

Geschlechterforschung

Lothar Böhnisch

Pädagogik und Männlichkeit

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Geschlechterforschung

Herausgegeben von

Lothar Böhnisch | Heide Funk | Karl Lenz

Lothar Böhnisch

Pädagogik und Männlichkeit

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Lothar Böhnisch, Dr. rer. soc. habil., bis 2009 Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden, lehrt Soziologie an der Freien Universität Bozen/Bolzano.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Werderstr. 10, 69469 Weinheim

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2308-4

Vorwort

Nachdem die „Männliche Sozialisation“ seit den 1990er-Jahren (zuerst mit Reinhard Winter, zuletzt Böhnisch 2013) in mehreren Auflagen und Neubearbeitungen eine so breite Resonanz erfahren hat, mehrten sich auch die Anfragen, wie man pädagogisch mit solchen Analysen umgehen soll und was man damit praktisch anfangen kann. Zumal die verbreitete konstruktivistische Genderforschung der Pädagogik wenig Orientierung geben kann. Wir wissen zwar, dass Männlichkeit sozial konstruiert ist, wir erfahren sie aber gleichzeitig als gelebte Wirklichkeit von Jungen und Männern. Es ist gerade diese Wirklichkeit, die die Pädagogik herausfordert. Wenn wir auf sie pädagogisch reagieren, sagt uns der konstruktivistische Vorwurf wenig, wir würden damit erst recht die gängigen Geschlechterbilder festschreiben. Der pädagogische Zugang zu Jungen und Männern gelingt aber nur, wenn man ihr jeweiliges Junge- und Mann-Sein und das damit verbundene Verhalten als ein gegebenes erst einmal akzeptiert (das bedeutet nicht, dass man es gutheißt!) und erst im weiteren pädagogischen Prozess in Spannung auch zu der gebotenen konstruktivistischen Reflexivität setzt.

Zudem ist diese Wirklichkeit des Junge- und Mann-Seins, wie es uns in pädagogischen Situationen begegnet, zu vielschichtig, um sie mit einem Ansatz erfassen zu können. Tiefenpsychische Dynamiken durchkreuzen soziale Diagnosen, gesellschaftliche Strukturmuster wirken weiter, auch wenn sie längst aufgeklärt scheinen, paradoxe Verhaltensmuster irritieren das pädagogische Verstehen. Es braucht auch hier die interdisziplinäre Improvisation. In diesem Sinne versteht sich dieses Buch als Medium der Anregung und weniger als konventionelles Lehrbuch.

Inhalt

Kapitel 1	
Zugänge	11
Kapitel 2	
Die Freisetzung von Männlichkeit in Prozessen des Lernens	15
2.1 Die Entgrenzung des Lernens	15
2.2 Lernen und Geschlecht	17
2.3 Der Zugang der kritischen Lernpsychologie	19
2.4 Bewältigung	22
2.5 Aneignung	23
2.6 Der Pädagogische Bezug	24
2.7 Der andere Blick auf die pädagogischen Institutionen	25
Kapitel 3	
Männliche Muster der Bewältigung, der Raumaneignung und des Beziehungsverhaltens	27
3.1 Externalisierung und Bedürftigkeit	27
3.2 Jungen im Raum – „Sich-Durchsetzen“ als heimliches Lernmuster	34
3.3 Männliches Beziehungsverhalten – keine Gefühle?	37
Exkurs:	
Verstehen, Akzeptieren aber auch Grenzen setzen: Jungen mit Migrationshintergrund	39
Kapitel 4	
„Mann-Werden“ als verdeckter Lernprozess – Bilder und Analysen	44
4.1 Wirkfaktoren verdeckten geschlechtstypischen Lernens im Kindes- und Jugendalter	44
4.2 Lernen am Modell als „Umwegidentifikation“ bei Jungen in der Kindheit	49
4.3 Pubertät und männliche Cliquendynamik als pädagogische Minenfelder	54
4.4 Bewältigungsprobleme des Übergangs	65
4.5 Irritationen und Abspaltungen männlicher Sexualität	67

Kapitel 5	
Erziehungs- und Bildungsorte und ihre Aneignungs- und Bewältigungskulturen	74
5.1 Die Familie und ihre Erziehungsstile	75
5.2 Kleine Männer und erste Jungencliquen	79
5.3 Jungen in der Schule	82
5.4 Junge Männer auf der Suche nach Handlungsfähigkeit	90
5.5 Die Erwerbsarbeit als männliche Erfahrungs- und Lernwelt	92
Exkurs:	
Neokapitalistischer Sozialisationstyp oder Künstler der Work-Life-Balance? Die Generation Y	98
5.6 Männer in der Erwachsenenbildung	100
5.7 Im Bildungsschatten? Männliche Senioren	104
5.8 Männlichkeit in der virtuellen Welt der Bilder	113
Kapitel 6	
Erziehende Männer: Väter, Erzieher, Lehrer und Sozialarbeiter	120
6.1 Die Väter	120
6.2 Die Erzieher	123
6.3 Lehrerrollen als Geschlechterrollen	130
6.4 Die Sozialarbeiter	134
Kapitel 7	
Grundprinzipien und Haltungen	142
7.1 Ein pädagogisches Grundmodell	142
7.2 Akzeptierende Pädagogik	146
7.3 Gestaltung von funktionalen Äquivalenten	146
7.4 Relationale Parteilichkeit	149
7.5 Geschlechtshomogene Gruppenarbeit	150
Kapitel 8	
Jungen- und männerpädagogische Arbeitskonzepte	154
8.1 Väterarbeit	154
8.2 Jungenarbeit in Kitas	157
8.3 Jungenpädagogik in der Schule	158
8.4 Zum Umgang mit abweichendem Verhalten in der Schule	165
8.5 Die Jungenperspektive in der Jugendarbeit	172

8.6	Konzeptionen und Methoden der pädagogischen Beschäftigungsförderung	184
8.7	Methodisches zur Erwachsenenbildung	187
8.8	Männerberatung	191
8.9	Seniorenbildung und -beratung	196
Kapitel 9		
Pädagogische Zugänge zur männlichen Gewalt		201
Expansives Lernen und die Pädagogik der Zeit		216
Literatur		218

Kapitel 1

Zugänge

Mit der Erkenntnis, dass Männlichkeit eine soziale Konstruktion ist, beginnt heute fast jede Studie über Jungen und Männer. Das ist fast wie ein Bekenntnis, das man ablegen muss, bevor man sozialwissenschaftlich über Männlichkeit schreibt oder redet. Sonst – vor allem wenn man auch psychophysische Bezüge ins Feld führt – wird man immer noch schnell der Nähe zur biologischen Sichtweise verdächtigt. Der konstruktivistische Diskurs Männlichkeit und die Wirklichkeit des Mann-Seins gehen aber so nicht zusammen. Der konstruktivistische Diskurs ist wichtig, denn er deckt auf, dass Männlichkeit keine Naturkonstante ist, sondern sich verändern und sich wandeln kann. Dennoch zeigen gerade jüngere Männerstudien in unserem Sprachraum, dass es bezeichnende Resistenzen gibt, so etwas wie einen kulturgenetischen Sockel, der sich der radikalen Aufforderung zum „neuen Mann“ verweigert. Gleichzeitig gibt es Empfindungen und Betroffenheiten im Junge- und Mann-Sein, die mit geschlechtstypischen leibseelischen Entwicklungen verbunden sind, die man nicht so einfach dekonstruieren kann. Der konstruktivistische Diskurs, der für die *pädagogische Reflexivität* so wichtig ist, bleibt deshalb im Hinblick auf das *pädagogische Handeln* zwangsläufig im dürftig Programmatischen stecken – z. B. in der Aufforderung zur „Entdramatisierung“ des Geschlechts –, wenn es um die realen inneren männlichen Befindlichkeiten geht, die man nicht so einfach aus der leibhaftigen Wirklichkeit wegkonstruieren kann.

Die Pädagogik aber muss ihren – freilich kritischen – Zugang zu dieser Leibhaftigkeit finden, wenn sie das Verhalten von Jungen und Männern aus deren Sein heraus beeinflussen will. Sie sieht sich nicht Konstruktionen, sondern Menschen gegenüber, die zwar ihre Geschlechtstypik jeden Tag reproduzieren (Doing Gender), darin aber leben und fühlen. Deshalb bedarf es einer Spannung zwischen einem konstruktivistischen und einem lebensweltlich-leibseelischen Zugang, wenn sich eine theoretisch-kritische und zugleich aber auch verstehend-praktische Geschlechterpädagogik entfalten soll.

Das Verhältnis von Pädagogik und Männlichkeit muss in der Zusammenschau verschiedener Ebenen thematisiert werden. Zum einen auf der Ebene der pädagogischen Interaktion und hier vor allem in der Analyse der Lehr- und Lernbeziehungen zwischen Jungen/Männern und Lehrenden. Zum

Zweiten auf der institutionellen Ebene in der Frage, wie pädagogische Institutionen, beispielsweise Schule, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung, auf Männlichkeit eingehen. Schließlich auf der gesellschaftlichen Ebene: Welche gesellschaftlich-funktionale Definitionen und Rollenbilder von Männlichkeit gehen in pädagogische Kontexte ein, wie spiegelt sich z. B. die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung in der Sphäre der Pädagogik.

Im Kontrast zur Männlichkeit als sozialer Konstruktion steht also der Begriff des *Mann-Seins*, *Junge-Seins*. Dieser bezieht sich vor allem auf das leibseelische Empfinden als Junge und Mann und die damit zusammenhängenden Ausdrucksformen im Ganzen der personalen Lebenswelt. Das durchzieht die obigen Fragestellungen. Die pädagogische Interaktion kann immer wieder als persönliche Beziehung aufgeladen und magnetisiert sein, wenn der Junge im Lehrenden auch den Mann sucht, der erwachsene Mann den Berater in Übertragungskonflikte zieht. Im institutionellen Bereich wiederum ist die Frage zu stellen, welche Geschlechter-Kulturen pädagogische Institutionen und Organisationen ausbilden und wie ich mich als Junge und Mann darin entfalten kann. Und auf der gesellschaftlichen Ebene schließlich interessiert die Frage, wie ökonomisch-soziale Entwicklungen – Konkurrenzdruck, schwierige Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie, Erosion des Normalarbeitsverhältnisses – nicht nur von Männern empfunden und *be-wältigt* werden, sondern auch auf das Junge-Sein zurückwirken können.

Das innerpersonale Mann-Sein und die sozialen Konstruktionen von Männlichkeit stehen somit in einem Spannungsverhältnis zueinander. Wie sich diese Spannung in der Pädagogik aufbaut und wie zwischenmenschlich sowie institutionell damit umgegangen wird, soll uns in diesem Buch besonders interessieren. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich werden, dass sich Mann-Sein in dieser Spannung ganz unterschiedlich ausdrücken kann. Wo es extrem hervortritt, als Mittel zur Bewältigung prekärer bis kritischer Lebenssituationen gebraucht wird und sich alles Empfinden und Handeln darin bündelt, gebrauche ich den Begriff der *Maskulinität*.

Wir leben in einer Zeit, in der Männlichkeit und Maskulinität zurückgewiesen und doch wieder neu aufgefordert werden. Eine Zeit, in der die Genderforschung Männlichkeit radikal dekonstruiert hat und gleichzeitig eine Männerwirklichkeit fortexistiert, die trotz Erosionstendenzen eine strukturelle Resistenz aufweist. Die Männer haben sich nicht nach den Vorgaben der kritischen Genderforschung, sondern auf ihre Weise arrangiert. Männlichkeit hat sich modernisiert und darin modularisiert. Die meisten Männer haben sich mit der weiblichen Emanzipation abgefunden, suchen ihre Räume zum Ausleben von Männlichkeit nicht mehr in der Arbeitswelt oder Partnerschaft, sondern eher in der Freizeit, im Konsum, Sport und Internet. Und den meisten Frauen, zumindest den der Mehrheit der Befragten in den periodischen Meinungsumfragen der Frauenmagazine, kommt die Figur des modularisierten Mannes entgegen: Er soll entgegenkommend und gefühlvoll sein,

gleichzeitig aber auch ein „richtiger“ Mann, „a man with balls“. Die dennoch und weiter bestehenden inneren Spannungen und Heimsuchungen von Hilflosigkeit – sei es das Problem der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf, der Konkurrenzdruck und die Angst, nicht mithalten zu können – bleiben verdeckt, werden immer noch oder wieder in bezeichnenden Rationalisierungen abgespalten: Es wird wieder stärker die ‚Naturkarte‘ ausgespielt: Männer und Frauen „sind halt doch von Natur aus so“. In dieses Panorama von Männlichkeit wachsen Jungen und junge Männer hinein.

Natürlich macht es einen Unterschied, welcher sozialen Schicht die Jungen und Männer angehören, welchen Bildungsstatus sie innehaben, ob sie einen Migrationshintergrund aufweisen, in welche Milieus sie eingebettet waren oder welchen Lebensstil sie biografisch gefunden hatten (Intersektionalität). Und wir wissen auch, dass diese Unterschiede nicht für sich bestehen, sondern Interdependenzen aufweisen und vor allem rückgebunden sind an soziale Strukturen und Machtverhältnisse. Aber: Ein sozial benachteiligter Mann und ein Mann aus der Mittelschicht mögen noch so unterschiedlicher Herkunft sein und im Alltag noch so unterschiedliche Lebensformen verkörpern; in kritischen Lebenssituationen reagieren sie mit ähnlichen ‚geschlechtstypischen‘ Bewältigungsmustern. Damit will ich aber nicht allgemein die Kategorie Geschlecht über die soziale Schicht oder die ethnische Zugehörigkeit stellen. Mir kommt es hier vielmehr darauf an, zu zeigen, dass ich in mit dem Zugang Gender zu den Betroffenheiten, die sich meist geschlechtsspezifisch ausdrücken, vordringen kann. Erst dann öffnen sich auch die sozialstrukturellen, ethnisch-kulturellen Hintergründe und Kontexte, die dieses „geschlechtstypische“ Verhalten variieren und deshalb unterschiedliche pädagogische Zugänge verlangen.

Keine soziale Kategorie entfaltet und vermittelt sich in so vielen Dimensionen – leib-seelische, psychosoziale, sozial interaktive und gesellschaftsstrukturelle – wie das Geschlecht. Ich werde z. B. bei Konfliktsituationen zuerst und existenziell mit der spezifischen männlichen Betroffenheit und dem Bewältigungsdilemma des Mannes konfrontiert, bevor ich nach sozialer und ethnischer Herkunft fragen und biografisch nachhaken kann. Ich spüre bei Langzeitarbeitslosen unterschiedlicher sozialer und kultureller Zugehörigkeit zuerst die verwundete Männlichkeit, die immer wieder die sozialen Überlebensfragen überschattet oder verschärft. Deshalb kann die Kategorie Geschlecht in der Pädagogik nicht einfach *neben* anderen sozialen und kulturellen Kategorien stehen, sondern hat wegen dieser pädagogischen Zugangsqualität eine besondere Stellung.

Geschlecht – Gender – gilt als soziale Konstruktion, bleibt aber dennoch an die Leiblichkeit des Menschen gebunden. Es wirkt gleichermaßen als personales Orientierungs- wie soziales Ordnungsprinzip. Das entsprechende System der Zweigeschlechtlichkeit kommt sowohl dem personalen Streben nach Identität und Zugehörigkeit als auch dem strukturellen Erfordernis gesellschaftlicher Reproduktion und Ordnung entgegen. Geschlechtszugehörigkeit wird inkorporiert und findet sich gleichzeitig in der Geschlechtsspezifität der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wieder.

Dass sich Menschen als Männer und Frauen erleben, ist allein aus kulturellen und interaktiven Deutungen und Zuschreibungen nicht erklärbar. Niklas Luhmann bemerkt in diesem Zusammenhang, das „nur die Unterscheidung Mann und Frau [...] kulturell variabel [ist], nicht auch die Eigenschaft, Mann bzw. Frau zu sein“ (Luhmann 2003: 22). Die vorsoziale Qualität des Menschseins ist in der Kategorie des Leibes gefasst, der über den Körper ins Soziale hineinreicht, aber gegenüber dem Körper seine Eigendynamik der Empfindungen besitzt. So existieren auch das männliche und weibliche Leibempfinden in einer Eigendynamik, auch wenn in unserer Kultur das Geschlecht im Geschlechterverhältnis sozial konstruiert ist und in dieser sozialen Konstruktion verändert werden kann. Dieser notwendige tiefenpsychologische Zugang fehlt in den meisten eher soziologisch fundierten Theorien zur Männlichkeit und in Konzeptionen der Jungenarbeit und macht sie vor allem deshalb so sperrig für die pädagogische Alltagsarbeit.

Nun haben wir das Problem, dass gerade in pädagogischen Institutionen die Geschlechterspannung nicht offenliegt, dass sie eher verdeckt ist und der Zugang erschwert ist. Die vorschulischen, schulischen und erwachsenbildnerischen Einrichtungen beanspruchen Geschlechterneutralität im Prinzip der Koedukation, obwohl die innerschulische Geschlechterdynamik täglich zu spüren ist. Der außerschulische Bereich der Jungenarbeit stand und steht immer wieder in der Kritik „Jungenarbeit“ zu sein, dies aber nicht zu reflektieren. Die PraktikerInnen – auch in der Schule – spüren dieses „Hidden Curriculum“, können es aber oft nicht fassen und integrieren und geraten deshalb in ihrer Hilflosigkeit nicht selten in den Zwang, es zu verdrängen, zu rationalisieren oder zu leugnen. Gerade hier möchte dieses Buch Aufklärung und Wissen schaffen.

Kapitel 2

Die Freisetzung von Männlichkeit in Prozessen des Lernens

Aufgrund dieser Verdeckungen wähle ich einen Zugang, der nicht von außen beschreibend, sondern aus dem pädagogischen Geschehen heraus an die Thematik herangeht. Ich frage also, wie Männlichkeit in pädagogischen Prozessen *freigesetzt* wird und dabei auch auf diese zurückwirkt. Da ich hierfür – entsprechend der Freisetzungshypothese – eine dynamische Perspektive brauche, konzentriere ich mich auf die Prozesse des *Lernens* im Kontext von Bildung und Erziehung, in denen sich das Pädagogische besonders ausdrücken kann. Aus dieser Perspektive versteht sich pädagogische Arbeit als Organisation und Begleitung von Lernprozessen. In dieser Begrifflichkeit sind sowohl die Aufforderungen an die Pädagogik enthalten, die sich aus den Entwicklungs- und Bewältigungsproblemen der Menschen im Lebenslauf stellen, als auch die Interaktionen zwischen den Erziehenden/Lehrenden und Lernenden sowie die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen gelernt wird.

2.1 Die Entgrenzung des Lernens

Im Prozess des Lernens erwerben, verändern und erweitern die Menschen sukzessiv Erfahrungen und Fähigkeiten. Lernen ist eine basale Vermittlungskategorie, die sowohl als Medium der Persönlichkeitsentwicklung als auch der gesellschaftlichen Integration wirkt. Lernen ist in der Moderne auf zweierlei Weise institutionalisiert: Zum einen in den Lebensaltern Kindheit und Jugend, zum Zweiten in entsprechenden Bildungsinstitutionen, vornehmlich der Schule. Das auch anderswo gelernt wird – an unterschiedlichen außerschulischen Lernorten wie z. B. in der Jugendhilfe aber genauso in offenen Gesellungsformen – ist in den Bildungsdiskussionen der letzten Jahrzehnte immer wieder thematisiert worden. Das formelle, durch Zertifikate ausgewiesene Lernen in den schulischen Institutionen wird aber bis heute als vorrangig im Ensemble der Lernorte und ausschlaggebend für die soziale Platzierung im Lebenslauf gesehen. Ebenso gelten das mittlere Kindes- und das

Jugendalter als die Lebensphasen, in denen dieses institutionalisierte Lernen hauptsächlich stattfindet und die dadurch geprägt sind. Inzwischen stellt aber das Jugendalter nicht mehr den allein entscheidenden Kristallisationspunkt des Lernens im Lebenslauf dar. Es soll nun „lebenslang“ bzw. „lebensbegleitend“ gelernt werden. Zum anderen gewinnen die nicht-institutionalisierten, informellen Lernorte eine strategische Bedeutung für die Erlangung biografischer Handlungsfähigkeit im durch Arbeit strukturierten Lebenslauf. Lernen in diesem nun alltagsanzugänglich den Lebenslauf umfassenden Sinne hat nicht mehr nur der beruflichen Qualifikation zu dienen, sondern zielt auf „Lebenskompetenzen“ und damit auf immer wieder neu anzustrebende biografische Handlungsfähigkeit ab.

Die Tragweite dieser Entgrenzung des Lernens ist aber mit den beiden Tendenzen noch nicht hinreichend erfasst, denn die Perspektive des Lernens erhält in unserer Gesellschaft erst durch den *Bildungsbegriff* ihren umfassenden Charakter. Stehen im Konstrukt des Lernens noch deutlich die Erwartungen der (Arbeits-)Gesellschaft an die Anpassungsleistungen der Individuen im Vordergrund, so hebt der Bildungsbegriff genauso die subjektive Seite der Ausprägung einer sich selbst verantwortlichen Individualität, einer tendenziell autonomen Persönlichkeit in einer diese Autonomie fördernden Gesellschaft hervor. Insofern geht es bei der Diskussion um die Entgrenzung des Lernens und die damit verbundenen Folgen für den Sozialisationsprozess auf der lebensweltlichen Ebene nicht nur um das Verfließen der Grenzen zwischen formellen und informellen Lernorten und zwischen den Lebensaltern. Vielmehr ist zu konstatieren, dass ein neuer Vergesellschaftungstyp von Bildung entstanden ist. An den räumlich und zeitlich entgrenzten, neuen Formen des Lernens lässt sich ablesen, dass sich ein postmoderner Sozialisationstyp, ausgerichtet auf *ökonomisch-technologische* Lernaufforderungen, entwickelt hat, der auch in die *lebensweltliche* Sphäre eindringt. Damit scheint der traditionelle Bildungsbegriff, der auf die Autonomie des Subjekts abzielt, keineswegs verdrängt, sondern eher ökonomisch vereinnahmt. Denn dem Individuum wird eine hohe Autonomie als „Produzenten seiner Biografie“ versprochen, in dem er als selbstorganisierter Anbieter von Humankapital definiert wird. Auf der strukturellen Ebene führt das zu einer deutlichen Verlagerung der sozialisatorischen Gewichte im Subjekt-/Gesellschaftsverhältnis, indem die Autonomie des Individuums nun nicht mehr von seinem eigensinnigen Menschsein her, sondern in seiner Fähigkeit zur anpassungsorientierten „Selbstorganisation“ gesehen wird. Dem Individuum wird darin eine Eigenständigkeit suggeriert, die aber gleichzeitig mit einer optimalen, ökonomisch-technologischen Verwertbarkeit zusammengehen soll.

Die Entgrenzung des Lernens in der Zweiten Moderne lenkt damit den Blick von den institutionalisierten Lernbahnen auf die lernenden Subjekte, die sich in den nun offenen Lernräumen zurechtfinden und behaupten sol-

len. Damit tritt auch das *Geschlecht* als Medium der *Bewältigung* von Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen hervor, das nun auch in den koedukativ beschilderten schulischen Lerncontainern freigesetzt und sichtbar wird, nachdem es unter der Decke kognitiver Lernprogramme verborgen war. Dazu sind neue Sichtweisen auf das Lernen nötig. Es reicht z.B. nicht mehr aus, zu fragen, was und wie in der Schule gelernt wird, sondern wie Kinder und Jugendliche – hier: Jungen – Schule bewältigen und ob diese wiederum in der Lage ist, Lernformen, die für die Erlangung von Lebenskompetenzen wichtig sind, zu integrieren und ihre kognitive Verengung aufzubrechen. Wir fragen aber in diesem Zusammenhang nicht nur – wie dies im neueren Diskurs zu Schule und Geschlecht üblich ist – ob und wie männliche Verhaltensmuster kognitive Lernprozesse in der Schule beeinflussen oder wie sie soziales Lernen in der Jugendhilfe steuern. Uns interessiert darüber hinaus vor allem auch, wie über die Geschlechterperspektive bewältigungsproblematistische Dimensionen von Lernen, Bildung und Erziehung sichtbar werden, die in der neokapitalistischen Erfolgsgesellschaft zunehmend verdeckt sind.

2.2 Lernen und Geschlecht

Die verbreitete Erfahrung, dass von feministisch eingestellten Müttern in geschlechtsalternativer oder mindestens geschlechtsnivellierender Absicht erzogene Jungen doch wieder in das Fahrwasser ‚geschlechtstypischer‘ Sozialisation geraten, wird von der Evolutionspsychologie als eines der Indizien für die kulturgenetische Prägung der Geschlechterdifferenz gewertet. Diese hat sich danach in einem jahrtausendalten Zusammenspiel von biologischen Ausgangsfaktoren mit kulturellen und sozialen Bedingungen entwickelt und ist in der sozialen Praxis nicht so einfach weg zu konstruieren, wie das der radikaldemokratische Ansatz bisweilen suggeriert (vgl. Bischoff-Köhler 2002). „Wenn Verhalten biologisch ko-determiniert ist, heißt das nicht, dass es biologische Konstanten sind. Im Gegenteil, in der ontologischen Entwicklung entfalten sich die biologischen Anlagen in dynamischer Interaktion mit den jeweils gegebenen Umweltbedingungen“ (Euler 2012: 2) Die kulturgenetisch geprägte Differenz beziehe sich dabei – bei unserem Thema Lernen – nicht auf die kognitiven Fähigkeiten. Die seien in der Tendenz bei beiden Geschlechtern gleich. Unterschiedlich seien hingegen die Lerninteressen- und -bereitschaften. Der entscheidende Hintergrund für diese immer noch und immer weiter anhaltende Geschlechterdifferenz sei die biologisch gesetzte und sozial vermittelte heterosexuelle Reproduktionsstruktur der Gesellschaft. „In der Evolution erhalten Dispositionen dann eine genetische Verankerung, wenn sie ein Verhalten ermöglichen, das den Fortbestand des Genoms von Generation zu Generation ermöglicht“ (Bischof-Köhler 2008:

22) Diese heterosexuelle Reproduktionsstruktur (basierend vor allem auf der Gebärfähigkeit der Frau) kann zwar sozial verändert werden, biologisch aber ist sie nicht grundlegend veränderbar.

Heterosexualität

Dieses Buch bezieht sich also vor allem auf die heterosexuelle Genderstruktur. Der Verweis auf die überdeutliche Mehrheit heterosexueller Beziehungen in allen modernen Gesellschaften ist dabei nicht ausschlaggebend. Der entscheidende Grund für dieses immer noch und immer weiter stabile heterosexuelle Fundament ist vielmehr die biologisch rückgebundene und sozial vermittelte wie institutionalisierte heterosexuelle Reproduktionsstruktur der Gesellschaft. Das bedeutet aber auch, dass es in diesem Zusammenhang nicht um Sexualität, sondern um Gender, um die gesellschaftliche Geschlechterordnung geht. Nicht das heterosexuelle Begehren ist gemeint, sondern das heterosexuell normierte Geschlechterregime, das sich auf die demografische Reproduktionsstruktur bezieht. Dieses kann sich im Modernisierungsprozess in der Tolerierung bis Integration von Homo- und Transsexualität sozial öffnen.

„Angeborene Dispositionen entstanden beim Menschen im Zusammenhang mit genetischen Programmen, die das Verhalten unserer tierischen Vorfahren steuerten, lange bevor der Verstand einsichtsvolles Handeln ermöglichte. Diese Programme wurden jedoch durch den Verstand nicht abgelöst, sondern nur überlagert und beeinflussen als Neigungen, Emotionen, Interessen und Fähigkeitsschwerpunkte die Handlungsorganisation auch noch beim heutigen Menschen. [...] Was die Veranlagung von geschlechtstypischem Verhalten betrifft, so gehen wir davon aus, dass die Geschlechter im statistischen Mittel unterschiedliche Schwerpunkte in bestimmten Neigungen, Interessen und Begabungen ausbilden. Die Betonung liegt dabei auf dem statistischen Mittel: Solche Verhaltensweisen sind nicht bei allen Männern und Frauen in gleichem Maße ausgeprägt. [...] Bezieht man aber eine ganze Population von Jungen und Mädchen in die Betrachtung ein, dann zeichnet sich ab, dass bestimmte Verhaltensweisen von einem Geschlecht leichter gelernt werden, weil sie dessen Neigungen entgegenkommen, während sie bei anderen einen höheren Erziehungsaufwand erfordern. Geschlechtstypische Modifikationen erlauben also prinzipiell eine Verhaltensmodifikation durch Erziehung. Will man aber wirklich eine Veränderung herbeiführen, bei der die Beteiligten auch mitspielen, dann ist es nicht nur irrelevant, sondern kann sich, wie etwa das Beispiel der Kinderläden zeigt, als ausgesprochen kontraproduktiv auswirken, den Faktor ‚Veranlagung‘ außer Acht zu lassen“ (Bischoff-Köhler 2002: 22 f.). Allerdings: „Der Druck zur Konformität geht [...] nicht von der Natur, sondern von der Kultur aus“ (ebd.: 31 f.).

Dies ist wohl die heikelste Passage in diesem Buch. Es ist aber eine Schlüsselstelle und an der damit verbundenen Argumentation ist wohl deutlich geworden, dass der eventuelle Vorwurf eines ‚Rückfalls in biologistische Ansätze‘ absurd wäre. Nicht nur dass ein mehr oder minder ausgeprägtes kulturgenetisches Erbe in uns steckt, sondern dass wir auch das leibseelische Empfinden als Junge/Mann und Mädchen/Frau nicht leugnen können.

Menstruation, Gebären und Menarche werden von Frauen und eben nicht von Männern empfunden. Von diesen wiederum die Unbeherrschbarkeit des Penis, die Pollution, das Gefühl des Zeugen-Könnens, die Angst vor der nachlassenden Potenz im Alter. Dass dies sozialen und kulturellen Deutungsmustern- und Zwängen – Konstruktionen also – unterworfen ist, bleibt unbenommen, kann aber nicht davon getrennt, darf nicht verdrängt werden. Und jenseits der Frage, ob eine statistische Mehrheit in unserer Gesellschaft heterosexuell und eine Minderheit homosexuell gepolt ist: Auch in diesen unterschiedlichen Formen des Begehrens wird weiblich oder männlich – freilich in verschiedenen Kontexten und Bezügen – empfunden. Inzwischen kann man sich auch im Gender-Diskurs darauf verständigen: „Im feministischen Diskurs [wird] zunehmend die Angemessenheit der Trennung von sex und gender bezweifelt. Die Bedeutung von sex und damit einhergehend der biologischen Körper müsse in der Genderforschung (re-)integriert werden [...]; die Gesamtheit der Wechselwirkungen biologischer, psychosozialer und kultureller Aspekte bei allen Fragen der Entstehung von Geschlecht sei zu berücksichtigen“ (Schmitz 2011:). Der neuere Begriff des „Embodiment“ soll diesen Zusammenhang umschreiben.

Zentral ist in diesem Zusammenhang der obige Befund, *dass sich die Geschlechterdifferenz nicht auf das kognitive Lernvermögen bezieht, sondern auf Lerninteressen und Lernbereitschaft*. Und damit vor allem auf die Frage, wie Lernen organisiert und darin bewältigt wird. Wir brauchen also einen theoretischen Zugang zu Lernen und Bildung, der von der Betroffenheit und dem Bewältigungsvermögen der Subjekte ausgeht und mit dem es dann auch möglich wird, das Wirken des Faktors Männlichkeit/Mann-Sein in Bildungs- und Lernprozessen aufzuschließen und zu verorten.

2.3 Der Zugang der kritischen Lernpsychologie

Der lerntheoretische Zugang, den ich hier vorschlage, war nicht von ungefähr lange Zeit verschüttet, verweigerte sich doch die hier gemeinte kritische Lernpsychologie von Klaus Holzkamp (1995) den kognitiven Optimierungskonzepten, wie sie für die Leistungsschule immer intensiver entwickelt wurden. Holzkamps Ansatz des expansiven wie des widerständigen Lernens versucht, Lernprozesse als Erweiterung aber auch Blockierung subjektiver Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten aufzuschließen. Menschen lernen nicht – so Holzkamp –, weil sie dazu angehalten oder gezwungen werden, sondern wenn sie spüren können, dass sie ihre Aneignungs- und Handlungsspielräume erweitern können. Von widerständigem oder defensivem Lernen spricht Holzkamp dann, wenn Lehrinhalte und -formen vermittelt werden, die die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen übergehen,

diese aber gezwungen sind, sich anzupassen, um ihre situative Handlungsfähigkeit zu erhalten. Es wird also nicht im Sinne der Aufschichtung von Erfahrungen gelernt, sondern in der abwehrenden Selektion, um in der Schulsituation handlungsfähig zu bleiben. Meist bleibt da – wie z. B. bei rein kognitiv strukturierten Prüfungen – nach der Lernphase wenig hängen. Expansives Lernen kann dagegen dann entstehen, wenn die Lernorte identitätsbildende Aneignungsqualität für die Subjekte aufweisen. Holzkamps Intention ist vor dem Hintergrund der 1968er- und 1970er-Emanzipationsbewegungen zu verstehen, deren Programmatik auf das Aufbrechen der institutionellen pädagogischen Hierarchien aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen heraus abzielte. Das Lernen in der Schule wurde als Entfremdungszusammenhang gebrandmarkt, dem ein Konzept entgegengesetzt wurde, wonach die Schule und das Lernen den SchülerInnen gehören sollte. Deshalb sollten Lernräume als erweiternde Aneignungsräume über die Schule hinaus und auf diese zurückwirkend eröffnet werden. Der Lernbegriff Holzkamps umfasst also auch die Gesamtheit des sozialen Lernens und reicht damit auch in die sozialpädagogischen Arbeitsfelder hinein. Vor allem tritt das Subjekt wieder hervor. Allerdings nicht mehr so sehr in seinem emanzipatorischen Anspruch, aber wieder in seinem Ausgesetzt-Sein der intensivierten Bildungskonkurrenz gegenüber und den damit verbundenen Bewältigungszwängen.

Expansives, defensives und beziehungsinitiiertes Lernen

„Vom Konzept der expansiven-defensiven Lerngründe her fällt neues Licht auf das Verhältnis zwischen Lernproblematiken und den Handlungsproblematiken.[...] Während bei expansivem Lernen die Erhöhung der Verfügung/Lebensqualität unmittelbar als durch das Lernen erreichbare Erweiterung/Vertiefung des Weltaufschlusses intendiert wird, tritt dieser Zusammenhang bei defensiv begründetem Lernen zurück. Hier geht es mir primär darum, den drohenden Verlust der gegebenen Verfügung/ Lebensqualität durch Machtinstanzen mittels Lernen abzuwenden. [...] Lernen ist für mich hier nur deswegen bzw. soweit angezeigt, wie ich dadurch den drohenden Verfügungszug vermeiden kann. Damit wäre bei defensiv begründetem Lernen aber genau genommen gar nicht die Überwindung einer Lernproblematik, sondern die Überwindung einer durch Lernanforderungen gekennzeichneten Handlungsproblematik die dominante Intention, womit auch die [...] Lernhaltung [...] tendenziell auf eine bloße Bewältigungshaltung reduziert wäre“ (Holzkamp 1995:192 f.). Auch spielt für Holzkamp die Beziehung zum Lehrenden, die vom Schüler ausgeht, eine Rolle. So schildert er eine Situation außerhalb des Unterrichts, in der eine Gruppe von Schülern den Lehrer Klavier spielend antrifft, ihn neugierig beobachtet und dann auf ihn zugeht. „Die entscheidende Besonderheit der Beziehung zwischen dem Lehrer und uns Schülerinnen/Schülern [...] lag darin, dass der Lehrer nicht nur etwas von uns, sondern wir etwas vom Lehrer wollten. [...] Damit war die unterrichtsförmige Sequenz ‚Initiation > Reply > Evaluation‘ außer Kraft gesetzt, und wir standen quasi in der Schule außerhalb der Schule“ (ebd.: 495).

Wichtig für unseren thematischen Zusammenhang ist die hier aufgemachte Spannung zwischen Lernen als subjektiver Aneignung und der psychosozialen Handlungsfähigkeit des Lernenden. Die Bewältigungsseite des Lernens kommt in den Blick, genauso wie der von den Subjekten ausgehende Prozess der Aneignung und die gesuchte pädagogische Beziehung. Gerade damit kann die Geschlechterseite von Lernen und Bildung aufgeschlossen werden, die meist verdeckt ist und die der „institutionell verfasste“ koedukativ-kognitive Ansatz zwangsläufig übergehen muss.

Für unser Thema lässt sich Holzkamps Konzept – allerdings modifiziert – wie folgt übertragen: Unter ‚expansivem‘ Lernen verstehe ich im Weiteren – wie er – ein ganzheitliches, die äußere und innere Seite des Junge- und Mann-Seins ausbalancierendes Lernen. Beim Begriff des ‚defensiven‘ Lernens, der Lern-Widerstände, übernehme ich zwar die strukturelle Bedeutung des Begriffs, fasse ihn aber restriktiv als Abwehr ganzheitlicher Lernauforderungen. Daraus ergibt sich eine für dieses Buch prägende pädagogische Maxime: Jungen und Männer werden erst dann solche, die männliche Identität erweiternde Lernauforderungen akzeptieren, wenn diese erst einmal ihr gelebtes Junge- und Mann-Sein annehmen (damit sie sich weiter handlungsfähig fühlen) und von da aus expansive, ganzheitliche Lernprozesse in Gang zu setzen versuchen. ‚Defensives Lernen‘ als Abwehr ist dann zu erwarten, wenn dieses aktuell gelebte Junge- und Mann-Sein von vornherein pädagogisch denunziert wird oder wenn die Angebote die männliche Erfahrungswelt ignorieren, somit die Jungen und Männer verunsichert sind und sich zurückziehen, sich in ihrer gewohnten Maskulinität abschotten.

Kognitives Lernen als Vorderbühne und *Bewältigung, Aneignung und Pädagogischer Bezug* als Hinterbühne des Lernens stehen – so meine Grundhypothese – in einer Spannung zueinander, in der gendertypische Muster im Bezugsfeld von Lernchancen wie Lernbarrieren freigesetzt werden. Lernen ist ein doppelbödigter Prozess, der in unserer Kultur einerseits mit Zielstrebigkeit, Risikobereitschaft und Wettbewerbsfähigkeit assoziiert wird, gleichzeitig aber auch Umorientierungen, Zurücknahmen und Innehalten verlangt, wenn Lernen biografisch integriert werden soll. Auf diese so konnotierte Spannung lassen sich dann auch die „Lernprobleme“ von Jungen und Männern – als Zugänge als auch als Barrieren – beziehen, denen wir im Verlaufe dieses Buches immer wieder begegnen werden.

Vor diesem Hintergrund werden folgende weitere Schritte unternommen: Zuerst sollen die Paradigmen Bewältigung, Aneignung und Pädagogischer Bezug im Kontext von Lernprozessen dargestellt werden. Dann will ich zeigen, welchen neuen Blick man damit auf pädagogische Prozesse und Institutionen richten kann. Schließlich soll analysiert werden, wie sich in diesem Kontext Männlichkeit und Junge-/Mann-Sein in ihrem Bezug zur Pädagogik thematisieren lassen.

2.4 Bewältigung

Mit dem Begriff der (Lebens-)Bewältigung umschreibe ich das psychosozialen Streben nach Handlungsfähigkeit in alltäglichen und besonders in kritischen Lebenskonstellationen (in denen die bisherigen Handlungsressourcen versagen oder verloren gegangen sind). In diesem tiefendynamischen Prozess laufen drei Bewältigungsimpulse aufeinander zu: Der Drang nach einem stabilen Selbstwert, entsprechender sozialer Anerkennung und nach Erfahrung von Selbstwirksamkeit (als dem Gefühl, etwas bewirken, seine Handlungen kontrollieren und darin etwas erreichen zu können). Dieses innere Magnetfeld ist so auf biografische Handlungsfähigkeit gepolt, dass ihre unbedingte Verwirklichung auch dann gesucht wird, wenn sie im gegebenen sozialen Rahmen nicht gefunden werden kann. Dies ist ein unbewusster tiefendynamischer Prozess. Soziale Anerkennung kann dabei unterschiedlich gesucht werden: Sowohl im kulturellen Anerkennungskontext geltender gesellschaftlicher Normen als auch im aufmerksamkeitsregenden Auffälligkeitsverhalten. Selbstwirksamkeit wiederum kann in der sozialen Partizipation wie in der Gewalt gleichermaßen gespürt werden (vgl. Böhnisch 2010).

Das von uns entwickelte Bewältigungskonzept (vgl. Böhnisch/Schröer 2013) erweitert das verhaltenspsychologische Coping-Konzept (vgl. Lazarus 1981) sowohl tiefenpsychologisch wie soziologisch. Der tiefenpsychologische Argumentationskern des Bewältigungskonzepts entfaltet sich aus der These, dass das Handeln des Menschen von einer Selbstbehauptungskraft angetrieben wird, die auch von der neueren Hirnforschung als psychische Grundausrüstung und „Urform des Selbst“ nachgewiesen wird (vgl. Roth 2007). Schon in den psychoanalytischen Schlüsselwerken von Donald W. Winnicott (1984, 1988) und Arno Gruen (1992) ist diese Selbstbehauptung psychosozial aufgeschlossen. Beide untersuchten die Konstitution von Bedürfnissen, die Kinder und Jugendliche „aus sich heraus“ – d.h. aus der Antriebsstruktur kindlicher und jugendlicher Selbstbehauptung heraus – entwickeln und die in einer Spannung zu den Anforderungen der sozialen Umwelt stehen. In dieser Spannung lädt sich – wie oben hergeleitet – das *Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit* auf und beeinflusst die Art und Weise, wie gelernt wird (im Sinne Holzkamps: expansiv oder defensiv). In dieser Bewältigungsperspektive können wir auch die Dimension des *lebensgeschichtlichen Lernens* als Aufschichtung von Bewältigungserfahrungen thematisieren: „Lebensgeschichtliches Lernen ist [...] eine ganz besondere Form des Lernens. Es ist nicht auf eine Lernsituation ausgerichtet, sondern steht im Bezug zur Gesamtheit des erfahrenen Lebens und des biografischen Selbstkonzepts“ (Eccarius 1999: 101).

An verschiedenen Mustern männlichen Bewältigungsverhaltens (s. u.) lassen sich vor allem die Barrieren herausarbeiten, die expansives Lernen bei