innerhalb des LSW der Bereich Männerbildung dem Referat 3, „Didaktik, Methodik, Beratung“, der Abteilung Weiterbildung zugeordnet. Herr Wack, als Referatsleiter für Männerbildung zuständig, organisierte im Januar 1997, in Zusammenarbeit mit zwei weiteren Männerbildnern, eine Fortbildung für Männer in der Erwachsenenbildung mit dem Titel „Liebender Kampf - Aufarbeitung der Beziehung Mann-Frau im Rahmen von Männerbildung“. Ziel dieses Seminars war es, Methoden der biographischen Selbstreflexion und des kreativen Schreibens in die Männerbildung zu übertragen.

Darüber hinaus beschäftigt sich eine Arbeitsgruppe im LSW mit geschlechtsspezifischen Ansätzen in der Gesundheitsbildung. Ziel dieser Arbeitsgruppe, der auch Lenz angehört, ist es u.a., geschlechtsspezifische Bildungsbedarfe von Männern in der Gesundheitsbildung herauszuarbeiten und deren Gesundheitsbildungsverhalten zu analysieren⁴⁹. Die Arbeitsgruppe veranstaltete im November 1996 in Zusammenarbeit mit der Gesundheitsakademie die Tagung „Die Gesundheit der Männer ist das Glück der

⁴⁹ Vgl. Wohlfart 1996

Frauen“, bei der die Mehrzahl der Teilnehmenden Frauen waren. Des weiteren existiert im LSW eine Arbeitsgruppe „Geschlechterverhältnis“, die u.a. der Frage nachgeht, wie die Ziele individueller und gesellschaftlicher Entwicklung zur Chancengleichheit von Mann und Frau durch Weiterbildung gefördert werden können⁵⁰.

Als weitere Landeseinrichtung sei hier die HLZ genannt, die seit 1994 jährlich Fachtagungen zu Männerthemen ausrichtet (vgl. Schacht; Lenz; Janssen 1995, Lenz; Janssen 1996).

Männerbildung in den Landesvolkshochschulverbänden

Mit dem Aufkommen der Männerbildung an Volkshochschulen geht auch eine Auseinandersetzung der Landesvolkshochschulverbände mit dem Thema einher.

So hat sich innerhalb der Abteilung kulturelle und politische Bildung des Landesverbandes der Volkshochschulen Baden-Württemberg eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit geschlechtsspezifischen Bildungsangeboten für Männer beschäftigt. In dieser Arbeitsgruppe sind auch Herr Schneider und ein weiterer Mitarbeiter der Volkshochschule Stuttgart organisiert.

Die Arbeit dieser Gruppe findet u.a. Ausdruck in der Tagung „Wie strickt man ein Männerprogramm“, einer Kooperationsveranstaltung der Volkshochschule Stuttgart mit dem Volkshochschulverband Baden-Württemberg. Ziel dieser Veranstaltung war es,

- den Erkenntnis- und Diskussionsstand zur männlichen Sozialisation und zur Männerbildung,
- die, den Bildungsangeboten für Männer zugrundeliegenden Männlichkeitsbilder
- und die bereits bestehenden und noch zu entwickelnden Ansätze, praktischen Umsetzungen und Ideen von Männerbildung

zu erläutern⁵¹.

Zu der Arbeitsgruppe sind aufgrund der Tagung weitere Interessierte hinzugekommen und man ist übereingekommen, das Thema Männerbildung, über den bestehenden Erfahrungsaustausch hinaus, in regelmäßigen Abständen durch Veranstaltungen wiederholt ins Bewußtsein zu rufen (Schneider Z. 633-643).

Auch im Volkshochschulverband Nordrhein-Westfalen werden Männern mittlerweile als eigene Zielgruppe wahrgenommen. So erstellt der Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen z.Zt. eine Broschüre zur politischen Bildung mit dem Titel „Politische Bildung und Informationsgesellschaft“. Diese Broschüre beinhaltet u.a. ein Kapitel zu gruppenorientierten Angeboten, innerhalb dessen erstmals Männer als Ziel-

⁵⁰ Vgl. Arbeitsgruppe Geschlechterverhältnis 1997.

⁵¹ Vgl. Ausschreibung und Ergebnisse der Tagung s. Anhang.

gruppe aufgenommen wurden⁵². „(...) das wäre vor vier, fünf Jahren überhaupt nicht im Blick gewesen. Bis dahin galten immer nur Frauen, Ausländer, Behinderte als Zielgruppen“ (Schulz Z. 90-92).

Letztlich möchte ich den Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen in die Reihe der hier aufgezählten Beispiele aufnehmen. Der Landesverband veröffentlichte 1996 die Planungshilfe von Tim Rohrmann „Männerbildung an Volkshochschulen“, die HPM und NPM an Volkshochschulen mit Zielen und Arbeitsfeldern von Männerbildung vertraut machen will.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, daß zunehmend theoriebildende und -verbreitende Einrichtungen, die im Zusammenhang mit Volkshochschulen stehen, eine Veränderung des Männerbildes und männerspezifische Problemlagen als Bildungsthemen erkennen und aufgreifen. Dies liegt, neben dem persönlichen Engagement einzelner, im Auftrag dieser Einrichtungen begründet, der u.a. darin besteht, zur Innovation in der Erwachsenenbildung beizutragen, was beinhaltet, Trends zu erforschen und neue Bereiche der Erwachsenenbildung zu fördern (Lenz Z.663-665).

⁵² Vgl. Kopie im Anhang.

4.7 Exkurs: Männerbildung an Volkshochschulen aus der Perspektive eines Teilnehmers

Nachdem ich nun die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen aus der Sicht der Experten dargestellt habe, möchte ich den Untersuchungsgegenstand an dieser Stelle aus der Perspektive eines ehemaligen Teilnehmers einer an eine Volkshochschule angebundenen Männergruppe darstellen. Auch wenn die Teilnehmerperspektive neue Gesichtspunkte für die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen aufwirft, die ich in die weitere Diskussion integrieren werde, hat sie im wesentlichen illustrierenden Charakter. Sie soll die Aussagen der Experten, die sich schwerpunktmäßig auf die bildungsabstinenten Adressaten von Männerbildung beziehen, nicht kontrastieren, sondern sie um den Blickwinkel eines sowohl den Volkshochschulen als auch der Männerbildung aufgeschlossenen Mannes erweitern.

Die Interviewsituation

Uli ist mir persönlich durch eine Männergruppe bekannt, die wir für die Dauer von zwei Jahren gemeinsam besuchten. Wir wissen daher viel Persönliches voneinander und haben einen vertrauten Umgang miteinander. Das Gespräch mit Uli führte ich in meiner Privatwohnung. Das Kriterium der Naturaszilität sehe ich dadurch nicht beeinträchtigt, da Uli mit den Örtlichkeiten zum Zeitpunkt des Interviews bereits vertraut war.

Biographische Daten

Uli war zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt. Nach der Grundschule besuchte er ein Jungengymnasium und schloß die Schulausbildung 1973 mit dem Abitur ab, um im Anschluß daran Maschinenbau zu studieren. Das Studium beendete er 1983 - inklusive einer Unterbrechung für den Zivildienst. Ein Jahr später bekam er mit Mühe eine Stelle und arbeitet seit nunmehr 13 Jahren als Diplom-Ingenieur für Maschinenbau im Bereich der Energietechnik (Uli Z. 7-14).

Uli lebt seit über acht Jahren mit seiner Lebensgefährtin in einer eheähnlichen Gemeinschaft, die eine feste Basis hat, auf der das gemeinsame Miteinander immer wieder ausgehandelt wird. Neben dem gemeinsamen Leben, zu dem auch ein gemeinsamer Freundeskreis gehört, ist es Uli und seiner Partnerin B. wichtig, voneinander unabhängige Außenkontakte zu pflegen. Einer dieser Außenkontakte, der für Uli einen wichtigen Punkt in seinem Wochenablauf darstellt, ist die MRT⁵³-Gruppe, an der er z.Zt. teilnimmt (Uli Z. 18-25).

⁵³ MRT heißt „Männer über radikale Therapie“ und ist ein Konzept für Selbsterfahrungsgruppen die nach dem Selbsthilfeprinzip und ohne feste Leitung arbeiten. Informationen zu MRT gibt es in verschiedenen Großstädten in Kontakt- und Informationsstellen für Selbsthilfe (KIS) und über die Nationale Kon-

Männerbildungsbiographie

1986 nahm Uli erstmals an einer Männergruppe in G. teil, einer Stadt mit ca. 53000 EinwohnerInnen (Stand 1995). Auf die Gruppe stieß er zufällig, als er in einer trennungsbedingten Krise auf der Suche nach Hilfe war und den Hinweis bekam, an der örtlichen Volkshochschule existiere eine Männergruppe. Diese besuchte er, bis er 1991 mit seiner Partnerin nach M. zog, ein Stadt im Einzugsgebiet Kölns.

Von M. aus besuchte er in Köln eine privat organisierte Männergruppe, zu der er den Kontakt über das *männerbüro köln* fand. Diese Gruppe löste sich nach ca. zwei Jahren auf. Seit Oktober 1995 ist Uli Mitglied der MRT-Gruppe in Köln.

Beschreibung der Veranstaltung an der Volkshochschule und ihrer Teilnehmer

Die Männergruppe an der Volkshochschule G. besteht seit 1981/82 und existiert bis heute. Sie wurde zunächst unter dem Titel „Selbstbehauptung für Männer im Alltag“ angeboten (Uli Z. 43). Später wurde sie ohne Titel, lediglich als Männergruppe ausgeschrieben und wird auch heute noch - neben einer zweiten Männergruppe und einer geschlechtsgemischten Selbsthilfegruppe - so im Programm der Volkshochschule in G. im Bereich 'Psychologie / Lebenshilfe' geführt (vgl. Programmkopie im Anhang). Sie wurde durch einen Pädagogen angeleitet. Als Uli 1986 zu der Gruppe stieß, lief diese Anleitung aus und die Gruppe fand fortan ohne feste Leitung statt (ebd. Z. 117-119).

In der Männergruppe, deren ursprünglicher Titel Selbstverteidigung oder die Stärkung männlicher Durchsetzungskraft implizieren mag, ging es jedoch nicht um eine eben solche, sondern um die Selbstbehauptung des eigenen Ichs, also eine Selbsterfahrung im Sinne eines Zu-Sich-Selbst-Findens (ebd. Z. 49-53).

Die Männergruppe wurde und wird gebührenfrei angeboten, selbst in der Zeit der Anleitung durch einen Pädagogen. Ob dieser jedoch ein Kursleiterhonorar erhielt oder ob die Volkshochschule auch die Honorare für Referenten, Anleiter für Massage etc. übernahm, die nach Ulis Ausscheiden neue Impulse in die Gruppe brachten, konnte im Interview nicht geklärt werden (Uli Z. 140-143).

Außer der Männergruppe an der kommunalen Volkshochschule gab es noch zwei weitere Männergruppen in G. Eine an der Kreisvolkshochschule und eine weitere private, was in Anbetracht der Anzahl der EinwohnerInnen erstaunlich ist. „(...) das fand ich also schon verrückt, aus einer privaten Initiative noch eine dritte Männergruppe in G. In G.!“ (Uli Z. 171-172). An der kommunalen Volkshochschule fanden keine weiteren Veranstaltungen für Männer statt, außer einer Podiumsdiskussion zum Thema

takt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (NAKOS), Berlin. Literatur zu MRT: Faber; Breitenbürger 1996 und Hillar; Fricke 1996. Vgl. auch Infoblatt im Anhang.

„Vaterrolle“ die in Kooperationen mit der Gleichstellungsbeauftragten der Stadt in einem Kultur- und Kommunikationszentrum stattfand (ebd. Z. 177-180).

Die Männergruppe an der Volkshochschule in G. bestand⁵⁴ aus 10 bis 12 Teilnehmern, von denen ca. die Hälfte seit Beginn der Gruppe dabei waren bzw. es immer noch sind. Die Teilnehmer waren in der Regel berufstätige Familienväter und entstammten hauptsächlich einem akademischen Milieu (Ingenieure, Lehrer) oder hatten eine andere höhere Ausbildung (Kaufmänner, Handwerksmeister) (Uli Z. 507-509). In der Gruppe waren also ausnahmslos Mittelschichtsmänner vertreten. Zum einen ist dies ein klassisches Charakteristikum des Personenkreises, der sich mit Geschlechterthemen beschäftigt, wofür die im Vergleich zur sozialen Unter- und Oberschicht, größere Rollenunsicherheit und -flexibilität ursächlich ist (vgl. 4.5.2). Zum anderen sind Volkshochschulen mittelschichtorientierte Einrichtungen (Uli Z. 510; vgl. Nuissl Z. 442-447).

Aus der Kumulation beider Faktoren, der Mittelschichtorientierung der Volkshochschulen und dem überdurchschnittlichen Aufkommen „männerbewegter“ Männer in der Mittelschicht, ergibt sich m.E. eine Prädisposition der Volkshochschulen für Geschlechterthemen im allgemeinen und Männerbildung im speziellen.

Die Themen in der Männergruppe

Die Themen in der Männergruppe erstreckten sich über Buchbesprechungen (z.B. Der blockierte Mann; Goldberg 1989) über ein vorsichtiges Herantasten an Sexualität und ein gegenseitiges Schildern der eigenen sexuellen Lebensgeschichten, bis hin zu alltäglichen Problemen mit den Situationen Zuhause, mit Ehefrauen, Partnerinnen, Kindern, Beziehungs- und Erziehungsfragen. Darüber hinaus holten sich die Männer in der Zeit nachdem Uli die Gruppe bereits verlassen hatte, Anregungen von außen und ließen sich z.B. zu Massagen anleiten (Uli Z. 124-139). „(...) da war keine streng geführte Struktur drin oder so. Hin und wieder wurde mancher Abend auch einfach nur so verplappert“ (ebd. Z. 133-134).

Motivationen und Zugang zur Männergruppe

Die Motivation, in einen verstärkten, problemorientierten Austausch mit Männern zu treten, ist in der Regel das Auftreten von Krisen im Leben der Männer. Oft sind dies Krisen mit der Partnerin oder Trennungssituationen. Die Trennung von seiner damaligen Freundin und die daraus für ihn erwachsene Lebenskrise waren auch Ulis Motivationen, zunächst einmal unspezifisch nach Hilfe zu suchen. In dieser Zeit des Suchens nach Hilfe erhielt er den Hinweis, es gäbe an der örtlichen Volkshochschule eine Männergruppe. Der Kontakt ergab sich dann über einen Teilnehmer der Gruppe, nicht über

⁵⁴ Ulis heutiger Perspektive entsprechend verwende ich hier und im Folgenden die Vergangenheitsform, auch wenn die Gruppe bis heute existiert.

die Ausschreibung der Gruppe durch die Volkshochschule (Uli Z. 29-44), was den Aussagen der Experten, daß die Volkshochschulprogramme selten von Männern wahrgenommen werden, entspricht.

Daß Männer hauptsächlich über den Weg der Mundpropaganda von Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen erfahren, bestätigen auch die Erfahrungen in dem, in Fußnote 38 auf Seite 80 erwähnten Seminar an der Volkshochschule Köln. In der Reihenfolge der Häufigkeit fanden die teilnehmenden Männer den Zugang über Mundpropaganda, die Ankündigung in einer Kölner Stadtillustrierten, den Kooperationspartner *männerbüro köln* und das Programm der Volkshochschule.

Die Männergruppe an der Volkshochschule war für Uli das erste Mal, daß er sich nur unter Männern mit dem Thema Mannsein und Männlichkeit auseinandersetzte, obwohl er sich schon immer viel in männlichen Umgebungen aufhielt, in der Schule, als Motorradfahrer und im technischen Studium. Entgegen der Erfahrungen der Experten, die die Widerstände der männlichen Adressaten gegenüber Männerbildung betonen, war Uli sehr offen für das Männerangebot an der Volkshochschule. Er verspürte beispielsweise keine homophoben Ängste und befürchtete nicht, evtl. in eine Schwulengruppe zu geraten, da sich sein Bild männlicher Homosexualität bereits sehr früh u.a. durch den Film „Nicht der Homosexuelle ist pervers, sondern die Gesellschaft in der er lebt“ von Rosa von Praunheim, prägte bzw. änderte (Uli Z. 389-395). Des Weiteren hatte Uli bereits von Männergruppen gehört. Sie waren für ihn nicht negativ besetzt und er war interessiert und „positiv offen“ für das, was in solchen Gruppen passiert (ebd. Z. 319-325). Sein Bild von Männergruppen war und ist, daß sie ein Ort sind, an dem Männer über ihre gängigen Verhaltensweisen hinaus miteinander reden können (ebd. Z. 385-386).

So war es einerseits Zufall, daß Uli auf der Suche nach Hilfe eine Männergruppe ‘über den Weg lief’, andererseits hat es ihm in der Trennungssituation von einer Frau gut getan, dies in einem frauenfreien Raum nur mit Männern zu bearbeiten (Uli Z. 380-388). Weiterhin nahm Uli bereits im Studium an einer geschlechtsgemischten Beratungsgruppe teil, in der es um Lebenshilfe ging. Daher war er mit Gruppenprozessen bereits vertraut (Uli Z. 358-367).

Als konstitutiv für Ulis Teilnahme an der Männergruppe lassen sich demnach folgende Einflußfaktoren zusammenfassen:

- Eine akute Krisensituation.
- Die Zugehörigkeit zur Mittelschicht.
- Ein Schicht- und milieubedingtes Wissen über Männergruppen und ihre Inhalte.
- Die Aufgeklärtheit über männliche Homosexualität verbunden mit einer Reflexion der eigenen Ängste vor und Stigmatisierungen von Schwulen.

- Bereits vorhandene Gruppenerfahrung.

Uli war fünf Jahre Mitglied der Gruppe und verließ sie 1991 wegen des Umzugs nach M., dem Ort, in dem er jetzt mit seiner Partnerin lebt. Doch hat er trotz seines Ausscheidens aus der Gruppe und des Umzuges von G. nach M. nach wie vor Kontakt zu den Männern aus der Gruppe, macht Fahrradtouren mit ihnen, ist mit einigen weiterhin befreundet und wird auch zusammen mit seiner Partnerin beispielsweise zu Geburtstagen eingeladen (Uli Z. 105-109).

Die Tatsache, daß Uli nach wie vor Kontakt zu den Männern aus der Gruppe hat, ist nicht unbedingt als Ausdruck seiner anfänglichen Motivation anzusehen. Dennoch sind Freundschaften und Geselligkeit ein Effekt, den sich viele Männer vom Besuch einer Männergruppe erhoffen, wie ich selbst aus Gesprächen mit anderen Männern in der MRT-Gruppe und aus meiner Beratungstätigkeit im *männerbüro köln* weiß (vgl. auch Zeitmagazin Nr. 6, 31. 01.1992).

Persönliches Erleben der Männergruppe und der Volkshochschule

Ulis Suche nach Hilfe war verbunden mit dem Wunsch nach 'Heilung', dem Anspruch „Die können mich jetzt therapieren“ (Uli Z. 327). Sein Therapieanspruch änderte sich aufgrund einer vierteljährigen Pause, in der er nicht in die Gruppe ging. Während dieser Zeit stellt er anlässlich eines zufälligen Treffens mit Männern aus seiner Gruppe fest, wie wichtig ihm die einzelnen Männer als Personen und nicht als seine „Therapeuten“ geworden waren (ebd. Z. 325-354). Der Anspruch, nicht selbst Verantwortung für die eigene Situation übernehmen zu wollen, wandelte sich hin zur Eigenverantwortlichkeit: „So jetzt gucken wir mal, was passiert da, was kann ich da machen?“ (ebd. Z. 337-338).

So läßt sich Ulis Entwicklung in der Männergruppe als ein Übergang von dem unter 3.1.1 beschriebenen männlichen Mechanismus der Externalisierung der eigenen Emotionalität und deren Delegation an andere, in der Regel an Frauen, über die Delegation an andere Männer, hin zu einem Bewußtsein für seine eigene Handlungsfähigkeit beschreiben.

Neben dem Aufdecken und Abstreifen offener oder verdeckter Therapieansprüche an die anderen Gruppenmitglieder⁵⁵ ist ein gewisser Vertrauensvorschuß gegenüber den Männern in der Gruppe eine wichtige Voraussetzung, um sich mit und vor anderen zu öffnen (Uli Z. 370-376).

Das Angebot der Männergruppe fällt für Uli eindeutig in den Bereich der Selbsterfahrung, die ihm im äußeren, organisatorischen Rahmen Volkshochschule, als Einrichtung der Erwachsenenbildung, ermöglicht wurde. Die Volkshochschule stellte den

⁵⁵ Vgl. 3.1.2: Männerbildung ist keine Therapie.

Männern Gelegenheiten und Räume zur Verfügung, innerhalb derer sie Erfahrungen mit und über sich machen konnten (Uli Z. 405-409).

Neben der Bereitstellung der Räumlichkeiten trat die Volkshochschule im Beispiel G. weiterhin nur dadurch in Erscheinung, daß die Männergruppe im Programm aufgeführt wurde und sie somit eine offene Gruppe, ein offenes Angebot war, zu dem - im Gegensatz zu manch anderen Männergruppen, beispielsweise der MRT-Gruppe - auch neue Männer hinzukommen konnten (ebd. Z. 413-416). Männergruppen an Volkshochschulen sind daher in ihrer Entscheidungsfreiheit, ob sie neue Männer aufnehmen wollen oder nicht und wenn ja, welche Männer sie aufnehmen, eingeschränkter als privat organisierte Gruppen.

Die Schnittstelle Volkshochschule - Teilnehmer erscheint in diesem Beispiel als sehr unbürokratisch und somit anders als in der Perspektive der Experten, die sich weitestgehend auf die bisher männerbildungsfernen Adressaten beziehen. So war es an der Volkshochschule in G. möglich, daß die Männer sich nicht jedes Semester neu anmelden mußten, sondern den Formalia durch eine einmalige Anmeldung beim Einstieg in die Gruppe genüge getan war. Eine solch flexible Regelung erscheint gerade dann möglich, wenn die Gruppen nicht mehr durch einen Leiter betreut werden (Uli Z. 426-429). Zudem spiegelt diese Flexibilität den von Schulz hervorgehobenen Ermessensspielraum der Volkshochschulleitung.

Das Image der Volkshochschulen

Das Bild der Volkshochschulen stellt sich in den Aussagen des Teilnehmer sehr positiv dar und kann nicht im Vergleich mit den Aussagen der Experten gesehen werden, da diese sich in ihren Expertisen auf Adressaten beziehen, die aufgrund mannigfaltiger Widerstände nicht zu Volkshochschulen kommen. Uli dagegen war bereits Teilnehmer an Volkshochschulen, bevor er auf die Männergruppe an der Volkshochschule in G. stieß.

Parallel zur Männergruppe besuchte er an der Volkshochschule einen Kochkurs und in der Zeit des Abiturs mit Mitschülern einen Mathematikkurs. Volkshochschulen waren Uli daher schon länger ein Begriff und ein fester Bestandteil der Möglichkeiten, seine Interessen entweder zu befriedigen oder neue zu wecken (Uli Z.188-195).

Darüber hinaus werden Volkshochschulen von ihm als mehr als nur eine Bildungseinrichtung neben anderen wahrgenommen. Sie werden als *die* ubiquitären Erwachsenenbildungseinrichtungen gesehen, die über eine breite Angebotspalette vom beruflichen Qualifikationslernen bis hin zur Selbsterfahrung verfügen (Uli Z. 205-213).

„Volkshochschulen sind für mich in unserer Gesellschaft etablierte Stellen, wo ich Angebote zur Erwachsenenbildung finde, zu welchen Themen auch immer. (...) Wo ich auch als Mann hingehen würde (ebd. Z. 447-451).

Das Bild der Volkshochschule als Fraueneinrichtung hat Uli nicht, wobei er sich durchaus vorstellen kann, daß es dieses Bild gibt, da es schon oft vorkommt, daß unter den Teilnehmenden einer Veranstaltung lediglich ein Mann zu finden ist (ebd. Z. 454-457).

Die Darstellung der Männerbildungsaktivitäten nach außen

Wie bereits unter 4.5.4 erläutert, haben viele Männer Angst davor, den Besuch einer Männerbildungsveranstaltung öffentlich zu machen, sowohl im Privaten wie im beruflichen Bereich (vgl. Lenz Z. 603-610). Doch variieren diese Ängste m.E., je nachdem, ob bereits tatsächlich an einer Veranstaltung teilgenommen wurde, nach dem Alter⁵⁶ und dem sozialen Umfeld.

In seinem FreundInnen- und Bekanntenkreis, der sich überwiegend aus AkademikerInnen und Angehörigen der Mittelschicht konstituiert, erzählt Uli häufig von seinen Männergruppenerfahrungen. Er hat dabei keinerlei Hemmungen, da seine FreundInnen und Bekannten wissen, daß er Mitglied einer Männergruppe ist. Ein wichtiges Motiv dabei ist, über das eigene Erleben hinaus, auch anderen Menschen davon zu berichten, was in einer Männergruppe passiert und „positive Gedanken“ eines anderen Mannseins, ähnlich einem Schneeballeffekt, weiterzuverbreiten (Uli Z. 486-501). Dies wiederum korrespondiert mit dem Multiplikatoreffekt, der von den Experten als notwendig erachteten Kooperation.

Innerhalb seines Arbeitslebens ist Uli sehr vorsichtig, was das Reden über seine Männergruppenerfahrungen angeht. Es ist eher die Ausnahme, wenn er etwas aus seiner Männergruppe erzählt, weil gerade in der Arbeitswelt sehr viele negative Klischees über Männergruppen herrschen und er Angst hat, nicht mehr ernst genommen zu werden. Erzählt er jedoch trotzdem einmal etwas aus seiner Männergruppe, trifft er auf Zurückhaltung seiner Kollegen, die nicht weiter nachfragen. Begründet liegt dies in zweierlei Faktoren die sich gegenseitig bedingen, den Einstellungen der Kollegen selbst und der Struktur des konservativen Unternehmens, in dem hauptsächlich Männer arbeiten. So stellt Uli in vielen Bereichen fest, daß er das Leben anders angeht als seine Kollegen. Diese können es z.B. nicht verstehen, daß er einen Fahrradurlaub mit Zelt einem Pauschalurlaub vorzieht (Uli Z. 464-484). „Und (...) wenn ich da erzähle, ich bin in einer Männergruppe, das wäre für die noch wundersamer“ (ebd. Z. 479-481).

Unterschiede im groß- und kleinstädtischen Raum

Für Männer, die wie Uli bereits einen Zugang zu Volkshochschulen haben, scheinen Männerangebote an Volkshochschulen niederschwellige Angebote zu sein, auf die sie

⁵⁶ Gerade ältere Männer scheinen hier besondere Schwierigkeiten zu haben und sind z.B. bestrebt, ihre Suche nach Beratung vor ihrer Partnerin geheimzuhalten. Jüngere Männer erlebe ich in meiner Arbeit

im Sinne einer Gelegenheitsstruktur zufällig stoßen können (Uli Z. 293-299). Doch ist diese Gelegenheitsstruktur gerade in kleineren Städten oft nicht gegeben. So war es für Uli normal, sich nach seinem Umzug von G. nach M., einer Stadt mit 40000 EinwohnerInnen im Einzugsgebiet Kölns, zunächst wieder an der örtlichen Volkshochschule nach einer Männergruppe zu erkundigen. Doch boten weder die Volkshochschule in M. noch die in der Nachbarstadt L. eine Männergruppe an, so daß sich Uli, obwohl er ein Angebot in seiner näheren Umgebung suchte (ebd. Z. 242-258), an das *männerbüro köln* wandte, um in der nahegelegenen Großstadt nach einer Männergruppe zu suchen. Von dem Gedanken, selbst eine Männergruppe in M. anzubieten - sei es privat oder in Anbindung an die Volkshochschule - ,fühlte er sich überfordert (ebd. Z. 540-545).

Er sei nie auf die Idee gekommen, so Uli, im Verzeichnis der Volkshochschule Köln nach einer Männergruppe zu suchen, da er durch die StadtRevue⁵⁷ von der Existenz des Männerbüros wußte (Uli Z. 216-226).

„Ich wußte, daß es also speziell was für Männer gab, und von daher glaube ich, weil ich in der Ecke ja schon kundig war, gehe ich dann eher den direkteren Weg und sag 'Ich will was mit Männern machen, also guck ich nicht an der VHS, sondern, aha, da gibt es das Männerbüro, also guckste da'" (ebd. Z. 229-233).

Demnach ergibt sich erstens für den kleinstädtischen Bereich ein Defizit an Räumen für Männer und Männergruppen, so daß teilweise auch einmal pro Woche Entfernungen von bis zu 35 km für eine Wegstrecke in Kauf genommen werden müssen (Uli Z. 269). Zweitens zeigt sich, daß Männer, die sich über ihre persönlichen Bildungsbedarfe bereits im Klaren sind und gezielt den Kontakt zu anderen Männern suchen, sich in Kleinstädten an die örtlichen allgemeinen Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen wenden. In Großstädten dagegen wenden sich diese Männer, so eine entsprechende Infrastruktur vorhanden und bekannt ist, an die örtlichen Männerinitiativen, die zum Teil selbst Angebote machen und darüber hinaus über das regionale Männerprogramm informiert sind und weitere Kontakte vermitteln können.

„Das hängt von dem Ort ab, an dem ich bin. Wenn ich jetzt irgendwohin ziehen würde, in eine kleinere Stadt, würde ich wahrscheinlich ohne Probleme erstmal im VHS-Verzeichnis gucken und da mal so hören. Wenn ich aber nach Hamburg oder Düsseldorf oder irgendwo hinziehe, wo ich einfach davon ausgehe, daß es da schon eine Männerszene gibt, die sich mit so Sachen beschäftigt, Männerbüros oder was weiß ich, dann würde ich da erst gucken. Aber das hängt dann davon ab, daß ich vermute, in einer größeren Stadt gibt es sowas schon, also gehe ich direkt dahin und in einer kleineren Stadt gibt es sowas wahrscheinlich nicht, also gehe ich dann den herkömmlichen Weg, sag ich mal“ (Uli Z. 524-532).

Volkshochschulen stellen für Uli also einen 'herkömmlichen' und damit normalen Weg dar, seine Bildungsbedarfe zu befriedigen.

im *männerbüro köln* dagegen in der Darstellung ihrer Männeraktivitäten nach außen in der Regel als offener und selbstbewußter.

⁵⁷ Eine Kölner Stadtzeitung, die neben der Veröffentlichung von Veranstaltungshinweisen und Kleinanzeigen auch über Initiativen und Beratungsmöglichkeiten informiert.

Aus diesem Großstadt-, Kleinstadtvergleich ergibt sich gerade für Volkshochschulen in Regionen mit unzureichender oder nicht vorhandener „Männerinfrastruktur“ die Aufgabe, ein Angebot im Bereich Männerbildung zu gewährleisten. Zum einen, um durch bestehende Männerbildungsgelegenheiten eine Auseinandersetzung der Männer mit sich selbst und ihrem Leben in dieser Gesellschaft anzuregen, Bildungsbedarfe zu wecken und in Krisensituationen Möglichkeiten und Räume zur Selbsthilfe zu bieten. Zum anderen, um den bestehenden Bedarf bereits sensibilisierter Männer zu decken. Dieser Bedarf ist, so zeigt das Beispiel G. mit drei bzw. mittlerweile vier Männergruppen auf 53000 EinwohnerInnen, eindeutig gegeben.

Männerbildung an Volkshochschulen im Vergleich zu anderen Organisationsformen

Die Teilnehmer der Männergruppe an der Volkshochschule in G. stießen, wie bereits beschrieben, zufällig auf das Angebot, suchten also nicht gezielt nach einer Männergruppe. In privat organisierten Gruppen dagegen, zu denen auch die, durch Vermittlung der Männerbüros stattfindenden zu zählen sind, treffen sich Männer, die oft schon über die regionalen und überregionalen Männerorganisationen und die unterschiedlichen Angebote informiert sind und sich Gedanken darüber gemacht haben, was sie von einer Männergruppe erwarten und welche Organisationsform ihnen zusagt (Uli Z. 277-291).

Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen sind demnach niederschwellige Angebote mit Einstiegscharakter, die Männern neue Wege aufzeigen, sie in Kontakt mit anderen Männern bringen und für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Mannsein sensibilisieren. Männer, die bereits sensibilisiert sind, wissen was sie suchen und was sie von einer Männergruppe erwarten und wenden sich in ihrer weiteren Suche eher an spezialisierte Institutionen, so diese vorhanden sind, oder organisieren sich privat.

Im Gegensatz zu anderen Männergruppen besteht die Männergruppe in G. bereits erstaunlich lange (seit Anfang der 80er Jahre) - zwar in wechselnder Besetzung, doch immer noch mit der Kerngruppe aus der Anfangszeit⁵⁸. Diese Beständigkeit und der enge Kontakt, der zwischen den Männern entstanden ist, liegen zum einen in der vier bis fünfjährigen Anleitung durch einen Pädagogen begründet, die entscheidend zur Stabilität der Gruppe beitrug (Uli Z. 277-281). Durch die Leitungsphase mit einem Pädagogen konnte - durch Gruppenspiele und Rollenübungen - zwischen den Männern eine Gruppenatmosphäre entstehen, aus der sich nach und nach ein Freundeskreis entwickelte, auch wenn die Gruppe nicht von vornherein darauf angelegt war (ebd. Z. 302-309).

⁵⁸ Mir stellt sich an dieser Stelle die Frage, wo die Grenze zwischen Männergruppe und festem Freundeskreis zu ziehen ist. M.E. definieren sich Männergruppen über einen aufklärerisch-veränderenden Anspruch, bei dem Selbsterfahrung und/oder politische Arbeit im Vordergrund stehen. Natürlich entstehen so auch Freundschaften. Doch sehe ich dies als Begleiterscheinung und nicht als primäres Ziel einer Männergruppe.

Ein weiterer Vorteil, den eine Anleitung⁵⁹ m.E. mit sich bringt, ist der, daß die Gruppenregeln vorgegeben und von allen Gruppenmitgliedern anerkannt oder unter Leitung geklärt werden. Ein zeitaufwendiges, oft zähes Aushandeln der Gruppenregeln, bei dem wenig bis nichts aus dem Erfahrungsfundus anderer, sei es selbst männergruppenerfahrener oder professioneller Männer, geschöpft werden kann, verzögert zum einen den inhaltlichen Einstieg und stellt zum anderen eine Zerreißprobe dar, an der immer wieder Gruppen scheitern.

Zum anderen trägt die räumliche Anbindung einer Männergruppe an eine Einrichtung wie die Volkshochschulen zur Gruppenstabilität bei (Uli Z. 300-309).

Männergruppen ohne Leitung oder eine entsprechend geleitete Startphase, gehen relativ schnell wieder auseinander, wie das Beispiel Ulis zweiter Männergruppe in Köln zeigt (ebd. Z. 221-222).

Bleibt festzuhalten, daß Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen im wesentlichen die Funktion eines Einstiegs in das Thema und die Aufgabe haben, die lokale Angebotsstruktur zu sichern, insbesondere, wenn es keine 'autonome Männer-Infrastruktur' gibt. Gerade im kleinstädtischen und ländlichen Bereich, sollten sich Volkshochschulen in diesem Bereich engagieren, um Männern Räume zu bieten, innerhalb derer die Entwicklung eines anderen Umgangs miteinander, mit der sozialen Umwelt und mit den eigenen Problemen möglich ist (Uli Z. 547-559).

⁵⁹ Vgl. hier auch das Beispiel MRT.

4.8 Handlungsbedarf und Forschungsdesiderate

Wie in den vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, ist Männerbildung ein neuer, noch marginaler Bereich innerhalb der Erwachsenenbildung im allgemeinen und an Volkshochschulen im besonderen. Sie ist ein „zartes Pflänzchen“ (Nuisl Z. 755), ein „schmales Spektrum“ (ebd. Z. 630), das innerhalb der Weiterbildungslandschaft und in den mit Volkshochschulen verbundenen Einrichtungen eine geringe Bedeutung hat.

Doch sehen die Experten die Notwendigkeit, diesen Bildungsbereich auszubauen, die Geschlechtsdifferenzierung in alle Bereiche von Volkshochschulen aufzunehmen (Lenz Z. 175-178) und Räume zu schaffen, innerhalb derer Männer die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu machen, die über ein tradiertes Rollenverständnis hinausgehen, um so zu einer realen Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern (Nuisl Z. 211) beizutragen. Eine Begründung für Männerbildung an Volkshochschulen ist in ihrem grundsätzlichen Auftrag, einen Beitrag zur Orientierung der Menschen in der Gesellschaft zu leisten (Schulz Z. 308-318), angelegt, so daß die Experten eine programmatische Verpflichtung der Volkshochschulen zur Männerbildung sehen (Nuisl Z. 457-462).

Welchen Handlungsbedarf und welche Möglichkeiten sehen die Interviewpartner nun, um diese Ansprüche umzusetzen?

Die Handlungsansätze lassen sich in zwei Kategorien unterteilen: auf der einen Seite steht die Überzeugungsarbeit in den Einrichtungen, verbunden mit Handreichungen zur praktischen Umsetzung der Männerbildungsangebote und das „bildungspolitische backing“ (Nuisl Z. 829) der Männerbildung. Auf der anderen Seite nützt dies nichts ohne innovative und erfolgversprechende Konzepte, mit denen die volkshochschulfernen Adressaten männlichen Geschlechts erreicht und für die Geschlechterthematik sensibilisiert werden können.

Überzeugungsarbeit, bildungspolitisches backing und Hilfen für die Praxis

Besonders wichtig erscheint das „bildungspolitische backing“, das Reden und Schreiben über Männerbildung, über deren Notwendigkeiten und gesellschaftliche Hintergründe. Der Erfolg dieses „bildungspolitischen backing“ ist, wie die gesamte Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen, nicht zuletzt von der hierarchischen Position derjenigen abhängig, die es betreiben.

„Aber das bildungspolitische backing, hängt dann immer wieder davon ab, wo es herkommt. Also wenn wir das von hier [aus dem DIE; R.R.] machen, das hat schon eine Bedeutung“ (Nuisl Z. 830-831).

Es ist also notwendig, eine Lobby für Männerbildung zu entwickeln, in der sich Menschen in gesellschaftlich exponierten Positionen für das Thema stark machen.

Diese „backing“ schließt unter anderem mit ein, sich mit anderen an Männerbildung Interessierten auf Tagungen und Kongressen auszutauschen, Ideen zu entwickeln und konkrete Programme „festzuklopfen“ (Nuisl Z. 821).

Weiterhin ist es Teil einer Überzeugungsarbeit, die ErwachsenenbilderInnen in den Volkshochschulen selbst über geschlechtsspezifische Zusammenhänge und Wirkungen aufzuklären.

„Was mich so enttäuscht hat war, daß Leute mit einem aufklärerischen, gesellschaftskritischen Anspruch, sobald es um das Geschlechterverhältnis ging, dicht gemacht haben und die Aufklärung an dem Punkt abgebrochen haben. Hier täte doch Aufklärung über die geschlechtsspezifischen Voraussetzungen und Wirkungen Not“ (Lenz Z. 328-332).

Im Rahmen dieser Aufklärungsarbeit könnte eine Bereitschaft der männlichen HPM entstehen, sich für Männerbildung zu engagieren oder sie zumindest nicht zu blockieren. Das Männerbildungsangebot an Volkshochschulen steht und fällt mit der Bereitschaft der Mitarbeiter, Ressourcen, d.h. Zeit und Geld bereit zu stellen (Schulz Z. 583-586), die eigenen Ermessensspielräume auszuschöpfen und z.B. volkshochschulintern Gelder aus Bereichen mit finanzieller Überdeckung, wie der Gesundheitsbildung, umzuschichten und damit Bereiche mit finanzieller Unterdeckung, wie Männerbildung, zu unterstützen. Dies erscheint sowohl - von Volkshochschule zu Volkshochschule unterschiedlich - möglich, als auch begründbar und notwendig, zum einen, um die wenigen angemeldeten Teilnehmer als Multiplikatoren für andere Adressaten zu nutzen und zum anderen, um dadurch festzustellen, ob das Angebot weiter wachsen und eine feste Einrichtung werden kann oder nicht (ebd. Z. 648-662).

Sind die HPM in den Einrichtungen für die geschlechtsspezifischen Aspekte in der Erwachsenenbildung und damit auch für Männerbildung sensibilisiert und aufgeschlossen, geht es darum, Praxishilfen zu geben, in denen Möglichkeiten der Platzierung, der Werbung, der Finanzierung von Angeboten und die Chancen bzw. die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Einrichtungen und Initiativen aufgezeigt werden (Nuisl Z. 824-827).

Neben der Überzeugungsarbeit innerhalb der Einrichtungen ist es nötig, politische Entscheidungsträger und Gremien für Männerbildung zu gewinnen. Um Männerbildung nicht in der Abhängigkeit von einzelnen Personen zu belassen, bedarf es politischer Entscheidungen. Entscheidungen von Gremien wie z.B. Landesregierungen, Stadträten, Jugendwohlfahrtsausschüssen, die die geschlechtsspezifische Bildungsarbeit mit Jungen und Männern als Aufgabe der Volkshochschulen und der Erwachsenenbildung allgemein definieren (vgl. Lenz Z. 420-426).

Männerbildung muß politisch also gewollt sein. Dazu bedarf es entweder einer Selbstreflexion der politisch agierenden Männer oder einer „(...) Männerbewegung, die von der Basis die herrschende Männlichkeiten in Frage stellen könnte und entsprechenden Druck erzeugen könnte“ (Lenz Z. 485-488). Es ist notwendig, daß Erwachsenenbildner und Männer in politischen Entscheidungsgremien ihr eigenes Geschlecht in ihr Denken und ihre Profession mit einbeziehen. D.h. es bedarf mehr 'bewußter' Männer, die es als notwendig erachten und dazu bereit sind,

„(...) sich gesellschaftliche und soziale Probleme auch unter dem männerspezifischen Gesichtspunkt anzugucken und sich auch stark zu machen für das Männerthema gegen den Widerstand ihrer Kollegen und von anderen“ (Lenz Z. 643-645).

Eine Männerbewegung - Lenz (1994b) spricht von mehreren Bewegungen - existiert. Doch sind es wenige Männer, die ihr eigenes Mannsein reflektieren, eine gesellschaftliche Veränderung anstreben und an einer solchen aktiv mitarbeiten. Der Leidensdruck scheint noch nicht groß genug und das, was es sowohl für die einzelnen Männer als auch gesamtgesellschaftlich zu gewinnen gilt (noch) nicht in Sicht zu sein (vgl. Schneider Z. 316-320). Des weiteren existieren bereits bildungspolitische Bekenntnisse zur Gleichstellung der Geschlechter. So wird in der Minderheitenfassung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“, die Gleichstellung der Geschlechter als Bildungsaufgabe definiert (Deutscher Bundestag 1990, 34-35). Aber auch dies ist, wie gesagt, die Auffassung einer Minderheit, eine Empfehlung, kein Beschluß. Zudem ist Männerbildung auch hier durch die Aufgabe 'Gleichstellung der Geschlechter' nur impliziert und nicht konkret als Auftrag definiert.

M.E. braucht eine konkrete Entscheidung für eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses von Männerseite aus beides, den Druck bewegter Männer und die Aufgeschlossenheit politischer Entscheidungsträger und Gremien.

Auch auf Seiten der Volkshochschulverbände und der mit Volkshochschulen verbundenen Forschungs- und Fortbildungsinstitutionen sehen die Experten Handlungsbedarfe hinsichtlich der Aufklärung über theoretische und gesellschaftliche Hintergründe und Legitimationen von Männerbildung, verbunden mit Handreichungen zur Realisierung in der Praxis (Schulz Z. 726-744). Die Verbände müssen ihre Absicht zur Männerbildung deutlich machen, sie muß gewollt sein und es besteht ein Bedarf an Austauschforen, in denen aus der Praxis berichtet wird und Erfahrungen ausgetauscht werden können (ebd.). Die Situation und die Perspektiven der Männerbildung an Volkshochschulen sollten in einem größeren Rahmen als „Allerweltsthema“ diskutiert und so zu einer Normalität werden (Schulz Z. 726-744). Dies, so Schulz, mache auch

anderen Erwachsenenbildnern Mut, sich mit Männerbildung auseinanderzusetzen (ebd.).

Innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung sind geschlechtsspezifische Themen - so auch die Männerbildung - wenn überhaupt nur Randerscheinungen.

Daher, so Lenz, solle sich die Erwachsenenbildungsforschung überhaupt erst einmal der Männerbildung als Forschungsthema annehmen (Lenz Z. 700). Männerbildung soll nicht verbal zu einem 'hot topic' hochstilisiert werden, sondern es wird gefordert, daß die Erwachsenenbildungsforscher den geschlechtsspezifischen Ansatz in ihre Arbeit integrieren (ebd. Z. 142-147). Analog zur Frauenbildungsforschung wird eine Männerbildungsforschung gefordert, in der es um den Zusammenhang von Bildungsprozessen und Geschlechtsspezifik gehen soll. Doch „Da ist bei uns in Deutschland noch tote Hose (...). Ich lese jedenfalls nichts davon“ (ebd. Z. 712-714).

Der gesamte geschlechtsspezifische Aspekt, sowohl in der Bildung als auch in der gesellschaftlichen Entwicklung und Wahrnehmung ist längst nicht „ausgereizt“ und ausreichend diskutiert (Nuissl Z. 882). Wissenschaftliche Frauenforschung gibt es in nennenswertem Umfang erst seit Beginn der 80er Jahre, so daß auch dieser Bereich noch nicht vollends ausgeschöpft ist, ganz zu schweigen von einer Männerforschung (Nuissl Z. 886). Was bisher - zumeist von Frauen - untersucht wird und in welche Richtung es weiterhin zu forschen gilt, sind die geschlechtsspezifischen Aspekte bzgl. des Lernverhaltens, der unterschiedlichen Wahrnehmungen und die Möglichkeiten des Umgangs von Frauen und Männern miteinander in Bildungsprozessen⁶⁰ (Nuissl Z. 880-896).

Doch ist es schwierig, forschungsfördernde Instanzen von der Notwendigkeit einer Männerforschung zu überzeugen. So versucht Nuissl seit drei Jahren, ein Forschungsprojekt zum Thema „Männer in Bildungsprozessen“ zu akquirieren, hat es aber auch in seinem letzten, dreistündigen Gespräch mit der zuständigen Referatsleiterin nicht geschafft, dieser zu vermitteln, daß es eine Notwendigkeit für Männer gibt, an ihrer Identität zu arbeiten (Nuissl Z. 901-910).

„Das war schon sehr deprimierend, weil ich immer dachte, Frauen haben ja nun mal eher einen Zugang, sowas zu verstehen“ (ebd. Z. 910-912)⁶¹.

Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungsforschung zeigen sich wie Volkshochschulen als ein Spiegel realer gesellschaftlicher Verhältnisse. Aufklärung und Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Zusammenhänge tut überall not. So ist es nicht

⁶⁰ Vgl. FIAB 1996, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995

alleinige Aufgabe der Volkshochschulen, die Welt zu verbessern, geschlechtsspezifisch aufzuklären oder gar zu missionieren (Schneider Z. 748-752). Doch ist es ein Auftrag der Volkshochschulen, gesellschaftliche Veränderungen und Impulse - so sie der Aufklärung dienlich sind - aufzugreifen und zu fördern. Spätestens mit Beginn der Frauenbewegung und den sich daraufhin entwickelnden Männerbewegungen sind die Zeichen der Veränderung da. Es gilt sie aufzugreifen, auch seitens der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung.

Wie können die Adressaten erreicht werden?

In den Aussagen der Experten stellt es sich als ein generelles Ziel heraus, mehr Männern den Weg in die Volkshochschulen zu ebnen. Begründet wird dies zum einen aus Einsicht in die geschlechtsspezifischen Bildungsbedarfe von Männern aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse (z.B. Massenarbeitslosigkeit, damit einhergehender Identitätsverlust und Veränderungsdruck von Frauenseite) und zum anderen durch den Rückgang der öffentlichen Sockelfinanzierung der Volkshochschulen und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, neue Adressatengruppen zu erschließen. Adressaten werden jedoch nur durch bestehende Angebote erreicht. Daher ist es gerade in einem schwierigen Feld wie der Männerbildung, in dem kein Druck, keine erkennbare Nachfrage besteht, nötig, sich mit viel Zeit und Intensität um entsprechende Angebote zu bemühen (Schneider Z. 93-96). Deshalb gilt es, Männerbildung in die formale Struktur der Volkshochschulen zu integrieren und eine Gelegenheitsstruktur zu schaffen, derer sich Männer bedienen können (ebd. Z. 77).

Die Schaffung einer formalen Struktur ist die eine Seite. Um jedoch Angebote zu machen, die zu einer Passung zwischen Volkshochschulen und Adressaten führen und letztere ihre „psychologischen Schwellen“ (Schulz Z. 600-602) überwinden lassen, ist es erstens notwendig, im Sinne einer Adressatenforschung, die Bildungsbedarfe von Männern zu analysieren. Zweitens gilt es, Kooperationspartner für Männerbildungsangebote zu suchen und dadurch die fachlichen Kompetenzen sowie den Programmverteiler zu erhöhen und die, über die Kooperationspartner in die Volkshochschulen gelangenden Teilnehmer als Multiplikatoren für eine Mundpropaganda zu nutzen, um weitere Adressaten zu erreichen. Drittens ist es nötig, die Männerangebote durch eine

⁶¹ Interessant ist hieran, daß Nuissl sich bei seinen Akquisitionsversuchen an das Frauenministerium gewandt hat. Wohin auch sonst? Männer definieren sich, wie bereits deutlich wurde, nicht als Zielgruppe. Sie verkörpern die gesellschaftliche Norm, brauchen also auch kein gesondertes Ministerium, das sich um ihre Belange kümmert. Und so sind Männer, wie es sonst nur mit Frauen innerhalb der deutschen Sprache geschieht, im Zuständigkeitsbereich des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sprachlich zwar nicht vorhanden, jedoch wohlwollend mitbedacht.

gezielte Werbung an die Öffentlichkeit zu bringen und dabei auf ansprechende Ausschreibungen zu achten.

Eine Programmanalyse beinhaltet, zu erforschen, in welchen Bereichen Männer Volkshochschulen besuchen, was sie dort suchen, was ihre Bedürfnisse sind und was sie dort finden, um „(...) daraus ableiten [zu können], wo wir einen Nerv getroffen haben oder eben nicht getroffen haben“ (Schneider Z. 119-120). Anhand einer solchen Analyse⁶² lassen sich Überlegungen anstellen, wie Volkshochschulen mehr Männer erreichen können, wobei dabei nicht außer acht bleiben darf,

„(...) daß natürlich auch noch ein anderer Anspruch [gemeint sind die inhaltlichen Ziele von Männerbildung vgl. 4.2.1; R.R.] dahinter stehen muß, als (...) einfach zufrieden zu sein, daß man jetzt statt vielleicht 25%, 30 oder 40% Männer unter den Teilnehmern hat, das allein ist es sicher nicht“ (ebd. Z. 122-124).

Bei den Überlegungen, wie die Volkshochschulen für Männer attraktiver werden können, stellt Schneider die Frage, ob dieses Ziel nur über Angebote, die die inhaltlichen Ziele von Männerbildung (Veränderung, Aufarbeitung von Verunsicherung etc.) thematisieren, zu erreichen ist, oder ob nicht bereits etwas gewonnen ist, wenn überhaupt mehr Männer die Einrichtungen besuchen (vgl. 4.2.2). Mehr Männern - auch solchen, die politisch und finanziell entscheidende Positionen besetzen - Erfahrungen mit Volkshochschulen zu vermitteln, sieht er letztendlich als ein strategische Ziel, das Image der Volkshochschulen als Fraueneinrichtung zu überwinden und so wiederum eine Akzeptanz der Volkshochschulen als ernstzunehmende Bildungseinrichtung auf der Seite von Politikern zu erreichen (Schneider Z. 166-183).

Sind die Adressaten erst einmal erreicht, geht Schneider davon aus, daß die Teilnehmer dadurch, daß Volkshochschulen tendentiell immer dazu anregen wollen, das eigene Verhalten auf dem Hintergrund des Bildungsthemas zu reflektieren, dazu motiviert werden, auch ihre Rolle als Mann im Bezug zum Thema zu hinterfragen (ebd. Z. 157-160). Dieser Weg - den Schneider selbst als optimistischen und nicht direkt zum Ziel führenden Ansatz bezeichnet - kann und soll nicht die anderen Wege der direkten thematischen Auseinandersetzung mit Männerthemen ersetzen. Doch scheint der direkte Zugang durch die inhaltlichen Aspekte von Männerbildung nur schwer, aufwendig und punktuell zu erreichen und als alleiniger Ansatz bei den bestehenden Widerständen der Männer nicht erfolgversprechend zu sein, so daß ein „Mix“ beider Ansätze zu bevorzugen ist (ebd. Z. 160-165, Z. 698-703).

Um seitens der Volkshochschulen mehr Männer zu erreichen und um trotz des Mangels an zeitlichen und personellen Ressourcen eine fachliche Kompetenz zu gewährleisten, ist es - aufgrund der Erfahrungen in den Volkshochschulen Bielefeld und Stuttgart - unerlässlich, mit anderen Anbietern, Institutionen, Beratungseinrichtungen und

⁶² Vgl. Schneider 1994.

Initiativen zu kooperieren. Potentielle KooperationspartnerInnen sind hier Männerbüros, Frauenbeauftragte und Gleichstellungsstellen, Einrichtungen wie Pro Familia und psychologische Beratungsdienste. Des weiteren möchte ich Organisationen wie „Zartbitter“ oder „Wildwasser“, deren Arbeit sich gegen sexuelle Gewalt richtet und auf die Betreuung der Opfer konzentriert, den Schwulenverband in Deutschland - SVD und die Aids-Hilfe nennen⁶³.

Im Zuge der Kooperation mit unterschiedlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung treffen unterschiedliche Ansätze und Verständnisse von Männerbildung aufeinander, so daß es - trotz der unter 4.2.3 angesprochenen Bedenken - sinnvoll erscheint, ein Curriculum oder einen Rahmenplan zur Männerbildung zu erstellen. In einem solchen Rahmenplan zur Männerbildung sollen die verschiedenen Ansätze und Herangehensweisen zusammengetragen, systematisiert und vernetzt werden, so daß die Kompetenzen und die Kräfte der beteiligten Personen und Einrichtungen gebündelt werden (Nuissl Z. 764-773).

Um die Männer „da abzuholen, wo sie stehen“ und sie auch für den personenbezogenen Bildungsbereich an Volkshochschulen zu interessieren, hält Schneider es darüber hinaus für möglich, mit Vereinen zusammenzuarbeiten, die die Freizeitinteressen der Männer bereits kanalisieren, auf Hobbymessen für die Angebote der Volkshochschulen zu werben oder mit Heimwerkermärkten zu kooperieren. Diese Arten der Kooperation und Werbung erforderten sicher einige Überwindung aus Sicht der Volkshochschulen, so Schneider. Auf jeden Fall gäbe es seines Wissens nach noch keinerlei Erfahrungen in diese Richtung, die positiv oder negativ gedeutet werden könnten (Schneider Z. 649-669).

Des weiteren ist es eine wichtige Voraussetzung, will man den Kreis der Teilnehmenden an Volkshochschulen um die Zielgruppe Männer erweitern, gezielt für die entsprechenden Angebote zu werben. So gab und gibt es an den Volkshochschulen Bielefeld und Stuttgart Faltpflichter und Handzettel, in denen die speziellen Männerangebote, aber auch die sonstigen für Männer relevant erscheinenden Veranstaltungen aufgelistet und in der Volkshochschule und anderen öffentlichen Stellen ausgelegt wurden und werden. Zusätzlich ist eine Ausschreibung der Angebote in der Tagespresse sinnvoll (Schneider Z. 403-407; Schulz Z. 572-579; Nuissl Z. 613-619).

Ferner ist bei der Planung der Veranstaltungen für Männer einerseits darauf zu achten, welche Veranstaltungstypen Männer ansprechen. Die Interviewpartner nennen hier

☞

besonders Angebote in Kompaktform an Wochenenden, da eine Beobachtung ist, daß der Männeranteil beim gleichen Thema in Wochenendkursen deutlich höher ist, als in fortlaufenden Kursen mit wöchentlichen Terminen (Schneider Z. 187-195). Weiterhin sind innovative Formen wie Abenteuernächte und Männerfrühstücke Veranstaltungsformen, die eine gute Resonanz haben und daher den Ausbau der Männerbildung an Volkshochschulen fördern (Nuisl Z. 568-577).

Darüber hinaus müssen die Ausschreibungen für die Veranstaltungen inhaltlich derart gestaltet sein, daß sie auf der einen Seite Männer, die bereits verunsichert sind, in ihrer Verunsicherung ansprechen ohne diese explizit oder implizit als Defizit darzustellen. Auf der anderen Seite gilt es, das direkte Auslösen von Verunsicherung durch die Ausschreibung zu vermeiden, da dies wiederum zu Widerständen bei der Zielgruppe führt. Seminaarausreibungen, die Männer ausdrücklich zur Veränderung auffordern und ihnen das Gefühl vermitteln, sie trügen die Gesamtlast des Patriarchats auf ihren Schultern, werden sicherlich erfolglos bleiben (vgl. 4.5.6).

Zusätzlich zu den Erfordernissen, die sich aus den Experteninterviews herauskristallisiert haben, ergibt sich aus dem Exkurs, der Männerbildung an Volkshochschulen aus der Perspektive eines Teilnehmers, der Handlungsbedarf, durch Volkshochschulen eine flächendeckende Angebotsstruktur für Männerbildung zu sichern. Diese Aufgabe betrifft insbesondere Volkshochschulen im kleinstädtischen und ländlichen Bereich, in denen es in der Regel keine sonstigen Angebote im Sinne einer Männerbildung gibt. Auch hier, so zeigt das Interview mit dem Teilnehmer Uli, gibt es männerbewegte Männer, denen, sind sie auf der Suche nach Männergruppen oder anderen Männerbildungsangeboten, selten etwas anderes übrig bleibt, als lange Wege in die nächstgelegene Großstadt auf sich zu nehmen oder Eigeninitiative zu entwickeln (Uli Z. 535-559). Gerade im kleinstädtischen und ländlichen Raum sind Volkshochschulen oft die einzigen Bildungs- und Kultureinrichtungen, so daß ihnen hier auch im Bereich der Männerbildung eine besondere Bedeutung zukommt.

⁶³ Diese Aufzählung ließe sich beliebig fortsetzen. Interessierten LeserInnen sei hier die Männerprojekteliste, männerwege 1996, empfohlen, eine Auflistung der Männer- und Jungenarbeitsprojekte des deutschsprachigen Raums.

Ob sich die hier aufgestellten Forderungen verwirklichen lassen und wie sie sich auswirken werden, wird die Zukunft zeigen, deren Einschätzung aus der Sicht der Experten sich im folgenden Kapitel anschließt.

4.9 Einschätzungen zur Zukunft der Männerbildung an Volkshochschulen

Auch wenn die Experten einen Handlungsbedarf zur (weiteren) Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen sehen, darf die Rolle, die Volkshochschulen bei einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses spielen können, nicht überschätzt werden. Volkshochschulen, können nur einen bereits vorhandenen Prozeß unterstützen und fördern. Wenn ein solcher jedoch nicht zumindest in Ansätzen vorhanden ist, läßt er sich auch mit noch so guten Angeboten nicht herbeiführen. Schneider vertraut daher auf den indirekten Weg, dessen vorrangiges Ziel es ist, erst einmal den Männeranteil an Volkshochschulen zu erhöhen, um die Männer dann dazu anzuregen, sich anhand der Veranstaltungsgegenstände auch mit ihrer Geschlechtsrolle auseinanderzusetzen. Doch differenzieren sich männliche Verhaltensmuster und die einseitige Berufsorientierung der Männer nimmt ab. Diese Differenzierung ist eine Basis, von der aus die Chance besteht, sich auch an Volkshochschulen über einen direkten und einen indirekten Zugang mit Männlichkeit auf einer individuellen und gesellschaftlichen Ebene auseinanderzusetzen (Schneider Z. 745-760).

Ein gesellschaftlicher Veränderungsprozeß ist also angestoßen, wovon auch der wachsende Markt der populären Männerliteratur, der Fachliteratur zur Männerbildung⁶⁴ und der Beratungsbedarf sich in Krisen befindlicher Männer zeugen (vgl. Verein MÄNNERBERATUNG, o.J.).

Männerbildung ist nach Schneider jedoch nach wie vor so etwas wie „Schwarzbrot“ (Schneider Z. 734), was wohl heißen soll, 'Es schmeckt nicht, ist aber gesund und muß deshalb sein!'. Er wäre daher schon zufrieden, könne er den Prozentsatz der männlichen Teilnehmenden in seiner Einrichtung im nächsten Jahr um einen Prozentpunkt erhöhen (ebd. Z. 734-737).

Der Anteil der Männerbildung an Volkshochschulen wird also langsam steigen, doch ist dies eine Entwicklung die sich mit der Geschwindigkeit einer Schnecke vollzieht (Lenz Z. 649-650). Eine Schnecke, die, mit der an Volkshochschulen wieder stärker fokussierten Zielgruppenarbeit, ins Blickfeld „kriecht“ (vgl. Schulz Z. 750).

Aufgrund des individuellen und gesellschaftlichen Leidensdrucks wird Männerbildung, wenn auch langsam, institutionenübergreifend Bestandteil des Bildungsangebotes werden.

„Also ich müßte mich sehr täuschen, wenn das nicht weitergeht. Es muß weiter gehen, es kann gar nicht anders sein, weil die objektive Situation für Männer wird ja schlechter und nicht besser“ (Nuissl Z. 843-845).

⁶⁴ Eine Literaturrecherche zum Thema Männerbildung in der Dokumentation des LSW ergab im Oktober 1996 einen Bestand von 83 Titeln.

So wird z.B. der Abstand des Sterbedatums zwischen Männer und Frauen, ebenso wie die gesundheitlichen und psychischen Probleme von Männern nicht kleiner, sondern größer (ebd. Z. 845-848, vgl. Eickenberg; Hurrelmann 1997).

Doch läßt sich z.Zt. nicht prognostizieren, ob Männerbildung einmal ein fester Programmbestandteil an Volkshochschulen werden wird, da Volkshochschulen sich im Moment, aufgrund der Veränderung der finanziellen Gegebenheiten, ausdifferenzieren und unterschiedliche Wege gehen. Zum einen den Weg der verstärkt kommerziell, am freien Markt orientierten Bildungseinrichtungen, die man, „(...) vor zehn Jahren in der Form, in der sie heute sind, nicht als Volkshochschulen bezeichnet [hätte]“ (Nuisl Z. 838-839). Zum anderen gibt es die Volkshochschulen, die weiterhin den Weg kommunaler Bildungseinrichtungen gehen, dies allerdings mit reduziertem Programm. Aufgrund dieser, schwerpunktmäßig finanziell bedingten Umstrukturierungsprozesse, die sich zur Zeit in vielen Volkshochschulen vollziehen, läßt sich in beiden Fällen nicht sagen, wie die Entwicklung weitergehen wird (ebd. 841-842).

Aufgrund der starken Frauenorientierung der Volkshochschulen stellt sich zudem die Frage, ob Volkshochschulen überhaupt der richtige Ort für Männerbildung sind. Diese Frage zu beantworten, hängt im wesentlichen davon ab, wie sich Volkshochschulen bzgl. ihres Klientels entwickeln, sprich ob der Männeranteil erhöht werden kann oder nicht (Nuisl Z. 834-877).

„Ich würde nur ganz generell, also institutionenübergreifend, (...) sagen, es wird ein Bestandteil des Bildungsangebots werden. (...) Was ich dazu tun kann, daß es das wird, werde ich auch tun. Aber ob unbedingt an Volkshochschulen weiß ich nicht“ (ebd. Z. 871-875).

Männerbildung ist also ein Bildungsbereich, der - wenn auch langsam - im Begriff ist zu wachsen. Ob Volkshochschulen es schaffen, sich an dieser Entwicklung zu beteiligen und sie sich, auch unter dem Gesichtspunkt ihrer Existenzsicherung unter abnehmender öffentlicher Sockelfinanzierung und zunehmendem Marktdruck, nutzbar zu machen, gilt es weiter zu verfolgen.

4.10 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wird die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen in ihrer Gesamtheit betrachtet, zeigt sich, daß sie als Teil einer geschlechtsspezifischen Erwachsenenbildung verstanden wird, die die Ziele verfolgt, dazu anzuregen, die individuelle und gesellschaftlich herrschende Männlichkeit zu hinterfragen und eine neue männliche Identität zu entwickeln. Damit will sie letztendlich zu einer realen Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen beitragen, ohne jedoch 'gleichmachen' zu wollen. Da Männerbildung in den Rahmen einer geschlechtsspezifischen und für Geschlechterthemen sensibilisierenden Bildungsarbeit eingelassen ist, überschneidet sie sich in ihren Zielen teilweise mit Frauenbildung und ist in der Praxis nicht immer klar von ihr abzugrenzen. So findet die Umsetzung dieser Bildungsziele sowohl in geschlechtshomogenen ('klassische Männerbildung'), als auch in geschlechtsheterogenen Veranstaltungen statt. Männerbildung stellt sich somit als mehr dar, als nur Bildungsarbeit mit Männern zu sein. Sie findet sowohl als direkte Zielgruppenarbeit in Seminaren als auch auf bildungspolitischer Ebene, auf Tagungen und Kongressen statt, auf denen Ziele und Inhalte von Männerbildung diskutiert und bestimmt werden. Über das Diskutieren von Zielen und Inhalten hinaus ist Männerbildung eine Bildungsarbeit, die auch die (bildungs-)politisch Agierenden zur Selbstreflexion auffordert. Die Definition der Zielgruppe erfährt somit eine Erweiterung um die pädagogisch Handelnden selbst und legt deren Schulung in der Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Aspekte von Erwachsenenbildung nah.

Generell ist Männerbildung im Auftrag der Volkshochschulen zur gesellschaftlichen Aufklärung angelegt, da Volkshochschulen insbesondere der politische Bildung verpflichtet sind, der Männerbildung u.a. zuzurechnen ist. Seitens derer, die sich sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer praktischen Ebene mit ihr beschäftigen, wird sie als wichtig und die Einrichtungen voranbringend angesehen - insbesondere für die Erschließung des bisher an Volkshochschulen unterrepräsentierten Adressatenkreises der Männer.

In der Volkshochschulrealität fristet Männerbildung jedoch, wie in der Erwachsenenbildung allgemein, lediglich ein Schattendasein und kann bisher nur in Nischen agieren, die einzelne Personen für sie schaffen und deren Bestehen von diesen Einzelpersonen abhängig ist.

Das Angebot im gemischtgeschlechtlichen Rahmen findet schwerpunktmäßig in Form von Vorträgen statt, in denen der Anteil der Frauen den der Männer oft weit übersteigt, was den Unterschied im Interesse, in der Motivation und letztlich im individuellen Leiden an der eigenen Geschlechtsrolle zwischen Männern und Frauen ausdrückt. Zu-

dem spiegelt sich hierin das allgemeine Geschlechterverhältnis von 75% Frauen zu 25% Männern an Volkshochschulen wider.

Im geschlechtshomogenen Rahmen findet Männerbildung in Form von einzelnen oder fortlaufenden Abendveranstaltungen oder in Tages- und Wochenendseminaren statt - wenn sie stattfinden, denn in der Regel brauchen Veranstaltungen für Männer mit Männerthemen zwei bis drei Semester Anlaufzeit, bis sie auf eine ausreichende Akzeptanz bei den Adressaten stoßen. Neben den klassischen Veranstaltungsformen der sind innovative Formen wie Männerfrühstücke an Volkshochschulen noch selten.

Die Plazierung im Programm erfolgt, je nach inhaltlichem Schwerpunkt, in den jeweiligen Fachbereichen (z.B. politische Bildung und Psychologie/Lebenshilfe) oder im Zielgruppenbereich Männer.

Die Teilnehmer an Veranstaltungen der Männerbildung an Volkshochschulen sind hauptsächlich Angehörige der Mittelschicht, was sowohl den Durchschnittsteilnehmenden an Volkshochschulen, als auch der Tatsache entspricht, daß schwerpunktmäßig Mittelschichtsmänner eine Rollenunsicherheit verspüren bzw. zulassen.

Der Wunsch diese Verunsicherungen und Lebenskrisen⁶⁵ mit anderen Männern zu bearbeiten, entsteht in der Regel in biographischen Statuspassagen wie Vaterschaft oder Eintritt ins Rentenalter, aber auch durch Arbeitslosigkeit, Trennungssituationen und Partnerschaftskrisen allgemein. Eine weitere Motivation ist die Suche nach Freundschaften in einer Gesellschaft, in der sich Männer hauptsächlich als Konkurrenten erleben und Männer, die tiefgehende, intensive Kontakte zu anderen Männern suchen, leicht als schwul stigmatisiert werden.

Die Angst vor Stigmatisierung ist einer der Gründe für die Männerbildungsabstinenz der Adressaten. Als weitere Ursache gilt die generelle männliche Schwierigkeit, persönliche Probleme als mit der Geschlechtsrolle zusammenhängend zu begreifen. Männer als Repräsentanten gesellschaftlicher Norm dürfen keine Probleme haben, da ansonsten ihre Männlichkeit in Frage steht. Kommt es doch zu Verunsicherungen, leiten Männer daraus selten Bildungsbedarfe ab, da in ihrem durch berufliche Bildung und Qualifikationslernen geprägten Bildungsverständnis die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit Emotionalität und Mannsein, nicht vorkommt. In diesem Bildungsverständnis wird Bildung mit Anpassungslernen und dem Beheben von Defiziten

⁶⁵ Anzumerken ist hier, daß die Beschäftigung mit Mannsein und Männlichkeit zumeist individuell-persönlich motiviert ist und nicht politisch. Politisch gesellschaftsverändernde Motive, die über die eigene Betroffenheit hinausgehen, wurden weder von den Experten noch vom Teilnehmer als Zugangsmotivationen genannt. Hierin spiegelt sich m.E. eine allgemeine Politikverdrossenheit als Symptom eines Desinteresses an öffentlichen Belangen. Gesellschaftliche Problemlagen werden also auch hier im Privaten ausgehandelt - ein Rückzug aus der Öffentlichkeit in die Privatsphäre als Phänomen der Individualisierung (vgl. Siebert 1993a, 58). So wird auch in der bundesdeutschen Männerszene, insbesondere im linken, antifaschistischen Lager, immer wieder der in Männergruppen stattfindende Rückzug in Private beklagt. Denn auch wenn das Private politisch ist, gilt es Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene zu erreichen (vgl. Männermedienarchiv 1997).

gleichgesetzt. Das Aufsuchen von Männerbildungsveranstaltungen, die Austausch, Selbstreflexion, Beratung und Hilfe anbieten, wird so, sowohl durch die Unfähigkeit sich eigene Hilfebedürfnisse einzugestehen als auch durch die Angst vor den Reaktionen der sozialen Umwelt, verunmöglicht. Die Angst, die Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit nach außen zu vertreten, ist dabei im Berufsleben höher als im Privaten, da dort die abwertenden Klischees über männerbewegte Männer als massiver erlebt werden.

Doch gibt es auch Faktoren, die Männern eine Teilnahme an Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen erleichtern, bzw. den „typischen“ Männerbildungsteilnehmer charakterisieren. Als für eine Teilnahme förderlich kristallisieren sich aus den Aussagen des Teilnehmers und der Experten folgende Aspekte heraus: die Zugehörigkeit zur Mittelschicht, eine bereits bestehende Verunsicherung, ein Wissen oder eine Ahnung davon, was Männergruppen sind und was in ihnen geschieht, eine Auseinandersetzung mit männlicher Homosexualität, bereits vorhandene Gruppenerfahrung, ein aufgeschlossenes soziales Umfeld, bereits vorhandene positive Erfahrungen mit „Krisenbewältigungsangeboten“ der institutionalisierten Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1993a, 66) und frühere Kontakte zu Volkshochschulen verbunden mit einem positiven Eindruck von den Einrichtungen.

Informationen über die Veranstaltungen erhalten die Adressaten schwerpunktmäßig über Mundpropaganda, die Ankündigungen in der lokalen Presse, die Kooperationspartner der Volkshochschulen und nur in seltenen Fällen aus den Programmen der Volkshochschulen selbst.

Die Impulse für Männerbildung an Volkshochschulen kommen - mit wenigen Ausnahmen - nicht aus den Volkshochschulen selbst, sondern von frei- und nebenberuflich tätigen Kursleitern. Sie treffen in den Einrichtungen selbst auf ein breites Reaktionsspektrum, das sich zwischen zielstrebigem Verhindern, neutralem Desinteresse, erwartungsvoller Forderung von Frauenseite und wohlwollender Unterstützung bewegt.

Die überwiegend männlichen HPM in den Einrichtungen verschließen sich häufig der Männerbildung, da die Definition von Männern als eigene Zielgruppe auch für die pädagogisch tätigen Männer die Frage nach einer Reflexion des eigenen Mannsein aufwerfen würde. Die Auswirkungen männlichen Bildungsverständnisses wirken auch hier und scheinen nicht an politische Spektren gebunden zu sein, so daß sich links-alternative Erwachsenenbildner ebenfalls der Männerbildung verschließen.

Diese Abwehr von Männerbildung führt dazu, daß die geschlechtspolitische Arbeit in Volkshochschulen schwerpunktmäßig auf der Ebene der Frauenförderung und Frauenbildung stattfindet, die es insbesondere Männern in leitenden Positionen ermöglicht,

Aufgeschlossenheit zu demonstrieren, dabei aber nur kontrolliert Macht abzugeben - eine „Rhetorik der Gleichheit“ (Beck 1986, 162).

Engagiert sich ein männlicher HPM oder ein Volkshochschulleiter für das Männerangebot, liegen die Chancen einer dauerhaften Implementierung höher, zeigt sich innerhalb der Einrichtungen eher eine Akzeptanz für Männerbildung als neuem Bildungsbereich, als wenn sie von außen, als programmatische Verpflichtung an die HPM herangetragen wird. So wird Männerbildung bestenfalls zum „subversiven Element“ (Lenz Z. 386), das sich - wie im Fall der Volkshochschule Nürnberg - Zugang über den Bereich der Frauenbildung verschafft.

Neben den persönlichen Widerständen der HPM setzen die strukturellen Gegebenheiten der Volkshochschulen der Männerbildung Grenzen.

Volkshochschulen sind, je nach Bundesland, entweder als kommunale Einrichtung ein Teil der öffentlichen Verwaltung und somit als bürokratisches Unternehmen organisiert oder sie befinden sich in der Trägerschaft von eingetragenen Vereinen, deren Vorstände zumeist stark von kommunalen Vertretern geprägt sind (vgl. Dohmen 1994, 410). So oder so sind sie von der finanziellen Situation der öffentlichen Haushalte abhängig. Aufgrund zunehmend leerer werdender Kassen der Kommunen, aus denen Volkshochschulen - von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich (vgl. 4.5.5.2) - einen großen Teil ihres Finanzbudgets beziehen, sinkt der Zuschuß öffentlicher Mittel. U.a. dadurch bedingt wurde eine Umstrukturierung vieler Volkshochschulen ausgelöst, die zunehmend darauf angewiesen sind, ihren Etat durch Teilnahmeentgelte zu bestreiten. Dieser steigende Markt- und damit Konkurrenzdruck bewirkt eine stärkere Orientierung des Volkshochschulangebots an Kriterien der Marktgängigkeit und ein Heraufsetzen der MindestteilnehmerInnenzahl pro Kurs. Unter diesen Bedingungen haben neue, zunächst wenige Teilnehmende anziehende und förderungsbedürftige Bereiche wie Männerbildung geringe Chancen, an Volkshochschulen Fuß zu fassen.

Mit finanziellen Einsparungen ist auch ein Abbau von Stellen, bzw. die Schwierigkeit neue Stellen einrichten zu können, verbunden. Das Schaffen eigener (Teil-)Stellen ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um Männerbildung in den Strukturen der Volkshochschulen zu verankern und sie so aus der Abhängigkeit vom persönlichen Engagement einzelner zu lösen.

Aufgrund dieser Gegebenheiten bedarf es eines starken Durchsetzungswillens und Durchhaltevermögens der für Männerbildung engagierten HPM und NPM.

Die Widerstände der Adressaten und die Bedingungen in den Einrichtungen finden ihre Ergänzung in der Passung zwischen Volkshochschulen und potentiellen Teilnehmern.

So wird der Zugang der Adressaten zu zum einen durch das Image und die Realstruktur der Volkshochschulen als Bildungseinrichtung für Frauen behindert. Dieses Bild einer Einrichtung mit einem Frauenanteil von 75%, einer Vielzahl von Veranstaltungen im Gesundheits- und sogenannten „Hobbybereich“ paßt nicht ins männliche Bildungsverständnis. Daher lesen Männer die Programme der Volkshochschulen in der Regel nicht oder beschränken sich in ihrer Auswahl auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen und beruflichen Bildungsbereiche. Das Nicht-Wahrnehmen des Programms findet seine Entsprechung darin, daß die Volkshochschulen nicht wissen, auf welche Angebote Männer reagieren und wenn sie es wissen, nicht die Wege finden „sie da abzuholen, wo sie stehen“. D.h. es mangelt an Wissen über männerspezifische und männergerechte Themen, Veranstaltungsformen und Wege der Ausschreibung und Werbung. Letztere ist insbesondere deshalb notwendig, da Volkshochschulen über kein eigenes Klientel verfügen, das sie direkt ansprechen könnten, wie es beispielsweise der kirchlichen oder der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung möglich ist.

Zudem stellt die bürokratische Struktur der Volkshochschulen, mit der Notwendigkeit der Anmeldung und somit der Verbindlichkeit in einem angstbesetzten Bereich wie der Männerbildung, eine hohe Schwelle für den Zugang der Adressaten dar. Dies führt dazu, daß hauptsächlich unverbindliche und damit niederschwellige Veranstaltungen wie Vorträge von Männern besucht werden.

Innerhalb der Medien stößt Männerbildung an Volkshochschulen auf wenig Interesse, es sei denn, sie eignet sich als publikumswirksames Thema, auf dessen Kosten sich die Auflagen der Printmedien erhöhen lassen, oder aber sie wird seitens der Einrichtungen beispielsweise als neuer Programmbereich oder Semesterschwerpunkt an die regionale Presse herangetragen. Auch in der Kommunalpolitik ist das Interesse für Männerbildung gering. Zwar wird sie hier weder behindert, noch gefördert, doch täte insbesondere letzteres Not. Denn sollte es darum gehen, Männerbildung zu einem expliziten Thema für Volkshochschulen zu machen, muß sie auch politisch gewollt sein.

Bei der Betrachtung der Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext der Weiterbildungslandschaft wird deutlich, daß Männerbildungsangebote, die tatsächlich stattgefunden haben, nie allein aus den Einrichtungen selbst heraus entstanden sind. Um die Adressaten zu erreichen, scheint es daher unerlässlich, Kooperationen einzugehen. Als KooperationspartnerInnen für Männerbildungsveranstaltungen an Volkshochschulen sind u.a. zu nennen: Männerbüros, sonstige Männerinitiativen und Vereine, Beratungsstellen wie Pro Familia, die Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten der Städte, Länder und Kirchen und Einrichtungen der konfessionellen und gewerkschaftlichen

Erwachsenenbildung sowie der politischen Bildung. Durch die Kooperationen und Vernetzung mit verschiedenen Einrichtungen erhöhen die Volkshochschulen ihren Programmverteiler und erreichen so eine größere Zahl von Adressaten. Die Teilnehmenden, die über die KooperationspartnerInnen in die Volkshochschulen kommen, dienen dabei gleichzeitig als Multiplikatoren für eine Mundpropaganda. Darüber hinaus gehen Volkshochschulen bei co-finanzierten Veranstaltungen ein geringeres finanzielles Risiko ein und minimieren ihre Aufwendungen aus dem eigenen Haushalt. Letztlich erreichen sie über ihre KooperationspartnerInnen kompetente Männerbildner und Fachleute für Vorträge und verringern so ihren Organisationsaufwand. Doch ist die Zusammenarbeit der Volkshochschulen mit Einrichtungen und Initiativen keine Einbahnstraße, auf der die Gewinne lediglich in Richtung der Volkshochschulen fließen. Auch Initiativen wie Männerbüros haben eine Interesse an der Zusammenarbeit. Diese haben oft viele Kontakte zu Fachleuten und verfügen über Kompetenzen zur inhaltlichen Strukturierung von Seminaren und Vortragsreihen. Doch mangelt es ihnen oft an den nötigen finanziellen Ressourcen, um die Risiken, die das Angebot von Männerbildungsveranstaltungen mit sich bringt, zu tragen. Durch die Zusammenarbeit mit Volkshochschulen verringert sich dieses Risiko.

Männerbildung lebt bisher vom Engagement einzelner und hat keine gesellschaftliche Lobby. Und so steht auch die Arbeit in Männerbüros auf ehrenamtlichem und damit unsicherem Boden, was eine kontinuierliche Arbeit schwer macht und sich somit in der Kooperation mit Volkshochschulen auch auf die Beständigkeit des Angebots negativ auswirken kann.

Um die verschiedenen Ansätze und Kompetenzen zur Männerbildung in der Kooperation von Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu kanalisieren, wird es als sinnvoll erachtet, einen Rahmenplan Männerbildung zu erstellen. Was dieser jedoch konkret beinhalten sollte, bleibt in den Experteninterviews ungeklärt.

Im Vergleich zwischen Volkshochschulen und anderen Anbietern und Organisationsformen von Männerbildung zeichnet sich ab, daß Initiativen und Vereine, die sich explizit mit Männerthemen auseinandersetzen und Bildungsveranstaltungen wie Männergruppen anbieten, von 'männerbewegten' Männern bevorzugt aufgesucht werden. Sie vermitteln Kontakte zu Männergruppen und haben einen Überblick über die regionalen Angebote für Männer, sei es im Bereich Bildung, Beratung oder Therapie.

Einrichtungen dieser Art finden sich jedoch in der Regel nur in größeren Städten, so daß Männer auf der Suche nach Auseinandersetzung mit ihrer Männlichkeit sich im kleinstädtischen und ländlichen Bereichen verstärkt an Volkshochschulen wenden.

Für Männer die auf der unspezifischen Suche nach Hilfe, Beratung und Austausch sind und die bereits einen Zugang zu Volkshochschulen haben, stellt das Männerbildungsprogramm der Volkshochschulen ein Einstiegsangebot im Sinne einer Gelegenheitsstruktur dar, über das sie - wie der befragte Teilnehmer - zufällig „stolpern“ können.

Weiterhin zur Weiterbildungslandschaft, zur Peripherie der Volkshochschulen, zählen die Universitäten. Auch hier regen sich sowohl bei den Lehrenden und Forschenden als auch bei den Lernenden männlichen Geschlechts enorme Widerstände, wenn es um das Thema Mannsein und Männlichkeit geht. Seminare, die das Geschlecht zum Thema machen sind a) selten, werden b) in der Regel von Frauen angeboten und c) fast ausschließlich von Frauen besucht. Hat sich mittlerweile an deutschen Universitäten eine Frauenforschung etabliert, sucht man das männliche Pendant vergeblich. Männer werden im Begriff „Frauen- und Genderforschung“ von den Forscherinnen mitgedacht. Ansätze von männlicher Seite sind selten und kommen in der Regel nur von einzelnen Personen, so daß auch Arbeiten wie diese die Ausnahme sind.

In Forschungs- und Fortbildungsinstituten der Erwachsenenbildung, wie dem DIE, dem LSW oder der HLZ ist die Auseinandersetzung mit Männerbildung ebenso personengebunden, wie an Volkshochschulen. Doch zeigt sich hier eine größere Offenheit, die u.a. im Auftrag dieser Einrichtungen zur innovativen Forschung begründet liegt. Auch in den Landesverbänden der Volkshochschulen wächst das Interesse an der Zielgruppe Männer, so daß männerspezifische Bildungsarbeit und Strategien, wie Männer einen verstärkten Zugang zur Erwachsenenbildung finden können, neuerdings in der Arbeit und den Veröffentlichungen der Verbände ihren Platz finden.

Die Analyse der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen zeigt, daß sie nur einen schmalen Bereich des Angebotes von Volkshochschulen darstellt, auch in den mit Volkshochschulen verbundenen Einrichtungen eine Schattenexistenz fristet und auf unterschiedlichen Ebenen mit mannigfaltigen Widerständen zu kämpfen hat.

Doch gibt es in dieser Analyse auch Anzeichen dafür, daß Männerbildung - im Sinne einer Geschlechtsrollenstereotype überschreitenden, individuelle und gesellschaftliche Männlichkeiten reflektierenden und die Verunsicherungen von Männern aufgreifenden Bildungsarbeit - in den Einrichtungen der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung an Bedeutung und Akzeptanz gewinnt.

Aufgrund des zunehmenden männlichen Leidensdrucks, sowohl auf einer individuellen (z.B. zunehmende Massenarbeitslosigkeit, kürzere Lebenserwartung von Männern im Vergleich zu Frauen, hohe Scheidungsziffern von Frauenseite aus etc.), als auch einer gesellschaftlichen Ebene (z.B. Scheitern männlichen Fortschrittsglaubens, wirtschaftliche Krisen und steigende Umweltzerstörung) wächst der Bedarf an Männerbildung und wird weiter wachsen.

Soll es zu einer nachhaltigen Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen kommen, ergibt sich aus den dargestellten Aspekten ein Handlungsbedarf, der sich in zwei Hauptpunkte differenzieren läßt: Überzeugungsarbeit und Aufklärung für und über Männerbildung in den Einrichtungen und die Verbesserung des Zugangs zu den Adressaten.

Überzeugungsarbeit und Aufklärung über geschlechtsspezifische Bildungsbedarfe von Männern und deren individuelle, psychologische, soziologische und gesellschaftliche Hintergründe und Bedingungsfaktoren, tut sowohl in den Einrichtungen selbst als auch auf einer bildungspolitischen Ebene Not.

Über die Überzeugungsarbeit in den Einrichtungen hinaus ist es wichtig, den HPM konkrete Hilfen für die Umsetzung von Männerbildung in die Praxis an die Hand zu geben. Diese Praxishilfen sollten sich u.a. beziehen auf Themen in der Männerbildung, ihre Umsetzung in Bildungsveranstaltungen, inklusive methodischer Aufbereitung und auf Hinweise zu Veranstaltungsformen und Ausschreibungen, die Männer erreichen. Zu ergänzen sind diese Handreichungen durch Empfehlungen, welche Einrichtungen, Personen und Initiativen als KooperationspartnerInnen in Frage kommen können, sowie darum, worauf bei Kooperationen zu achten ist.

Neben Empfehlungen und Handreichungen, muß der Wille der Verbände der Volkshochschulen zur Männerbildung deutlich werden, Männerbildung muß politisch gewollt sein. Ist dieser Wille vorhanden, gilt es, seitens der Verbände Fortbildungen zu organisieren und Foren zu schaffen, innerhalb derer sich die HPM über ihre Erfahrungen mit Männerbildung austauschen können. Dies macht einerseits Mut, sich mit Männlichkeit und Mannsein als Bildungsthema auseinanderzusetzen und schafft andererseits Anlaufstellen bei auftretenden Problemen.

Für das Aufklären über geschlechtsspezifische Zusammenhänge von Männerseite aus und das Schaffen einer Lobby für Männerbildung ist es über den Bereich der Volkshochschulen hinaus wichtig, als Pendant zur Frauenforschung, eine Männerforschung aufzubauen und so u.a. die Auseinandersetzung mit Mannsein und Männlichkeit gesellschaftsfähig(er) zu machen.

Durch die finanzielle Umstrukturierung der Volkshochschulen geht die Entwicklung zunehmend dahin, daß die Nachfrage das Angebot bestimmt und weniger Geld und Zeit in teilnehmerschwache und somit kostenintensive Bereiche investiert wird. Der aufklärerische Anspruch der Volkshochschulen gerät unter zunehmendem Finanzdruck ins Hintertreffen.

Um jedoch längerfristig Adressaten zu erreichen ist es notwendig, weiterhin Angebote zur Männerbildung zu machen. Damit diese Angebote baldmöglichst Früchte tragen, ist es notwendig, männliches Teilnahmeverhalten zu analysieren und durch eine Adressaten- bzw. Zielgruppenforschung herauszufinden, in welchen Bereichen Männer bereits Volkshochschulen frequentieren und welche Veranstaltungsformen sie ansprechen. Des Weiteren bringen die o.g. Kooperationen nicht nur eine Kompetenzerweiterung für die Einrichtungen, sondern sorgen auch für eine weitere Verbreitung der Volkshochschulprogramme. Die KooperationspartnerInnen bringen neue Teilnehmer in die Volkshochschulen, die wiederum als Multiplikatoren für weitere Adressaten fungieren. Darüber hinaus gilt es, den Männeranteil an Volkshochschulen auch durch andere für Männer interessante Veranstaltungen zu erhöhen, die sich nicht explizit mit Männerthemen beschäftigen, um so zu einer Imageänderung beizutragen und die Volkshochschulen so von einer Einrichtung für Frauen auch zu einer Einrichtung für Männer werden zu lassen.

In den Ausschreibungen der Veranstaltungen gilt es darauf zu achten, bestehende Verunsicherungen aufzugreifen, Problemlösungen anzudeuten und das direkte Auslösen neuer Verunsicherungen in Form von Aufforderungen zur Verhaltensänderung zu vermeiden.

Weiterhin stellt es sich besonders für Volkshochschulen im kleinstädtischen und ländlichen Bereich als Aufgabe dar, ein flächendeckendes Angebot zur Männerbildung zu gewährleisten, da es hier zumeist an einer eigenständigen, emanzipationsorientierten Männerszene mangelt.

Doch auch wenn sich aus dem Auftrag der Volkshochschulen eine programmatische Verpflichtung zur Männerbildung ableiten läßt, stellt sich die Frage, ob Volkshochschulen aufgrund der Vielzahl individueller wie institutioneller Widerstände der richtige Ort für Männerbildung sind. Diese Frage, auf die ich im Resümee ausführlicher eingehen werde, steht im Zusammenhang mit einer weiteren, ob es sinnvoll ist, Volkshochschulen per definitionem - durch ein Curriculum - zu einem Angebot von Männerbildung zu verpflichten. Die Ausführungen der Experten machen deutlich, daß das Herantragen einer Verpflichtung zur Männerbildung bei den männlichen HPM und Leitern der Einrichtungen massive Widerstände auslöst, da die Erklärung des eigenen Geschlechts zur Zielgruppe auch die Frage nach dem individuellen Mannsein der pädagogischen Akteure aufwirft. Darüber hinaus ist der „Umgang mit gebrochener Identität (...)“ (Siebert 1993a, 69), wie ihn Männer aufgrund der sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bewältigen müssen, „(...) eher ein funktionaler, nicht planbarer Lerneffekt als ein intentionales Lernziel“ (ebd.). So erscheint die Festlegung von Lernzielen in Form eines verbindlichen Curriculums zur Männerbildung, das ein klar de-

finiertes, zu erwerbendes Wissen impliziert, im Sinne der männerbildnerischen Ziele der Selbstreflexion und der Steigerung des Selbstbezugs, einerseits kontraproduktiv. Doch ist die organisierte Erwachsenenbildung andererseits auch ein sozialer Raum, der Vereinzelung aufbricht und somit die Möglichkeit zum Aufdecken eigener Identitätsbrüche in der Betrachtung ähnlicher Biographien bietet (ebd. 70).

In den Aussagen der Experten findet sich beides, die Forderung nach einem bildungspolitischen Bekenntnis, in Form eines Erlasses zur Männerbildung, und die Warnung vor den Widerständen und der Überforderung des bisher schmalen Angebotsspektrums der Männerbildung, die eine solche Verpflichtung der Volkshochschulen mit sich bringen könnte.

Sinnvoll erscheint daher eine Kombination aus Herausstellen der Notwendigkeit von Männerbildung, ohne sie zu verordnen, und der oben beschriebenen Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit. Diese sollte verbunden sein mit Fortbildungen, orientierenden Handreichungen in Form eines Rahmenplans zur Männerbildung, der ihre Ziele, die Möglichkeiten zu deren Umsetzung, des Austausches zwischen den HPM und des Auffangens von Problemsituationen beinhaltet.

5 Resümee und Ausblick

Ein erstes Ziel dieser Arbeit war es, deutlich zu machen, daß Männerbildung eine Bildungsarbeit ist, die aufgrund ihrer Prämissen und Zielsetzungen eine Aufgabe für die öffentlich verantwortete und getragene Erwachsenenbildung an Volkshochschulen ist. Dieser zunächst angenommene Auftrag der Volkshochschulen zur Männerbildung fand seine Bestätigung sowohl im Vergleich der Zielsetzungen von Männerbildung mit denen von Volkshochschulen in der Literatur, als auch in den Aussagen der Experten. Darüber hinaus war es ein zweites Ziel und Hauptanliegen der Untersuchung, zu erforschen, wie sich die Umsetzung von Männerbildung in der Erwachsenenbildungspraxis am Beispiel der Volkshochschulen darstellt. Die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen habe ich unter Kapitel vier detailliert beschrieben und die zentralen Ergebnisse unter 4.10 zusammengefaßt.

Im Anschluß an diese Darstellung gilt es nun - die unter 2.2 herausgestellten Einschränkungen der Übertragbarkeit der Ergebnisse qualitativer Forschung berücksichtigend - in einem punktuellen Vergleich herauszuarbeiten, inwieweit die gefundenen Ergebnisse auf andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung übertragbar und zu welchem Grad sie kontextspezifisch sind und somit nur für Volkshochschulen gelten. Darüber hinaus sollen an dieser Stelle die Möglichkeiten und Grenzen der gewählten Methode reflektiert und die in der Untersuchung neu entstandenen Forschungsfragen und der weitere Klärungsbedarf der Positionen der Volkshochschulen und ihrer verbandlichen Organisationen Männerbildung gegenüber aufgezeigt werden. Ferner soll abschließend die Männerbildung an Volkshochschulen im gesellschaftlichen Kontext allgemeiner Gleichberechtigungsbestrebungen betrachtet werden.

Übertragbarkeit der Ergebnisse

Unter 2.2 habe ich die Volkshochschulen in Größe und Organisationsform und bezüglich ihres Auftrags als Verbund von Einrichtungen beschrieben, der in der bundesrepublikanischen Weiterbildungslandschaft seinesgleichen sucht. Doch läßt diese Einmaligkeit, die insbesondere im rechtlichen Status der Volkshochschulen als überwiegend kommunale Bildungseinrichtungen fußt, im konkreten Fall der Situation der Männerbildung, an bestimmten Punkten eine Übertragung auf Einrichtungen in anderer Trägerschaft zu.

Die Experten betrachten die marginale Position von Männerbildung an Volkshochschulen und die Hindernisse auf die sie stößt als Spiegel der gesellschaftlichen Situation der Auseinandersetzung mit dem Thema Männlichkeit und Mannsein. Zudem sehen sie die Randständigkeit des Untersuchungsgegenstandes in der bürokratischen

Struktur von Volkshochschulen begründet. Aufgrund der Tatsache, daß die gesellschaftliche Situation auch auf andere Erwachsenenbildungseinrichtungen wirkt, und daß ein gewisses Maß an bürokratischer Struktur institutionalisierte Erwachsenenbildung überhaupt erst gewährleistet, kann daher angenommen werden, daß die Situation der Männerbildung an Volkshochschulen mit den genannten Einschränkungen ein Abbild ihrer Situation in der Erwachsenenbildung allgemein darstellt, das sich so oder ähnlich auch in anderen Institutionen vorfinden läßt.

So ist davon auszugehen, daß die Schwierigkeiten und Hindernisse, die auf personeller Ebene liegen und auf die Männerbildung bei den männlichen HPM in den Einrichtungen wie bei den Adressaten trifft, auch kontextunabhängige Gültigkeit beanspruchen können. In Abgrenzung zu Volkshochschulen kann jedoch angenommen werden, daß in Einrichtungen, in denen die hierarchischen Verhältnisse weniger ausgeprägt sind und die Leitungsfunktion beispielsweise auf mehrere Personen verteilt ist, auch der Einfluß einzelner HPM auf die Durchsetzung oder Behinderung neuer Angebotsbereiche ein anderer ist.

Die als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Männerbildungsveranstaltungen genannte Verpflichtung zur Anmeldung kann ebenfalls als auch auf andere Einrichtungen übertragbar angesehen werden, da die Notwendigkeit zur verbindlichen Anmeldung in der Regel in allen Einrichtungen der institutionalisierten Erwachsenenbildung besteht. Hierbei gilt es jedoch zu bedenken, daß Volkshochschulen als Teil der öffentlichen Verwaltung und vielfach auch aufgrund ihrer regional bedingten Größe, in ihrer Flexibilität im Vergleich mit kleineren Einrichtungen eingeschränkter sein können.

Eine Vergleichbarkeit der Gegebenheiten, die auf dem Image von Volkshochschulen als Fraueneinrichtungen basieren, scheinen auch für jene Erwachsenenbildungseinrichtungen gegeben, die sich ebenfalls in den Schwerpunktthemen der Volkshochschulen profilieren. An diesem Punkt könnte es für die Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen jedoch aufschlußreich sein, zu erforschen, welche Einrichtungen mit Schwerpunkt auf personenbezogener Erwachsenenbildung Männer bevorzugt besuchen und aus welchen Gründen sie dies tun.

Ein dezidierter Vergleich würde die Analyse der Gegebenheiten von Einrichtungen in anderer Trägerschaft voraussetzen und somit den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Doch lassen sich neben der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung auch Punkte erkennen, die sich auf andere Bildungsbereiche übertragen lassen. So trifft die Abhängigkeit vom Engagement einzelner HPM oder NPM nicht nur Männerbildung, sondern alle (neuen) Bildungsangebote, die nicht dem gesellschaftlichen und erwachsenenpädagogischen Mainstream entsprechen. Die Tatsache jedoch, daß Männerbildung dadurch, daß sie das Geschlecht zum Bildungsgegenstand erhebt, für alle - insbesondere die männlichen - HPM ein Thema ist, das je-

den persönlich betrifft und von dem es schwerfällt, sich zu distanzieren, hebt sie sich von anderen randständigen Themen ab.

Möglichkeiten und Grenzen der Methode

Entsprechend dem Ansatz qualitativer Forschung war es das Ziel dieser Untersuchung, ein detailliertes, tiefgehendes Bild der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen aus der Sicht einer begrenzten Zahl von Beteiligten zu gewinnen. Mein Anliegen war es, über objektiv nachprüfbarere Tatsachen wie die Quantität der Angebote zur Männerbildung hinaus, tiefgreifendere Zusammenhänge und subjektive Deutungsmuster zu erschließen.

Die vorliegende Untersuchung stellt daher einen Ausschnitt dar. Einen Ausschnitt, der sich auf die Sicht derer beschränkt, die eine Implementierung von Männerbildung an Volkshochschulen befürworten und sich im Rahmen der Möglichkeiten, die ihnen ihr jeweiliges Arbeitsfeld bietet, für sie einsetzen.

Ausgeklammert wurde demnach die Perspektive derer, die Männerbildung an Volkshochschulen für nicht sinnvoll erachten und ablehnen. Bei der Darstellung der Gegenargumente und der Widerstände gegenüber Männerbildung gilt es daher zu berücksichtigen, daß diese nicht direkt - aus den unter 2.3 genannten Gründen - durch die Gegner selbst erhoben wurden, sondern durch die Aussagen der Befürworter. Sie unterliegen somit deren individueller Interpretation.

Weiterhin unberücksichtigt blieben Ansätze der Männerarbeit, die sich jenseits des hier dargestellten, aufklärerisch-emanzipatorischen und reflexiven Verständnisses von Männerbildung bewegen (z.B. „the men's circle“, vgl. Winter 1995).

So ließe sich der Perspektive dieser Untersuchung - neben der Begrenzung auf die Pro-Männerbildungs-Perspektive - auch eine thematische Verengung unterstellen. Der hier dargestellte Ansatz von Männerbildung, den ich selbst favorisiere, ist meines Wissens jedoch auch der einzige, an Volkshochschulen schwerpunktmäßig vertretene. Dies liegt sicherlich nicht zuletzt im aufklärerischen Ansatz der Volkshochschulen selbst begründet.

Die Erschließung des in der Fragestellung (Kapitel 2.1) eingrenzten Untersuchungsfeldes hat die gewählte Methode m.E. jedoch hinreichend gewährleistet. Die Auswahl von vier Experten aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen von Volkshochschulen und einem Teilnehmer als Interviewpartner, die Orientierung der Interviews an den Leitfäden und das gewählte Auswertungsverfahren erwiesen sich als geeignet, ein differenziertes Bild der Situation der Männerbildung an Volkshochschulen zu erforschen. Dieses Vorgehen ermöglichte es, die Perspektiven der Interviewpartner, ihren individuellen

Erfahrungshintergrund und ihre dementsprechenden Deutungsmuster „einzufangen“ und durch die themengeleitete Interpretation zu einem Gesamtbild zusammenzufügen.

Offenen Fragen und weitere Forschungsaufgaben

Offen geblieben ist in der Untersuchung vor allem die Frage, welche Ziele Volkshochschulen mit der Gewinnung der Zielgruppe Männer erreichen wollen. Soll der Schwerpunkt darauf liegen, überhaupt mehr Männer zu erreichen, auch mit anderen als expliziten Männerthemen, um durch einen erweiterten TeilnehmerInnenkreis die Existenz der Einrichtungen zu sichern? Oder soll der Fokus darauf gerichtet werden, im wesentlichen den inhaltlichen Kriterien einer aufklärerischen, an der Entwicklung einer neuen Identität orientierten Männerbildung gerecht zu werden? Oder beides? Sollen die Bildungsziele der Männerbildung im Sinne einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise von Bildungsprozessen auch in andere Bereiche einfließen?

Mit diesen Fragen werden sich Volkshochschulen und die Erwachsenenbildung überhaupt beschäftigen müssen, wird eine Etablierung von Männerbildung als Teil der Erwachsenenbildung angestrebt.

Des weiteren gilt es die in der Literatur (vgl. Lenz 1994b) gestellte und auch in den Interviews angesprochene Frage zu beantworten, ob Volkshochschulen der richtige Ort für Männerbildung sind. M.E. muß dieser Frage jedoch eine andere vorausgehen, nämlich die, ob Volkshochschulen der richtige Ort für Männerbildung sein *wollen*. Wird diese Frage bejaht, ist es an ihnen und an den mit Volkshochschulen verbundenen (Forschungs-)Einrichtungen, Konzepte zur Implementierung von Männerbildung zu entwickeln, wie ich sie anhand der Aussagen der Experten beispielhaft beschrieben habe.

Ist die Frage nach dem Wollen beantwortet und sind Konzepte zur Einführung der Männerbildung an Volkshochschulen entwickelt, gilt es zur Klärung der Frage nach dem richtigen Ort, Evaluationsverfahren zu entwickeln und mit ihnen Indikatoren festzulegen, mit denen sich Erfolg oder Mißerfolg bestimmen lassen. Diese Indikatoren wiederum ergeben sich aus den Zielen, die Volkshochschulen mit einem Männerprogramm verfolgen wollen. In Anlehnung an die o.g. Fragen gilt es festzulegen, ob sich der Erfolg lediglich nach der Höhe der Zahl der Teilnehmenden und/oder den inhaltlichen Ansprüchen einer kritisch reflektierenden Männerbildung richtet.

Die Frage, ob Volkshochschulen oder andere etablierte Erwachsenenbildungsträger den richtigen Ort für Männerbildung darstellen, stellt sich - unabhängig davon, ob sie es wollen - aus einem weiteren Kontext heraus. Während der Arbeit an dieser Untersuchung wurde im Sommer diesen Jahres das Kölner „Bildungswerk für Frauen“ von „Frauensicht e.V.“ an die Melanchthon-Akademie, das Bildungswerk des evangelischen Stadtkirchenverbandes Köln, übergeben (Reusch 1997). Die Tatsache, daß ein

etablierter Träger ein kleines autonomes Bildungswerk „schluckt“, sieht Reusch als Bestätigung für den Trend, das die innovativen Themen „bewegungsnaher“ Projekte „(...) später von Trägern wie der VHS oder konfessionellen Einrichtungen auf breiter Ebene aufgegriffen und billiger angeboten werden“ (ebd.). Das Kölner „Bildungswerk für Frauen“ konnte mit den Preisen der etablierten Einrichtungen nicht mehr konkurrieren, da u.a. auch für die Teilnehmerinnen die Kosten entscheidender waren als das feministische Umfeld, das nun hinter den theologisch-spirituellen Schwerpunkt des neuen Trägers zurücktritt (ebd.).

Auch wenn die Zahl autonomer Einrichtungen der Männerbildung längst nicht mit der der Frauenbildung zu vergleichen ist, gilt es auch hier wachsam zu sein und die Gewähr zu tragen, das innovative Potential der Basisbewegungen zu erhalten.

Ziel einer Männerbildung an Volkshochschulen kann und darf es nicht sein, mit „bewegungsnahen Projekten“ zu konkurrieren, diese vom Erwachsenenbildungsmarkt zu verdrängen und somit die Existenz der kleinen, aus der Männerbewegung heraus entstandenen Projekte zu gefährden. Eine Möglichkeit, die Koexistenz von Männerbildung an Volkshochschulen und in eigenständigen Männerprojekten zu gewährleisten, liegt m.E. auch hier wieder in der Kooperation der Einrichtungen.

Als weitere Forschungsaufgabe gilt es, die Theorie der Männerbildung mit ihrer Praxis abzugleichen. In der Aussagen der primär in der Bildungspraxis von Volkshochschulen tätigen Interviewpartner Schulz und Schneider wird deutlich, daß Männerbildung in der Theorie als Bildungsarbeit ausschließlich mit Männern verstanden und dargestellt wird. In der Praxis dagegen findet die Umsetzung der Ziele von Männerbildung jedoch häufig auch in gemischtgeschlechtlichen Veranstaltungen statt. Um diese Divergenz zwischen Theorie und Praxis zu korrigieren, ist es notwendig, in der theoretischen Diskussion um Männerbildung verstärkt auf deren unterschiedliche Organisationsformen einzugehen und für eine begriffliche Klarheit zu sorgen. Es gilt demnach, entweder den theoretischen Begriff der Männerbildung um gemischtgeschlechtliche Veranstaltungen mit Männerthemen zu erweitern oder aufzuzeigen, wo diese Art geschlechtsspezifischer Erwachsenenbildung ansonsten begrifflich zu verorten ist.

Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext der Gleichberechtigung

Wird Männerbildung an Volkshochschulen im Kontext allgemeiner Gleichberechtigungsbemühungen betrachtet, so ist augenfällig, daß mit einer Gleichberechtigung von Frauen und Männer nach wie vor ein Verlust auf Seiten von Männer und ein Gewinn auf Seiten von Frauen assoziiert wird. Dieser Gewinn-Verlust-Rechnung liegt die unterschiedliche Bewertung der Männern und Frauen qua geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung zugewiesenen Tätigkeitsbereiche zugrunde. Diese Bewertung geschieht

aus einer Perspektive, in der Gleichberechtigung die Anpassung von Frauen an Gegebenheiten bedeutet, auf die auch Männer zugerichtet werden bzw. sich selbst zurichten: Beruf, Konkurrenz, Karriere.

Um jedoch gesamtgesellschaftlich eine Veränderung im Verhältnis der Geschlechter zu erreichen, ist es notwendig die Perspektive zu verändern und die Bereiche Haus- bzw. Familienarbeit und Erwerbsarbeit umzubewerten. Es gilt den pflegenden, fürsorglichen, lebenserhaltenden, in der Regel Frauen zugewiesenen Tätigkeiten und Qualitäten einen höheren Stellenwert einzuräumen, als der Funktionalisierung menschlicher Arbeitskraft für die Produktion von Gütern, die der Menschheit immer deutlicher spürbar die Lebensgrundlagen entzieht. In diesem Sinne fordern Böhnisch und Winter (1994) eine „ökologische Revision“, in der die weiblich versorgende Moral des „care“ (Giligan 1984) und die männliche, abstrakte, prinzipiengeleitete Moral neu integriert werden. Sie sehen die ökologischen Grenzen der industriellen Entwicklung erreicht, so daß sie mit Giligan um des Überlebens willen der „care“- Moral eine perspektivische und strukturierende Kraft zuweisen (Böhnisch; Winter 1994, 219ff).

Männerbildung an Volkshochschulen kann eine Bildungsarbeit sein, die zu einer solchen „ökologischen Revision“ beiträgt, indem sie Männer darin unterstützt, ihre „care-Anteile“ zu entdecken und zu kultivieren. Die alleinige Aufgabe der Volkshochschulen kann es sicherlich nicht sein, eine solche Revision zu initiieren, doch können sie im Bereich der Erwachsenenbildung ihren Beitrag dazu leisten.

Notwendigkeiten und Legitimationen zur Männerbildung an Volkshochschulen, die Beschreibung ihrer Situation in den Einrichtungen, der daraus abgeleitete Handlungsbedarf zu ihrer Implementierung und weiterhin zu klärende Fragen sind hiermit aufgezeigt.

Ob Volkshochschulen bereit sind und es schaffen, sie aufzugreifen, sich Männer als neue Zielgruppe zu erschließen und wie sich dies von Volkshochschule zu Volkshochschule gestalten wird, wird die Zukunft zeigen.

Verzeichnis der Abkürzungen

- DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main
- DVV - Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn
- HLZ - Hessische Landeszentrale für Politische Bildung, Wiesbaden
- HPM - Hauptamtliche pädagogische MitarbeiterInnen
- LSW - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Soest
- MRT - Männer über Radikale Therapie
- NPM - Nebenamtliche pädagogische MitarbeiterInnen
- PAS - Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes,
heutiges DIE
- TZI - Themenzentrierte Interaktion
- WBL - Wissenschaftsgemeinschaft Blaue Liste

Literatur

- ARBEITSGRUPPE GESCHLECHTERVERHÄLTNIS** 1997: Biographische Zugänge und Bildungspraxis zum Geschlechterverhältnis. In: I:W - Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, 6/97, S. 19-25.
- ARBEITSGRUPPE KULTUR UND LEBENSWELT** (Hg.) 1995a: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.
- ARBEITSGRUPPE KULTUR UND LEBENSWELT** 1995b: Szenarien einer Erwachsenenbildung für Frauen und Männer. Ein Dialog zwischen Iris Bergmiller und Hans-Joachim Lenz. In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995a: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 125-128.
- BAUSTEINEMÄNNER** (Hg.) 1996: Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin & Hamburg.
- BECK**, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.
- BECK**, Ulrich; **BECK-GERNSHEIM**, Elisabeth 1990: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main.
- BECK-GERNSHEIM**, Elisabeth 1990: Von der Liebe zur Beziehung. Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth 1990: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main, S. 65-104.
- BERGMILLER**, Iris 1994: "Wir arbeiten an einem anderen Bildungsbegriff". Bericht aus der Frauenbildung an einer Volkshochschule. In: Körber, Klaus (Hg.) 1994: Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2. Bremen, S. 275-279.
- BERTRAM**, Barbara 1993: Zur Entwicklung der sozialen Geschlechterverhältnisse in den neuen Bundesländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 6/1993, S. 27-38.
- BERTRAM**, Hans; **KERHER**, Simone 1996: Lebensformen und Lebensverläufe in diesem Jahrhundert. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 42/1996, S. 18-30.
- BETH**, Felix 1997: Der familienfreundliche Betrieb. In: die tageszeitung, 3.2.1997, S. 5.
- BIELSER**, Marco 1987: Zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung zwischen Beratung und Therapie: Irrwege - Auswege - Wege. In: Tietgens, Hans (Hg.) 1987: Wissenschaft und Berufserfahrung: Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S. 86-103.
- BILDEN**, Helga 1989: Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch. In: Keupp, Heiner; Bilden, Helga (Hg.) 1989: Verunsicherungen - Das Subjekt im sozialen Wandel, Göttingen, S. 19-46.
- BILDEN**, Helga 1991: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulrich, Dieter (Hg.) 1991: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim & Basel, S. 279-301.
- BLÄTTNER**, Beate 1991: Zur Abgrenzung von Bildung und Therapie in den Programmen der Volkshochschulen. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen: vhs Rundschreiben 3/1991, 22.05.1991, S. 23-33.
- BLOSSFELD**, Hans-Peter 1988: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1/1988, S. 45-63.

- BOGER**, Hartmut 1993: "Männer" - Rückblick auf das VHS-Semesterthema im Herbst 1993. In: Schacht; Lenz; Janssen (Hg.) 1993: Männerbildung - ein Thema für die politische Bildung. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden, S. 85-88.
- BÖHNISCH**, Lothar; **WINTER**, Reinhard 1994: Männliche Sozialisation - Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim & München.
- BROCK**, Dietmar 1990: Wie verknüpfen Männer Arbeitsorientierungen mit privaten Lebensinteressen? Veränderungstendenzen biographischer Orientierungsmuster bei männlichen Arbeitern seit den fünfziger Jahren. In: Hoff, Ernst (Hg.) 1990: Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Deutsches Jugendinstitut, München, S. 97-124.
- BULLINGER**, Herrmann; **BRANDES**, Holger 1996: Handbuch Männertherapie. Weinheim.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE** (Hg.) 1995: Lern- und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Weiterbildung. Werkstattgespräch am 22. und 23. November 1995 in Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND** (Hg.) 1993: Der partnerschaftliche Mann - Einstellungen und Verhaltensweisen - Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Institut für Demoskopie Allensbach, Reihe Materialien zur Frauenpolitik 31/1993, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FRAUEN UND JUGEND** (Hg.) 1994: Das Gleichberechtigungsgesetz des Bundes. Ein Gesetz für Männer und Frauen. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT** (Hg.) 1989: Männer und Frauen sind gleichberechtigt - 40 Jahre Grundgesetz Artikel 3, Absatz 2 GG. Bonn.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN - NRW** 1994: Zwischen Rambo und Märchenprinz - Ein politischer Diskurs zur Männeremanzipation. Reader zum ersten Männerkongreß von Bündnis 90/Die Grünen NRW am 28. Mai 1994.
- CARRIGAN**, Tim; **CONNELL**, Robert; **LEE**, John 1996: Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hg.) 1996: Kritische Männerforschung - Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Berlin & Hamburg, S. 38-75.
- CONNELL**, Bob 1986: Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: Das Argument, Heft 157/1986, S. 330-344.
- DERICHS-KUNSTMANN**, Karin 1996: Von der alltäglichen Inszenierung des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. In: FIAB - Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.) 1996: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14, Recklinghausen, S. 9-26.
- DERICHS-KUNSTMANN**, Karin; **HOVESTADT**, Gertrud 1994: Im Betrieb müssen Frauen und Männer doch zusammenarbeiten - Zu einem Forschungsprojekt über das Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Report (Literatur- und Forschungsreport WB, PAS/DVV), (1994) 34, S. 49-56.
- DEUBER-MANKOWSKY**, Astrid 1995: Let's talk about gender. In: StadtRevue - Kölns Stadtilustrierte, 2/1995, S. 44-52.
- DEUTSCHER BUNDESTAG REFERAT ÖFFENTLICHKEITSARBEIT** (Hg.) 05.09.1990: Nachdruck des Schlußberichts der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 9.12. 1987 und des dazugehörigen Anhangbandes. Drucksache 11/7820, Bonn.
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V.** (Hg.) 1978: Stellung und Aufgabe der Volkshochschule, Bonn.

- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V.** 1994: Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. In: I:W - Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, 8/94, S. 21-23.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG** (Hg.) 1995: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Themenheft „Wirtschaftlichkeit und Selbstverständnis“. Heft II/1995, Frankfurt/Main.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG** (Hg.) 1996: Fortbildungen 1997. Frankfurt/Main.
- DEVIVERE**, Beate von 1994: "Auch Väter wollen nicht mehr die Trennung von Arbeit und Familie". Interview mit Harald Seehausen. In: TPS, 2/1994, S. 93f.
- DOHMEN**, Günther 1994: Volkshochschulen. In: Tippelt, Rudolf 1994: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 407-413.
- DOUBRAWA**, Erhard 1994: Männer in Therapie. In: Gestaltkritik (Zeitschrift des Gestalt-Instituts-Köln), Nr. 1, S. 22, 28, 31.
- EBERHARD**, Ursula 1996: Das Verhältnis der Geschlechter - Ein Thema für die Erwachsenenbildung. In: FIAB - Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.) 1996: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14, Recklinghausen, S. 81-88.
- EBERHART**, Ursula 1996: Perspektiven zum Lernen und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Weiterbildung. Einige Thesen und Forderungen aus der Schlußdiskussion. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) 1996: Lernen und Kommunikationsverhalten von Frauen und Männern in der Weiterbildung. Bonn.
- EICKENBERG**, Hans-Udo; **HURRELMANN**, Klaus 1997: Warum fällt die Lebenserwartung der Männer immer stärker hinter die der Frauen zurück? Medizinische und soziologische Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Themenheft Gesundheit und Geschlecht, 2/1997, S. 118-134.
- ENGELHARDT**, Karl 1992: Du bist wie ein starker Drache, der auf den Wind wartet... Die Bedeutung der frühen Vater-Sohn-Beziehung für die Identitätsbildung des kleinen Jungen. In: kindergarten heute, 6/1992, S. 14- 21.
- FABER**, Achim; **BREITENBÜRGER**, Wilhelm 1996: Männer-Radikale-Therapie. In: Bullinger, Herrmann; Brandes, Holger 1996: Handbuch Männertherapie. Weinheim.
- FAULSTICH**, Peter u.a. 1992: Gesellschaftliche Impulse und Reaktionen der Weiterbildung. In: Faulstich, Peter u.a. 1992: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote und Institutionen. Weinheim & München, S. 198-203.
- FEUERPFEIL**, Heide; **HARTMANN**, Rolf 1996: "Wie wir Frauen/Männer wurden, was wir heute sind". Oder: Warum ist Bildungsarbeit nicht geschlechtsneutral. In: FIAB - Forschungsinstitut für Arbeiterbildung (Hg.) 1996: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14, Recklinghausen, S.101-112.
- FIAB - FORSCHUNGSINSTITUT FÜR ARBEITERBILDUNG** (Hg.) 1996: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Bd. 14, Schwerpunktthema Geschlechterverhältnis in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen.
- FLICK**, Uwe 1995: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- FRANK-TRAPP**, Peter 1991: Männerarbeit in einer Volkshochschule. In: Winter, Reinhard; Willems, Horst (Hg.) 1991: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd & Tübingen, S. 213-219.

- FRAUENBILDUNG AN VOLKSHOCHSCHULEN** - VHS-Kurse 1996: Frauen belegen häufig und leiten selten. In: zweiwochendienst, Nr. 6/7 1996, S. 15.
- FRIEBEL**, Harry 1991: Die Gewalt die Männer macht. Lese- und Handbuch zur Geschlechterfrage. Reinbek bei Hamburg.
- FRIEBEL**, Harry 1993: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Ders. u.a. 1993: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn (Obb.), S. 1-53.
- GLOGER-TIPPELT**, Gabriele 1993: Geschlechtertypisierung als Prozeß über die Lebensspanne. In: ZSE - Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3/1993, S. 258-275.
- GOLDBERG**, Herb 1989: Der blockierte Mann. Hindernisse auf dem Weg zur Nähe. Hamburg.
- GÖPEL**, Eberhard; Schneider-Wohlfart, Ursula (Hg.) 1995: Provokationen zur Gesundheit. Beiträge zu einem reflexiven Verständnis von Gesundheit und Krankheit. Frankfurt/Main.
- GUMPINGER**, Markus 1994: Der Wandel der Geschlechtsrollen als Ausgangspunkt reflexiver Männerbildung. Theoretische und praktische Aspekte eines neuen Bildungsansatzes. Diplomarbeit an der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät der Kath. Universität Eichstätt. Eichstätt.
- HAASE**, Andreas; **JÖSTING**, Niels; **MÜCKE**, Kay; **VETTER**, Detlef 1996: Auf und nieder. Aspekte männlicher Sexualität und Gesundheit. Tübingen.
- HAINBACH**, Sigurd; **KIESSLING**, Waldemar 1991: Das Münchner Informationszentrum für Männer. In: Winter, Reinhard; Willems, Horst (Hg.) 1991: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd & Tübingen, S. 221-224.
- HANKE**, Ottmar o.J.: Sozialisation von männlichen Jugendlichen und strukturelle Gewalt. In: Thema Jugend, o.J., S. 2-4.
- HAUSEN**, Karin 1990: Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Strukturwandel der Öffentlichkeit. In: Gerhard, Ute u.a. (Hg.) 1990: Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt/Main, S. 268-282.
- HEUN**, Peter-Chr., 1995: Was schafft den Mann? Gesprächsversuche zu Liebe, Lust und Leidenschaft in Seminaren und Gruppen mit Männern. In: I:W - Informationen Weiterbildung NRW, 3/95, S. 30-35.
- HILLAR, THOMAS**; Fricke, Daniela 1996: Radikale Therapie - von Groll-, Schmus- und Gespinnerunden. In: Kollektiv KommuneBuch (Hrsg.) 1996: Das Kommune-Buch. Göttingen.
- HOLLSTEIN**, Walter 1991a: Männer, die Ambivalenz von Männlichkeit und die Auswirkungen auf den Bereich von Gesundheit / Krankheit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) 1991: Gesundheitsbildung - Angelegenheit von Frauen? Weibliche und männliche Gesundheitsorientierungen im Lebens- und Arbeitszusammenhang, Soest.
- HOLLSTEIN**, Walter 1991b: Nicht Herrscher, aber kräftig. Die Zukunft der Männer. Reinbek b. Hamburg.
- HOLLSTEIN**, Walter 1993a: Der Kampf der Geschlechter. Frauen und Männer im Kampf um Liebe und Macht und wie sie sich verständigen können. München.
- HOLLSTEIN**, Walter 1993b: Die Männerfrage. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Bd. 6, Bonn, S. 3-14.

- HOLLSTEIN**, Walter 1994: Kontrolle, Macht und Wettbewerb - Die Geschlechterverhältnisse ändern sich. In: TPS - Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2/1994, S. 71-73.
- HOLLSTEIN**, Walter 1995: Männer - Lebenslagen, Bewußtseinsstrukturen, Entwicklungsmöglichkeiten. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1995: Männerbildung - Ein Thema für die politische Bildung. Wiesbaden, S. 7-24.
- HOLLSTEIN**, Walter 1996: Ende der Frauenpolitik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 42/1996, S. 41-46.
- HORSTKEMPER**, Marianne 1993: Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 6/1993, o.S.
- HUNDERTMARK**, Jutta; **HECKHAUSEN**, Jutta 1994: Entwicklungsziel junger, mittelalter und alter Erwachsener. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. XXVI, Heft 3, 1994, S. 197-217.
- HURRELMANN**, Klaus 1992: Bio-psycho-soziale Entwicklung - Versuche, die Sozialisationstheorie wirklich interdisziplinär zu machen. In: ZSE - Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2/1992, S. 98-103.
- HURRELMANN**, Klaus 1997: Geschlecht und Gesundheit - Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Themenheft Gesundheit und Geschlecht, 2/1997, S. 115-117.
- JANSEN**, Mechthild 1993: Männerwelten brechen zusammen - Die Krise als Chance nutzen: Teilzeitarbeit für alle! In: die tageszeitung, 21.12.1993, o.S.
- JELLOUSCHEK**, Hans 1996: "Was ich auch mache, es ist falsch!" Männer sind anders als Frauen - und sie sollten sich deswegen kein schlechtes Gewissen machen lassen. In: Psychologie heute, 10/1996, S. 27-31.
- JUNGNITZ**, Ludger 1995: Männliche Rollenkonflikte beim Hilfesuchverhalten. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin, Seminar für Soziologie, Berlin.
- JUNGNITZ**, Ludger; **WALTER**, Willibald; **BEIER**, Stefan (Trio Virilent) 1995: Überraschend Beraten. Niederschwellige Sexual- und Lebensberatung für Männer. Tübingen.
- KADE**, Sylvia 1995: Geschlechterkrisen - Symptome einer Krise des Privaten. In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 89-107.
- KAHLE**, Renate 1995: Geschlechterverhältnis und neue Technologien als gesellschaftliches Phänomen. In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.): Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 60-77.
- KAISER**, Astrid 1988: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: Hansmann; Marotzki (Hg.) 1988: Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen - Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, S. 364-376.
- KEUPP**, Heiner 1989: Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Ders.; Bilden, Helga (Hg.) 1989: Verunsicherungen - Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen.
- KISTLER**, Ernst; **JAUFMANN**, Dieter; **PAFF**, Anita 1993: „Die Wiedervereinigung der deutschen Männer braucht keine Frauen...“ Frauen als Wendeverliererinnen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 6/1993, S. 27-38.

- KOLKMANN**, Reinhold; **KIFFEL**, Ulrich 1985: Entstehung, Problematik und Ansätze zur Veränderung männlichen Rollenverhaltens. Diplomarbeit an der Gesamthochschule Siegen, Fachrichtung Sozialwesen. Siegen.
- KOLLEKTIV KOMMUNEBUCH** (Hrsg.) 1996: Das KommuneBuch, Göttingen.
- KÖRBER**, Klaus 1994: Zur Neuvermessung der politischen Weiterbildung. In: Körber, Klaus (Hg.) 1994: Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2. Bremen, S. 9 -100.
- KROPP**, Peter 1995: Samstags gehört Vati mir - Väter-Arbeit in der FBS: ein Praxis-Bericht. In: Familienbildung, 1/1995, S. 8- 9.
- KRÜLL**, Marianne 1995: Frauenzeit - Männerzeit. In: Psychologie heute, 9/1995, S. 52-55.
- KURZ-SCHERF**, Ingrid 1996: "Wir erleben gerade die Agonie des Patriarchats". Interview mit Ingrid Kurz-Scherf über die Zukunft des Mannes, der Arbeit und des Sozialstaats. In: die tageszeitung, 25.9.1996, S. 12.
- LAMNEK**, Siegfried 1989: Qualitative Sozialforschung. Bd. I & II, Weinheim.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG** (Hg.) 1996: Männerbildung. Themenheft der I:W (Informationen Weiterbildung NRW), 2/1996.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG** (Hg.) 1997: I:W - Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, 6/97, Themenheft Geschlechterverhältnis.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW** (Hg.) 1991: Gesundheitsbildung - Angelegenheit von Frauen? Weibliche und männliche Gesundheitsorientierungen im Lebens- und Arbeitszusammenhang. Soest.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW** (Hg.) 1995a: Vater(t)räume - Väterlichkeit in Familie und Gesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung, Soest.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NRW** (Hg.) 1995b: Die Bedeutung der Mutter- und Vaterfigur in der Sozialisation von Jungen. Dokumentation einer Fachtagung. Soest.
- LANDESVERBAND DER VOLKSHOCHSCHULEN VON NORDRHEIN-WESTFALEN** (Hg.) 1991: Männerbildung. Themenheft der Volkshochschule. Zeitschrift des Dt. Volkshochschulleverbandes, 5/1991.
- LEMMERMÖHLE-THÜSING**, Doris; **BERHORST**, Brigitta 1990: Die Frau will hinaus ins feindliche Leben... und drinnen wartet der züchtige Hausmann - (k)eine Perspektive für die 90er Jahre? In: Schlüter, Roloff, Kreienbaum (Hg.) 1990: Was eine Frau umtreibt, o.O.
- LENZ**, Hans-Joachim 1991: Zwischen Fiktion und Wirklichkeit: Männerbildung an einer Volkshochschule. In: Winter, Reinhard; Willems, Horst (Hg.) 1991: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd & Tübingen, S. 193-210.
- LENZ**, Hans-Joachim 1994a: Auf der Suche nach den Männern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main.
- LENZ**, Hans-Joachim 1994b: Die Mühen, Männerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen: Einführung in die Männerbildung. In: Lenz, Hans-Joachim (Hg.) 1994a: Auf der Suche nach den Männern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 5-60.

- LENZ**, Hans-Joachim 1994c: Die Bewegung der Männer - eine politische Bewegung? Männerbildung als neue Aufgabe der politischen Bildung. In: Körber, Klaus (Hg.) 1994: Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung. Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2. Bremen, S. 281-299.
- LENZ**, Hans-Joachim 1994d: Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit am Beispiel des Nürnberger Männerprogramms. In: Lenz, Hans-Joachim (Hg.) 1994a: Auf der Suche nach den Männern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 81-97.
- LENZ**, Hans-Joachim 1995: Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit am Beispiel des Nürnberger Männerprogramms. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1995: Männerbildung - Ein Thema für die politische Bildung. Wiesbaden, S. 109-127.
- LENZ**, Hans-Joachim 1996a: Die Spirale der Gewalt. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt. Berlin.
- LENZ**, Hans-Joachim 1996b: Zwischen Sich-Unterwerfen und Autonomwerden - auf dem Weg der anderen Männlichkeit zu einer politischen Bewegung. Unveröffentlichtes und unkorrigiertes Manuskript zum Vortrag am 22. 06. 1996 in Wuppertal bei der Ökologie-Stiftung NRW.
- LENZ**, Hans-Joachim 1996c: Spurensuche: Utopische Perspektiven der "bewegten Männer". In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Wiesbaden, S. 121-127.
- LENZ**, Hans-Joachim; **JANSSEN** Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes, Ergebnisse einer Fachtagung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung vom 6. bis 8. Dezember 1995 in Kirchheim/ Hessen, Wiesbaden.
- LÖW**, Martina 1996: Die Konstruierung sozialer Räume im Geschlechterverhältnis. In: Diskurs 2/1996, S. 32-37.
- LÜDERS**, Manfred 1997: Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neuen Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1997, S. 301-320.
- LÜPERTZ**, Hermann-Josef; **KABAT**, Armin; **ESSER**, Franz 1991: Männer- und Väterarbeit in einer Beratungsstelle. In: Winter, Reinhard; Willems, Horst (Hg.) 1991: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd & Tübingen, S. 187-192.
- MADER**, Wilhelm 1987: Individualität als soziales Problem von Bildung und Therapie. In: Tietgens, Hans (Hg.) 1987: Wissenschaft und Berufserfahrung: Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb., S.66-85.
- MADER**, Wilhelm 1991: Zur psychologischen Bestimmung von Teilnehmerorientierung und Lebensweltorientierung in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm u.a.(Hg.) 1991: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 11-18.
- MÄNNERBÜRO KÖLN** (Hg.) 1997a: Halver Hahn - Männernachrichten für Köln, Nr. 20, Januar - April 1997, Köln.
- MÄNNERBÜRO KÖLN** (Hg.) 1997b: Halver Hahn - Männernachrichten für Köln, Nr. 21, Juni - August 1997, Köln.
- MÄNNERBÜRO KÖLN** (Hg.) 1997c: Halver Hahn - Männernachrichten für Köln, Nr. 22, September - Dezember 1997, Köln.
- MÄNNERMEDIENARCHIV** (Hg.) 1997: Männerrundbrief Nr.9. 2/97, Hamburg.

- MÄNNERWEGE** (Hg.) 1996: Männerprojektliste. Männer- und Jungenarbeit im deutschsprachigen Raum. Hamburg.
- MAYRING**, Phillipp 1983: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel.
- MCGRATH**, Ellen 1994: Angst die Kontrolle zu verlieren: Deprimierte Männlichkeit. Interview mit Heiko Ernst. In: Psychologie heute, 1/1994, S. 30-31.
- METZ-GÖCKEL**, Sigrid 1988: Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. In: ZSE - Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 2/1988, S. 85-97.
- MEULENBELT**, Anja 1988: Wie Schalen einer Zwiebel oder wie wir zu Frauen und Männern gemacht werden. München.
- MEUSER**, Michael; **NAGEL**, Ulrike 1991: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.) 1991: Qualitativ-empirische Sozialforschung, Opladen, S. 441-471.
- MINISTERIUM FÜR DIE GLEICHSTELLUNG VON FRAU UND MANN DES LANDES NRW** (Hg.) 1996: Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können - Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenzen von Jungen und Mädchen. Düsseldorf.
- MOHR**, Oliver 1996: Jetzt hungert Mann. In: Psychologie heute, 2/1996, S. 12-13.
- MÖLLER**, Gerd 1995: Gewalt, Männlichkeit und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10/1995, S. 50- 52.
- NUBER**, Ursula 1996: Nette Kerle - getarnte Machos. Interview mit Hans Jellouschek. In: Psychologie heute, 10/1996, S. 22-26.
- NUSSL**, Ekkehard 1992: Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Machtstrukturen, Normalität, Innovation - Männerbildung. In: die österreichische VHS, 43 (1992) 163, S. 7-15.
- NUSSL**, Ekkehard 1993: Männerbildung. Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Frankfurt/Main.
- NUSSL**, Ekkehard 1994a: Männerbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.) 1994: Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 541-547.
- NUSSL**, Ekkehard 1994b: Über Nutzen und Probleme emanzipatorischer Männerbildung. In: Lenz, Hans-Joachim (Hg.) 1994a: Auf der Suche nach den Männern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 135-147.
- NUSSL**, Ekkehard 1995a: Die Männerfrage als Bildungsfrage. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.): Männerbildung - Ein Thema für die politische Bildung. Wiesbaden, S. 128- 135.
- NUSSL**, Ekkehard 1995b: Was Männer schon immer hatten und so schwer teilen können. In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 30-39.
- OPIELKA**, Michael 1990: Der Wandel im Verhältnis der Geschlechter. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1990: Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn, S. 101-136.
- OPPL**, Hubert 1995: „Role-sharing“ in der Familie - Vaterrolle im Umbruch - Neue Befunde und deren theoretische sowie sozialpädagogische Forderungen. In: Jugendwohl, 2/85, S. 49-58.

- PANKOKE**, Eckart 1995 : Milieu und Engagement. Felder soziokulturellen Lernens in der Postmoderne. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) 1995: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Bonn, S. 26-40
- PAS - PÄDAGOGISCHE ARBEITSSTELLE DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES** 1993: Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 31. Folge, Arbeitsjahr 1992, Frankfurt a. M.
- PEHL**, Klaus; Reitz, Gerhard 1996: Volkshochschulstatistik. 34. Folge, Arbeitsjahr 1995. Frankfurt/Main.
- PETZ**, Susanne 1995: Der starke Mann - ein schwaches Geschlecht. Interview mit Anita Heiliger. In: Psychologie heute 12/95, S. 14-15.
- PINL**, Claudia 1990: Die armen Männer. Abwehrkämpfe gegen Quotierung. In: Das Argument, 32 (1990), S. 355-363.
- PLECK**, Joseph 1996: Die männliche Geschlechtsrolle. In: BauSteineMänner (Hg.) 1990: Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin & Hamburg, S. 27-37.
- PUCHERT**, Ralf 1996: Männer verändern!? Hegemonie, Bereichsteilung und die Interessen des einzelnen Mannes. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Wiesbaden, S. 83-97.
- RERRICH**, Maria S. 1989: Was ist neu an den "Neuen Vätern"? In: Keupp, Heiner; Bilden, Helga (Hg.): Verunsicherungen. Das Subjekt im sozialen Wandel. Göttingen, S. 93-102.
- REUSCH**, Wera 1997: Freundliche Übernahme. (...) Das Kölner "Bildungswerk für Frauen" von "Frauensicht e. V." gibt es nicht mehr. In: StadtRevue, Kölns Stadtilustrierte, 6/97, S. 28.
- RIPPIEN**, Horst 1996: „Der Streit ist ausgestanden ausgestandenausgestanden“ - Zweiter Volkshochschule: Horst Rippien, stellvertretender Leiter der Bremer VHS, im Gespräch über die Vergangenheit und Gegenwart einer Bildungseinrichtung für alle. In: die tageszeitung, 03.02.1996, Bremen, S. 36.
- ROHLMANN**, Rudi 1994: Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung - auch in den neunziger Jahren? In: I:W - Informationen Weiterbildung für Nordrhein-Westfalen 8/94, S. 16-17.
- ROHRMANN**, Tim 1996: Männerbildung an Volkshochschulen. Eine Planungshilfe zu Angeboten für Männer und Väter, sowie zu Männer- und Jungenthemen. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Hg.), Hannover.
- RÜHMKORF**, Eva 1993: Von der Alibi-Frau zur Quotenfrau. Gedanken zum Verhältnis Frauen/Männer/Macht in der Politik. In: Gruppendynamik, 25. Jahrg., Heft 1, 1993, S. 13-17.
- SCHACHT**, Konrad; **LENZ**, Hans-Joachim; **JANSSEN**, Hannelore (Hg.) 1995: Männerbildung - ein Thema für die politische Bildung. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden.
- SCHESKAT**, Thomas 1994: Der innenverbundene Mann. Männliche Selbstwahrnehmung und Körperorientierte Therapie. Männerbüroverlag Göttingen.
- SCHIERSMANN**, Christiane 1994: Frauenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.) 1994: Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 534-540.
- SCHMERL**, Christiane 1993: Alles unter Kontrolle? Emanzipation der Frauen vs. Konservatismus der Männer. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (1993) B6, S. 15-25.

- SCHNACK**, Dieter; **NEUTZLING**, Rainer 1990: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek.
- SCHNEIDER**, Heinrich 1994: Neue und mehr Männer braucht die Volkshochschule. In: Lenz, Hans-Joachim (Hg.) 1994a: Auf der Suche nach den Männern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 148-156.
- SCHNEIDER-WOHLFART**, Ursula 1996: Geschlechtsspezifische Gesundheitsbildung - eine Programmanalyse. Unveröffentlichtes Manuskript, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest.
- SCHULTZ**, Irmgard 1995: Atmosphärisches zwischen den Geschlechtern. In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 40-50.
- SCHURBEIN**, Stefanie von 1995: Neue Männer - alte Mythen. In: moritz - Zeitschrift antixistischer Männer, Nr. 24, Januar-März 1995, S. 20-25
- SCHÜTZE**, Yvonne 1993: Geschlechtsrollen. Zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993, Nr.4, S. 551-560.
- SCHWALFENBERG**, Gertrud 1991: Was lernen Erwachsene in Selbsterfahrungsgruppen und was tun sie damit in ihrem Alltag? In: Mader, Wilhelm u.a. 1991: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 133-146.
- SCHWERINER ERKLÄRUNG DES DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES (DVV)** 1994. In: I:W - Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, 8/94, S. 21-23.
- SELK**, Michael 1984: Geschlecht und Berufswahl. Frankfurt/Main.
- SIEBERT**, Horst 1991: Aspekte einer reflexiven Didaktik. In: Mader, Wilhelm u.a. 1991: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 19-32.
- SIEBERT**, Horst 1993a: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn,
- SIEBERT**, Horst 1993b: Ekkehard Nussli: Männerbildung - Vom Netzwerk bildungsferner Männlichkeit. Rezension. In: Report Heft 32, 1993, S. 125
- STAPELFELD**; Hans; **KRICHBAUM**, Erich (Hg.) 1995: Männer verändern sich. Wie Männergruppen Lebendigkeit entfalten. Bielefeld.
- STRAUSS**, Anselm L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- THOMA**, Peter; **BAUMGÄRTEL**, Werner; **ROHRMANN**, Tim 1996: "Manns-Bilder" im Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Projekts. Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel.
- TIETGENS**, Hans 1991: Ansätze zu einer Theoriebildung (Diskussions- und Erkenntnisschritte der Sektion Erwachsenenbildung der DBfE). In: Mader, Wilhelm u.a. 1991: 10 Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 45-69.
- TIPPELT**, Rudolf; **ECKERT**, Thomas 1996: Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5/1996, S. 667-685.
- VENTH**, Angela 1995: Gesundheitsbildung als Schlüssel für den gesellschaftlichen Umgang mit der Natur. Ein Thema für Männer und Frauen. In: Göpel, Eberhard; Schneider-Wohlfart, Ursula (Hg.) 1995: Provokationen zur Gesundheit. Beiträge zu einem reflexiven Verständnis von Gesundheit und Krankheit. Frankfurt/Main, S. 169-178.
- VEREIN MÄNNERBERATUNG** (Hg.) o.J.: ... und Erwin geht zur Männerberatung. Elf Jahre Männerberatung: eine Bilanz. Wien.
- VESTER**, Michael 1996: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Diskurs, 2/96, S. 58-61.

- VOLKSHOCHSCHULE BIELEFELD** 1994: Volkshochschule der Stadt Bielefeld. Programm August - Dezember 1994. Bielefeld.
- VOLKSHOCHSCHULE BIELEFELD** 1995a: Volkshochschule der Stadt Bielefeld. Programm Januar - Juni 1995. Bielefeld.
- VOLKSHOCHSCHULE BIELEFELD** 1995b: Volkshochschule der Stadt Bielefeld. Programm August - Dezember 1995. Bielefeld.
- VOLKSHOCHSCHULE BIELEFELD** 1997: Volkshochschule der Stadt Bielefeld. Programm Januar - Juni 1997. Bielefeld.
- VOLKSHOCHSCHULE STUTT GART** 1996: vhs stuttgart - aus der Villa auf den Markt, neue folge band 12. Stuttgart.
- VOLKSHOCHSCHULE STUTT GART** 1997: das programm 1 '97, februar '97 bis august '97. Stuttgart.
- VOLMERK, Ulrike** 1993: Parteilichkeit ist unvermeidlich - Machtverteilungsmuster zwischen den Geschlechtern. In: Gruppendynamik, 25. Jahrg., Heft 1/1997 S. 7-11.
- VOSS, Arnd** 1996: Kurzaß Sozialisation. Unveröffentlichtes Manuskript, Köln.
- WAHL, Peter** 1990: Einige Aspekte männlicher Sozialisation. In: Winter, Reinhard; Willems, Horst (Hg.) 1990: "... damit du groß und stark wirst". Beiträge zur männlichen Sozialisation. Schwäbisch Gmünd & Tübingen, S.9-28.
- WALTER, Willi** 1996: Männer thematisieren ihr Geschlecht. In: BauSteineMänner (Hg.) 1996: Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin & Hamburg, S. 13-26.
- WEINBERG, Johannes** 1988: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 1988
- WEIS, Felicitas** 1995: Ist das Private noch zu retten? In: Arbeitsgruppe Kultur und Lebenswelt (Hg.) 1995: Dialoge zwischen den Geschlechtern. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main, S. 84-88.
- WEITERBILDUNGSGESETZ DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN.** In: Grundlagen der Weiterbildung - Recht 50 November 1994.
- WIEDEMANN, Hans-Georg** 1996: Die Angst des Mannes vor dem Mann: Homophobie. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Wiesbaden, S. 112-120.
- WILPERT, Bernhard** 1993: Die Angst des Mannes vor der Teilzeitarbeit. In: Die Tageszeitung, 21.12.1993.
- WINTER, Reinhard** 1995: Durchgeknallte Männlichkeit- über Initiationsriten des Gregory Cambell. In: moritz - Zeitschrift für Männer in Bewegung, Heft 25, April-Juni 1995, S. 8-9.
- WINTER, Reinhard** 1996: Fehlender männlicher Selbstbezug und die Angst vor Veränderung. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Wiesbaden, S. 101-111.
- WINTER, Reinhard; WILLEMS, Horst** (Hg.) 1990: "... damit du groß und stark wirst". Beiträge zur männlichen Sozialisation. Schwäbisch Gmünd & Tübingen.
- WINTER, Reinhard; WILLEMS, Horst** (Hg.) 1991: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd & Tübingen.
- WITZEL, Andreas** 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main, New York.

- WITZEL**, Andreas 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie, Weinheim, Basel, S. 227-255.
- WOLF**, Naomi 1994: Mitleid mit den Männer? in: Psychologie heute, 1/1994, S. 22.
- ZEITMAGAZIN** 1992: Von Mann zu Mann. Ob alter oder neuer Mann: Freundschaft ist wichtig, aber selten. Zeitmagazin Nr. 6, 31. 01. 1992.
- ZIMMERMANN-VOGLER**, Henning 1996: Männerbildung zwischen Angst, Lust und Widerstand. In: Lenz, Hans-Joachim; Janssen Hannelore (Hg.) 1996: Widerstände gegen eine Veränderung des Männerbildes. Wiesbaden, S. 42-56.

Erklärung:

Ich versichere, daß ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Robert Richter