

Ilka Hoffmann

„Gute“ Jungs kommen an die Macht, „böse“ Jungs kommen in die
Sonderschule

Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und
Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher

Meinen Eltern gewidmet, die während meiner nicht immer erfolgreichen Schulzeit stets an mich geglaubt haben

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Problematische Familienkonstellationen, traditionelle Männlichkeitskonzepte und selektive Schulstrukturen als Risikofaktoren für die Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher“ von der Pädagogischen Hochschule 2005 als Dissertation angenommen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

0. Einleitung	8
I. Theoretische Grundlagen	14
1. Psychoanalytische Pädagogik als Reflexionshintergrund problematischer Entwicklungsverläufe	14
1.1. Zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik	14
1.1.1. Anfänge psychoanalytischer Pädagogik	16
1.1.2. Psychoanalyse in der Heimerziehung	20
1.1.3. Psychoanalytische Aspekte schulischen Lernens	25
1.2. Grundbedingungen der Entwicklung zu einem selbstverantwort- lichen, beziehungsfähigen Subjekt	28
1.2.1. Beziehungen in der frühen Kindheit	29
1.2.1.1. Die Beziehung zur primären Bezugsperson	29
1.2.1.2. Objektbeziehungen	36
1.2.2. Aggression und Autonomieentwicklung	41
1.3. Psychoanalytische Zugänge zu deviantem und delinquentem Verhalten	44
1.3.1. Die Begriffe 'Devianz' und 'Delinquenz'	45
1.3.2. Entstehungsbedingungen devianten und delinquenten Verhaltens	46
1.3.2.1. Reproduktion der frühen Erfahrung	46
1.3.2.2. Delinquenz als antisoziale Tendenz und als Zeichen von Hoffnung	48
1.3.2.3. Delinquenz als 'Sprachlosigkeit'	50

1.4. Zusammenfassung und Ausblick

53

2.	Die Bedeutung der Gender-Kategorie für die Sonderpädagogik	56
2.1.	Historische und inhaltliche Aspekte von Gender Studies	56
2.1.1.	Zum Begriff 'Gender'	57
2.1.2.	Differenz- und Gleichheitshypothese als zentrale Aspekte der Gender-Diskussion	58
2.1.3.	Gender Studies als Kritik der westlichen Wissenschaftstradition	60
2.1.3.1.	Feministische Vernunftkritik	61
2.1.3.2.	Kritik der Objektivität als Wissenschaftsideal	62
2.1.3.3.	Zusammenhänge zwischen Autonomieentwicklung und Erkenntnisformen	63
2.1.4.	Männerforschung	67
2.1.4.1.	Zur Entstehung der Männerforschung	70
2.1.4.2.	Feministische Männerforschung	71
2.1.4.3.	Männerforschung von Männern	73
2.2.	Sonderpädagogik unter Gender-Aspekten	81
2.2.1.	Das Bild des geschlechtsneutralen 'Behinderten'	83
2.2.2.	Normalität, Gender und Behinderung	87
2.2.3.	Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Gender-Kategorie für den pädagogischen Umgang mit verhaltensauffälligen und lernbeeinträchtigten Jungen	90
2.3.	Zusammenfassung und Ausblick	93
II.	Zum Wandel männlicher Identitätsentwicklung	94
1.	Aspekte gesellschaftlicher Konstruktion von Männlichkeit	95
1.1.	Der Begriff der 'hegemonialen Männlichkeit'	96
1.1.1.	Hegemonie	97
1.1.2.	Unterdrückung und Marginalisierung	102

1.1.3. Komplizenschaft	104
2. Männlichkeit und Gewalt	106
2.1. Gesellschaftlich sanktionierte Gewalt und individuelle Gewalttätigkeit	107
2.2. Aggression und Gewalttätigkeit	113
3. Bedingungen männlicher Identitätsentwicklung	124
3.1. Widersprüche und Traditionen geschlechtsspezifischer Erziehung	125
3.2. Die Verschärfung der Konflikte mit gesellschaftlichen Identifikations- mustern in der Adoleszenz	128
3.2.1. Die psychosoziale Funktion von Initiationsriten	131
3.2.2. Die Peergroup als 'Geschlechterpolizei'	136
3.3. 'Vaterlosigkeit' – ein Problem?	138
4. Zusammenfassung und Ausblick	142
III. Institutionelle Bedingungen pädagogischer Arbeit an deutschen Schulen	145
1. Zum Zusammenhang von Konzepten der Sonderbeschu- lung für 'Lernbehinderte' und 'Verhaltensgestörte'	145
2. Zur Genese des bundesdeutschen Bildungssystems	149
2.1. Die Auswirkungen des Egalitätsgedankens der Französischen Revolution auf die Schulreform in Preußen	151
2.2. Der Einfluss der neuhumanistischen Bildungskonzeption	152
2.3. Die Individualisierung sozialer Ungleichheit im bürgerlichen Bildungssystem des 19. Jahrhunderts	154

3.	Die Auswirkungen der Grundschule auf die Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder	156
3.1.	Die Grundschule als Spiegel einer stecken gebliebenen Schulreform	156
3.2.	Der Schuleintritt	157
3.3.	Förderung in der Grundschule	162
3.3.1.	Der Umgang mit der Chancen(un)gleichheit in der Grundschule	162
3.3.2.	Der Einfluss der Lehrenden auf den Lernerfolg benachteiligter Schülerinnen und Schüler	163
3.3.3.	Die 'Feminisierung' der Grundschule als Ursache der Bildungskrise?	165
3.3.4.	Stigmatisierungsprozesse	168
4.	Von der 'Hilfsschule' zur 'Sonderschule für Lernbehinderte'	172
4.1.	Entstehungsbedingungen der Hilfsschule	172
4.2.	Die Funktion der Hilfsschule in der Weimarer Republik	174
4.3.	Die 'Sammelbeckenfunktion' der Hilfsschule im Nationalsozialismus	177
4.4.	Legitimationsformen der 'Sonderschule für Lernbehinderte'	178
4.5.	Die Selbsteinschätzung benachteiligter Schüler	183
5.	Zur Entwicklung der Konzepte für die Beschulung schwer erziehbarer Kinder und Jugendlicher	185
5.1.	Erste Ansätze im 18. und 19. Jahrhundert	185
5.2.	Die Einrichtung von Erziehungsklassen in der Weimarer Republik	189
5.3.	Die Entwicklung eigenständiger Schulen für Verhaltensgestörte nach 1945	191
5.4.	Zur Kritik an separierenden Beschulungsformen für verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche	193
6.	Integrative Beschulungskonzepte für 'lernbehinderte' und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche	198
6.1.	Allgemeine Tendenzen und Probleme	198
6.2.	Einzelne Konzepte	200

7. Zusammenfassung und Ausblick	206
IV. Möglichkeiten subjektorientierter, Geschlechterrollen reflektierender Schulpädagogik mit lern- und verhaltensauffälligen Jungen	210
1. Geschlechterrollen reflektierende versus geschlechtsspezifische Unterrichtspraxis	210
2. Reflexion des Unterrichtsalltags anhand ausgewählter Fallbeispiele	213
2.1. Fallbeschreibung, Fallanalyse und Fallstudie in der Pädagogik	213
2.2. Institutionelle und schulorganisatorische Rahmenbedingungen	216
2.3. Die Klassenstruktur	218
2.3.1. Die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler und didaktisch-methodische Konsequenzen	218
2.3.2. Klassenrituale und ihre psychosoziale Bedeutung	220
2.4. Lucien will nicht lernen	223
2.4.1. Vorgeschichte	223
2.4.2. Luciens Entwicklung an der Schule für Erziehungshilfe	224
2.4.3. Fallanalyse	226
2.5. Ismet, der 'Chef'der Klasse	229
2.5.1. Vorgeschichte	229
2.5.2. Ismets Entwicklung an der Schule für Erziehungshilfe	230
2.5.3. Fallanalyse	235
2.6. Stefan stiehlt	238

2.6.1. Vorgeschichte	238
2.6.2. Stefans Entwicklung an der Schule für Erziehungshilfe	238
2.6.3. Fallanalyse	241
2.7. Tom schlägt zu	244
2.7.1. Vorgeschichte	244
2.7.2. Toms Entwicklung an der Schule für Erziehungshilfe	246
2.7.3. Fallanalyse	249
3. Schlussfolgerungen aus den Fallbeispielen	252
3.1. Der Ist-Zustand	252
3.2. Der Soll-Zustand	255
V. Zusammenfassung	259
Literaturverzeichnis	268

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Reimer Kornmann, der mein Selbstverständnis als Pädagogin während meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in entscheidender Weise mitgeprägt hat und der mir stets als aufmerksamer Leser und konstruktiver Berater für diese Arbeit zur Verfügung stand. Prof. Dr. Bärbel Schön danke ich für ihre Bereitschaft, die Arbeit als Zweitgutachterin zu betreuen. Auch ihr verdanke ich viele nützliche Ratschläge.

Nicht möglich gewesen wäre diese Arbeit ohne die engagierten Diskussionen im DoktorandInnenkolloquium von Prof. Dr. Reimer Kornmann und Prof. Wolf-Rüdiger Wilms. Besonders geschätzt habe ich die stets offene, anregende und freundschaftliche Atmosphäre, in der die einzelnen wissenschaftlichen Vorhaben diskutiert wurden. Besonders danken möchte ich in diesem Zusammenhang auch Dr. Irmtraud Schnell, Dr. Christiane Lutz und Mechthild Hetzel, die mich in zahlreichen Gesprächen in meinem Vorhaben ermutigt haben.

Prof. Wolf-Rüdiger Wilms und Prof. Dr. Rolf Göppel danke ich für ihre kritischen Nachfragen und wertvollen Hinweise. Danken möchte ich schließlich auch Prof. Dr. Ingrid Dietrich und Prof. Dr. Günther Cloerkes für ihre Bereitschaft, in der Prüfungskommission mitzuwirken.

0. Einleitung

Das Interesse an dieser Arbeit entstand während meiner Tätigkeit als Klassenlehrerin an einer Schule für Erziehungshilfe. Da ich das Fach Verhaltensgestörtenpädagogik nicht studiert hatte und meine praktischen pädagogischen Erfahrungen in Sprachheilschulen, Förderschulen und russischen Universitäten sowie Grundschulen gewonnen hatte, war diese Tätigkeit eine neue Herausforderung für mich. Was mir zunächst auffiel, war die Überrepräsentation von Jungen an unserer Schule. So wurde diese zu jener Zeit von etwa 120 Jungen und vier Mädchen besucht. Diese Geschlechterverteilung schien repräsentativ für Schulen für Erziehungshilfe zu sein und ließ sich auch anhand von Statistiken¹ leicht belegen. Für die schon länger in der Erziehungshilfe tätigen Kollegen war die Tatsache, dass überdeutlich mehr Jungen unsere Sonderschule besuchten, ein 'normaler' Zustand. Sie erklärten diesen mit 'typisch' männlichen Verhaltensweisen, die sich im Schulalltag störender auswirkten als 'typisch' weibliche.

Ich begann mich schon bald in die sonderpädagogische Fachliteratur einzulesen, da ich hoffte, dadurch einerseits professionelle Anregungen und eine weitere theoretische Fundierung für meine praktische Arbeit und andererseits auch eine differenziertere Erklärung für das überproportional häufige Scheitern von Jungen an den schulischen Anforderungen zu finden.

Im Laufe meines Studiums der Sonderpädagogik und meiner bisherigen pädagogischen Tätigkeit hatten sich bestimmte Erwartungen an pädagogische Theorien herausgebildet:

- Pädagogische Theorie sollte einen gesellschaftskritischen Standpunkt einnehmen, denn zum einen findet Pädagogik nicht in einem gesellschaftsfreien Raum statt, sie muss sich den Problemen der Zeit stellen; zum anderen sollte der pädagogisch-wissenschaftliche Diskurs auch Impulse für die Zukunft geben. "Wissenschaft darf sich nicht darauf beschränken, zu

¹ Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes betrug der Anteil männlicher Schüler an Schulen für Erziehungshilfe im Schuljahr 1999/2000 84%

beschreiben, was ist, sondern muss sich der Aufgabe stellen, herauszuarbeiten, was sein könnte und sollte" (Schön, 1993: 103).

- Pädagogische Probleme sollten systemisch betrachtet werden. Dies gilt insbesondere für Erklärungsansätze für 'Behinderungen' und Lernstörungen. Behinderungen stellen immer eine "Einschränkung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten aufgrund unangemessener Lebens- und Lernbedingungen" dar (Kornmann, 1996: 16).
- Lösungsansätze und Interventionsstrategien bei pädagogischen Problemen sollten stets die individuelle Lebenssituation der betroffenen Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Es existieren keine allgemein gültigen pädagogischen Rezepte, die für alle Kinder und Jugendlichen die gleiche Gültigkeit hätten.

Die Lektüre der Fachliteratur zu 'Verhaltensstörungen' fiel zu großen Teilen enttäuschend aus. So entsprach vieles, was ich las, nicht meinen oben erläuterten pädagogischen Überzeugungen. Darüber hinaus konnte ich auch nur wenige Verbindungen zu der von mir erlebten pädagogischen Realität herstellen. Während ich in der Praxis ausschließlich mit männlichen Schülern zu tun hatte, war in der Theorie meistens von geschlechtsneutralen "Kindern und Jugendlichen" zu lesen. Häufig hatten die vorgestellten pädagogischen Konzepte keinerlei Bezug zu dem institutionellen Setting, in dem ich tätig war bzw. ließen sich nicht darauf beziehen. Auch erschienen die psychosozialen Probleme der betroffenen Jungen kaum angemessen berücksichtigt.

Anders war das bei Veröffentlichungen zur Psychoanalytischen Pädagogik. So fand ich beispielsweise in den Aufsätzen des von Reiser und Trescher (1987) herausgegebenen Bandes "Wer braucht Erziehung?" oder in dem von Heine mann, Rauchfleisch und Grüttner herausgegebenen Band "Gewalttätige Kinder" (1992) viele Aspekte meiner täglichen Erfahrung angesprochen und analysiert. Dies betraf den Einfluss der familiären Konflikte, des organisatorischen Rah-

mens, der Gruppendynamik und der psychischen Verfassung der Lehrperson auf den Erziehungsprozess, oder auch die nicht bewussten (symbolischen) Arten der Konfliktverarbeitung. Diese eher 'systemische' Sicht entsprach den im Laufe meines Studiums und meiner praktischen Arbeit entstandenen Auffassungen von Lernstörungen und Behinderungen. Auch konnte ich die angeführten Praxisbeispiele als Reflexionsanstoß für meine eigene Arbeit nutzen. Viele AutorInnen nahmen darüber hinaus einen dezidiert gesellschaftskritischen Standpunkt ein. Die psychoanalytischen Ansätze schienen mir also als Analysegrundlage für gesellschaftliche Prozesse und als Reflexionshintergrund problematischer Entwicklungsverläufe besonders geeignet. Auf ihrer Grundlage lassen sich familiäre Konfliktkonstellationen als Risikofaktor für das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule untersuchen. Die entsprechenden - für meine Arbeit relevanten - Aspekte psychoanalytischer Pädagogik werde ich in Kap. I. 1. darlegen.

Leider gingen aber auch Veröffentlichungen zur psychoanalytischen Pädagogik zu einem großen Teil von einem geschlechtsneutralen Standpunkt aus. Die wenigen dezidiert geschlechtsbezogenen psychoanalytischen Arbeiten entwarfen hingegen eine recht starre Polarität von 'männlich' und 'weiblich', die meiner Auffassung nach sowohl die kulturellen Einflüsse und Veränderungen als auch die individuellen Variationsmöglichkeiten innerhalb von Geschlechterrollenmustern zu wenig berücksichtigt. Das Problem der Überrepräsentation von Jungen in Sonderschulen, insbesondere in Schulen für Erziehungshilfe, wurde kaum angesprochen, geschweige denn hinreichend geklärt.

Einen Beitrag zur Klärung dieses Problemfeldes erhoffte ich mir von den Gender Studies. 'Gender' schien allerdings zu einem - teilweise widersprüchlich gebrauchten - wissenschaftlichen Modebegriff geworden zu sein. Als zentrales Problem stellte sich heraus, dass die jeweiligen wissenschaftlichen Untersuchungen der Geschlechterverhältnisse meist irgendwelchen kulturellen, alltagstheoretischen und ideologischen Vorannahmen verhaftet sind, die aber selten

offen gelegt werden. Mit dem widersprüchlichen Gebrauch des Gender-Begriffs musste ich mich zum einen deshalb kritisch auseinandersetzen, weil ich nur so meinen eigenen Standpunkt innerhalb der Diskussion finden konnte und zum anderen, weil unhinterfragte, stereotype Auffassungen der Geschlechterpolarität innerhalb der Schulpädagogik wieder eine Rolle zu spielen scheinen. Trotz der Widersprüchlichkeit des Gender-Begriffs konnte ich in feministisch orientierter psychoanalytischer Gender-Forschung und in Beiträgen kritischer Männerforschung Ansätze finden, die geeignet erschienen, die Auswirkungen der vorherrschenden Geschlechterauffassungen sowohl auf die gesellschaftlichen Durchsetzungs- und Interaktionsformen als auch auf die psychischen Konflikte der Einzelnen zu diskutieren (Kap. I, 2).

Da kritische Männerforschung unter anderem die Entwicklung eines "anderen Mannseins" (Böhnisch / Winter, 1993: 9) zum Ziel hat, ist sie auch eng mit pädagogischen Fragestellungen verknüpft. Die innerhalb dieser Forschung gewonnenen Erkenntnisse könnten durchaus für ein besseres Verständnis des Problems männlicher Überrepräsentation an Sonderschulen nutzbar gemacht werden. Dennoch haben diese Diskussionszusammenhänge bisher kaum Eingang in die sonderpädagogische Theoriebildung gefunden. Offensichtlich widersprechen sie traditionellem sonderpädagogischen Denkmustern. Meine hierauf bezogenen Analysen werde ich in Kap. I, 2.2. darlegen.

Während die sonderpädagogische Forschung weit gehend 'geschlechtsneutral' ist, lässt sich in der allgemeinen und in der auf Regelschulen bezogenen Pädagogik durchaus eine Zunahme der Veröffentlichungen zum Problem männlichen Schulversagens beobachten. Hierbei zeigen sich zwei Grundtendenzen:

- eine defizitorientierte Sicht, die die Jungen als störendes 'Gewaltpotenzial' in den Schulen ansieht, d.h. als Problem, das es zu 'bewältigen' gilt;

- eine vorwiegend von konservativen Pädagogen vertretene Sicht, nach der durch die 'Feminisierung' des Bildungssystems der 'männliche' Aspekt in den Schulen zurückgedrängt wird.

Ich möchte mich keiner der beiden Auffassungen anschließen, gehen doch meines Erachtens beide - von einer Ausklammerung struktureller Probleme unseres Schulsystems ganz zu schweigen - von einem kaum hinterfragten, stereotypen Bild von 'Männlichkeit' aus. Die Zusammenhänge zwischen dem vorherrschenden Männlichkeitskonzept und dem Scheitern von Jungen an den sozialen und schulischen Anforderungen werden kaum erhellt. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bleiben weitgehend unberücksichtigt.

In Kapitel II möchte ich deshalb die Zusammenhänge zwischen dem vorherrschenden Gesellschaftssystem und dem Bedeutungskomplex 'Männlichkeit' in ihren Auswirkungen auf die Sozialisationsbedingungen heranwachsender Männer näher untersuchen. Ich möchte hierbei auch der Frage nachgehen, ob das vorherrschende Männlichkeitskonzept einen Risikofaktor für das Scheitern benachteiligter Schüler im Bildungssystem und für das Entstehen von Delinquenz darstellt.

Im dem darauf folgenden Kapitel III werde ich die selektionsorientierte Struktur des bundesdeutschen Schulsystems als weiteren Risikofaktor für das Scheitern von Jungen an den Lernanforderungen diskutieren. Hierzu wird auch eine historische Betrachtung des Schulsystems notwendig sein.

Im letzten Kapitel der Arbeit komme ich wieder zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen - zur pädagogischen Praxis - zurück. In diesem Kapitel untersuche ich anhand von vier Fallbeispielen meine Erfahrungen, die ich in der Arbeit mit benachteiligten Jungen als Klassenlehrerin an einer Schule für Erziehungshilfe gemacht habe. Diese Fallbeispiele dienen dazu, die Verbindung zwischen den vorangegangenen theoretischen Untersuchungen und meiner pädagogischen Praxis herzustellen.

Nun stellt sich die Frage, inwieweit einzelne Fallbeispiele mit ihrem aus wissenschaftlicher Sicht geringen Verallgemeinerungsgrad für die pädagogische Praxis verwertbar sein können. Christiane Lutz (2003) sieht die Verwertbarkeit von Einzelfallstudien darin, dass sie

"dem Interessenten die Möglichkeit [bietet], das im Fall Dargestellte mit der eigenen Situation zu vergleichen und dabei Handlungsorientierungen für die eigene Arbeit zu gewinnen."(ebd., 96f.)

Der Einzelfall soll darüber hinaus

" Denk- und Gesprächsimpulse vermitteln, die die Leserin und den Leser anregen, das *eigene* pädagogische Denken und Handeln , die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zu befragen und zu thematisieren." (ebd. ,98)

Ich möchte also durch die Fallbeispiele einen Beitrag dazu leisten, die Kluft zwischen pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis zu überwinden und aus meinen eigenen Reflexionen des Schulalltags, Grundgedanken einer kompensatorischen Förderung benachteiligter Jungen entwickeln.