

Geschlechterforschung

Lothar Böhnisch

# Pädagogik und Männlichkeit

Eine Einführung

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Böhnisch, Pädagogik und Männlichkeit,  
ISBN 978-3-7799-4220-7 © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4220-7>

# 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 Jugendarbeit 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.