

## Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen

### Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik

Katharina Debus<sup>1</sup>



Im Rahmen einer Evaluation jungenpädagogischer Angebote<sup>2</sup> ebenso wie in den Fortbildungen zu geschlechterreflektierter Pädagogik,<sup>3</sup> die ich in den letzten Jahren gegeben habe, zeigte sich immer wieder, wie zentral es ist, sich als Pädagogin und Pädagoge<sup>4</sup> mit den eigenen Geschlechterbildern auseinander zu setzen. Diese bilden die Grundlage für Konzeptionen und Durchführungen (nicht nur) geschlechterpädagogischer Angebote und spielen eine wichtige Rolle bei der Analyse pädagogischer Handlungssituationen. Sie bilden in diesem Sinne eine Grundlage pädagogischen Handelns auf der Wissens- und Haltungsebene.<sup>5</sup>

Nicht selten stoßen wir auf verkürzte und einengende Geschlechterbilder. Darüber hinaus haben wir immer wieder gesehen (und kennen dies auch aus der eigenen Praxis), dass einerseits auf der expliziten Ebene von vielfältigen und individuellen Geschlechterbildern ausgegangen wird. Andererseits lassen sich dann auf einer unausgesprochenen Ebene dennoch implizite klischeehafte Geschlechterbilder rekonstruieren, die ungewollt das pädagogische Handeln leiten.

Dies ist nicht einfach auf individuelle Fehl-Wahrnehmungen der einzelnen pädagogischen Fachkräfte zurückzuführen. Vielmehr sind verkürzte Geschlechterbilder in mediale Diskurse von Jungen als Bildungsverlierern und leistungsstarken Mädchen

1 Viele der Ideen und Analysen dieses Textes wurden unter anderem in Zusammenarbeit mit Olaf Stuve, Jürgen Budde, Stefanie Krüger, Mart Busche, Vivien Laumann, Andreas Hechler und Bernard Könnecke entwickelt. Ich danke allen herzlich für die immer wieder inspirierende Zusammenarbeit. Darüber hinaus danke ich Sarah Glanz und Marc Jarzebowski für ihr gründliches Lektorat, das geholfen hat, einige Aspekte des Artikels zu präzisieren und einige mögliche Missverständnisse bereits im Vorhinein auszuräumen.

2 Wissenschaftliche Begleitung von *Neue Wege für Jungs* gemeinsam mit Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger. Zum Projekt vgl. [www.neue-wege-fuer-jungs.de](http://www.neue-wege-fuer-jungs.de) [Zugriff 02.04.2014], zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung vgl. unter anderem Budde/Debus/Krüger 2011, Debus/Stuve 2012, Debus/Stuve/Budde 2013, Debus 2012d sowie Budde 2014.

3 U.a. im Rahmen des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule* ([www.jungenarbeit-und-schule.de](http://www.jungenarbeit-und-schule.de) [Zugriff 15.02.2014] sowie [www.dissens.de/de/publikationen/](http://www.dissens.de/de/publikationen/) [Zugriff: 29.03.2014]).

4 Vgl. zu geschlechtergerechter Sprache und den Einschränkungen in diesem Band die Einleitung, S.10.

5 Vgl. zu den verschiedenen Ebenen geschlechterreflektierter Pädagogik *Exkurs D* in diesem Artikel. In Bezug auf Jungenbilder in der Pädagogik haben wir diese Beobachtung in verschiedenen Konstellationen ausführlicher ausgearbeitet (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011, Debus/Stuve/Budde 2013, Debus/Stuve 2012 sowie Stuve 2012 - letzteres auch unter: [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

eingebettet, die in verstärkter Form seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001<sup>6</sup> in der deutschsprachigen Debatte kursieren. In diesen Bildern werden viele Aspekte ausgeblendet und sie funktionieren intersektional,<sup>7</sup> unter anderem auch in ethnisierten<sup>8</sup> Form. Zum anderen sind – so meine These – diese Bilder in vielfacher Hinsicht gesellschaftlich, institutionell sowie persönlich (auf der privaten und professionellen Ebene) funktional.<sup>9</sup> Sie können unter anderem gerade auch unter erschwerten pädagogischen Arbeitsbedingungen Bedeutung erlangen, sodass sich eine vertiefte Analyse möglicher Funktionalitäten meines Erachtens lohnt.

Nicht zuletzt geben diese Bilder trotz ihrer Verkürzung Hinweise auf Fähigkeiten, Interessen, Probleme und Förderbedarfe, die zwischen Mädchen und Jungen statistisch schief verteilt sind. Sie können uns dazu veranlassen, genauer hinzusehen, unter welchen Bedingungen diese statistisch schiefen Verteilungen entstehen. So können wir zu interessanten Erkenntnissen kommen, einerseits bestimmte geschlechtsbezogene Verhaltensweisen mit ihrer Ressourcen- und ihrer Problemseite besser zu verstehen. Zum anderen können wir daraus Schlussfolgerungen für eine pädagogische Förderung ableiten, die die Kinder und Jugendlichen in ihren Stärken wertschätzt, an ihren Bedarfen kompensierend fördert und geschlechtsbezogenen Verengungen individueller Vielfalt entgegenwirkt.

Daher gehe ich in diesem Artikel zunächst auf verkürzte Geschlechterbilder in der pädagogischen und medialen Debatte ein (1) und nehme anschließend eine Problematisierung und Differenzierung der Realitätsgehalte und Ausblendungen dieser Bilder vor (2). Im Weiteren werfe ich einen Blick auf die Entstehungsbedingungen der vorgefundenen statistisch schiefen Verteilungen zwischen Jungen und Mädchen (3), um daraufhin Thesen über die Funktionalität homogenisierender Geschlechterbilder aufzustellen (*Exkurs C*). Schließlich gehe ich auf Konsequenzen für die Praxis ein (4 sowie *Exkurs D*) und ziehe ein kurzes Fazit (5) mit Verweisen auf den folgenden Artikel. Im Anschluss an den Artikel findet sich ein Selbstreflexionsbogen bezüglich der Bedeutung der eigenen geschlechtsbezogenen und Peergroup-Sozialisation für das pädagogische Handeln.

6 Vgl. zu den ersten veröffentlichten Ergebnissen in Bezug auf Geschlecht Stanat/Kunter 2001 sowie Stanat/Kunter 2003. Auffällig ist, dass insbesondere die Veröffentlichung von 2003 sehr differenziert ist – eine Tatsache, die sich in der öffentlichen Debatte kaum widerspiegelt hat.

7 Der Begriff der ‚Intersektionalität‘ ist von der Schwarzen, feministischen Anwältin Kimberlé Crenshaw geprägt und beschreibt die Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsverhältnisse wie beispielsweise Geschlecht, Rassismus, Klasse, Behinderung, Alter, Ort etc. Vgl. unter anderem [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de), [www.peerthink.eu](http://www.peerthink.eu) oder [dissens.de/isgp](http://dissens.de/isgp) [alle: Zugriff 29.03.2014].

8 Der Begriff ‚ethnisieren‘ beschreibt den Prozess, in dem beispielsweise individuelle, soziale oder politische Unterschiede und Interessenkonflikte vereinfachend auf die (vermeintliche oder reale) ethnische Zugehörigkeit der beteiligten Personen zurückgeführt werden.

9 Vgl. hierzu meinen Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

## 1 Verkürzte Geschlechterbilder

Zu Anfang von Fortbildungen hören wir in der Erwartungsabfrage oder in ersten Meinungsbarometern häufig geschlechterstereotype und homogenisierende Äußerungen, wie beispielsweise dass die Schule ‚den Jungen‘ nicht gerecht würde, dass ‚die Mädchen‘ die kooperativen oder ästhetischen Anforderungen des Unterrichts spielend bewältigten und ‚die Jungen‘ hier versagten, dass ‚die Jungen‘ im Gegensatz zu ‚den Mädchen‘ einfach nicht das ‚Blümchen-Gen‘<sup>10</sup> hätten, dass ‚die Mädchen genug gefördert‘ worden und ‚jetzt mal die Jungen dran‘ seien und nicht zuletzt Zweifel, ob es als weibliche Lehrkraft überhaupt möglich sei, den Interessen und Bedürfnissen von Jungen gerecht zu werden. Gelegentlich geht das Interesse auch dahin, eine ‚Gebrauchsanweisung für Jungen‘ zu erhalten, da diese den Unterricht anhaltend stören und zu wenige Leistungen brächten.

All diese Bilder entstehen nicht im luftleeren Raum. Sie verweisen nicht zuletzt auf einen öffentlichen Diskurs, der seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 in den deutschen Leitmedien verstärkt das Sprechen über Geschlecht und Bildung organisiert: der Diskurs über Mädchen als Überfliegerinnen und Jungen als Bildungsverlierer.<sup>11</sup> Dabei fällt in der Bebilderung auf, dass in den Aufmachern vieler Leitmedien zu Jungen als Bildungsverlierern, diese weiß und blond beziehungsweise brünett dargestellt sind.<sup>12</sup> Dieser Diskurs steht einem Diskurs gegenüber, in dem im Zusammenhang mit Gewalt vor allem Jungen mit Migrationsgeschichte<sup>13</sup> genannt werden beziehungsweise die Bebilderung immer dunkelhaarige und eher dunkelhäutigere Jungen zeigt.<sup>14</sup> Im selben Kontext erschienen muslimische Mädchen lange Zeit einseitig als Opfer,<sup>15</sup> wobei sie mittlerweile seit der Debatte um Thilo Sarrazins Einwürfe zudem noch als ‚gebärfreudige‘ vermeintliche bevölkerungspolitische Bedrohung in Erscheinung treten.<sup>16</sup>

10 Das Bild des ‚Blümchen-Gens‘ stand in einer unserer Fortbildungsreihen für die Fähigkeit, Bereitschaft und Motivation, Dinge ‚hübsch‘ zu gestalten, also beispielsweise auszumalen, Dinge mit Blümchen zu verzieren etc.

11 Ich gebe hier nur einen kleinen Einblick in den Diskurs. Für eine gründlichere Analyse vgl. u.a. Debus 2007 ([www.dissens.de/de/team/katharina\\_debus.php](http://www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php) [Zugriff: 29.03.2014]), Bundesjugendkuratorium 2009 ([www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk\\_2009\\_4\\_stellungnahme\\_gender.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf) [Zugriff: 03.04.2014]) sowie Fegter 2012.

12 Vgl. beispielsweise Der Spiegel 21/2004 ([www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917610.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917610.html) [Zugriff 29.03.2014]), Geo 3/2003 oder Stern vom 8.6.2006.

13 In der Regel geht es unter dem Stichwort ‚Migration‘ nicht um Migration aus Frankreich, Schweden oder den USA, jedenfalls nicht um Migration von weißen Menschen aus den jeweiligen Ländern. Es sind also nur ‚bestimmte‘ Migranten- oder Migrantinnen-Gruppen gemeint, wenn problematisierend von Migration die Rede ist.

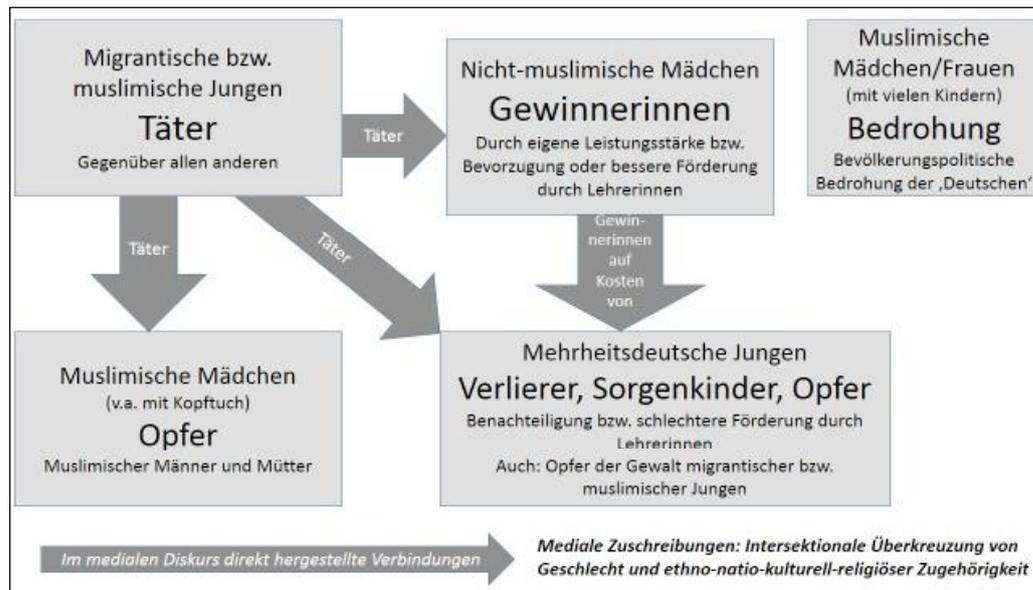
14 Vgl. unter anderem Der Spiegel 2/2008 ([www.spiegel.de/spiegel/print/d-55294591.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-55294591.html)) sowie Der Spiegel 18/2011 ([www.spiegel.de/spiegel/print/d-78313571.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-78313571.html)) [beide Zugriff 29.03.2014].

15 Vgl. beispielsweise Der Spiegel 47/2004 ([www.spiegel.de/spiegel/print/d-36625556.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-36625556.html)) oder Stern vom 08.07.2010 ([www.stern.de/magazin/heft/stern-nr-28-08-07-2010-frauen-im-islam-1580744.html](http://www.stern.de/magazin/heft/stern-nr-28-08-07-2010-frauen-im-islam-1580744.html)) [beide Zugriff 29.03.2014].

16 Vgl. beispielsweise Sarrazin 2009 ([www.faz.net/aktuell/politik/was-thilo-sarrazin-sagt-staendig-neue-kleine-kopftuchmaedchen-1869063.html](http://www.faz.net/aktuell/politik/was-thilo-sarrazin-sagt-staendig-neue-kleine-kopftuchmaedchen-1869063.html) [Zugriff: 29.03.2014]).

Wir haben es hier mit einer intersektionalen<sup>17</sup> Verquickung von Zuschreibungen bezüglich des Geschlechts und der natio-ethno-kulturell-religiösen<sup>18</sup> Zugehörigkeit zu tun:

**Grafik zur intersektionalen Verquickung von Zuschreibungen**



Grafik: eigene Quelle

Dabei scheinen Privilegien, Täterschaft und Opfer- beziehungsweise Benachteiligungs-Erfahrungen eindeutig verteilt. Ressourcen werden primär nicht-muslimischen Mädchen zugesprochen, sofern deren Erfolge nicht ausschließlich auf unfaires Verhalten von Lehrerinnen zurückgeführt werden. Als ‚migrantisch‘ beziehungsweise ‚muslimisch‘ wahrgenommene Jungen werden einseitig als Täter sichtbar. Ressourcen scheinen die so markierten Jungen in der beschriebenen diskursiven Kreuzung verkürzter Bilder zwischen der Bildungs- und der Gewaltdebatte nicht zu haben, sie treten aber auch nicht als Verlierer oder Opfer in Erscheinung, sondern scheinen entweder persönlich oder qua ihrer (zugeschriebenen oder realen) Kultur für ihre Lage und ihr Handeln verantwortlich. Als muslimisch wahrgenommene Mädchen werden als Gegenbild dazu als Opfer dargestellt – und zwar als Opfer muslimischer Jungen, Männer oder Mütter, wenn sie nicht gerade als bevölkerungspolitische Bedrohung imaginiert werden. Mehrheitsdeutsche Jungen werden als Verlierer, Opfer und Sorgenkinder in der Schuldebatte nicht-muslimischen Mädchen gegenüber gestellt, und in der Gewaltdebatte migrantischen bzw. muslimischen Jungen.

Für die Nachteile von Jungen, und auch für ihr Fehlverhalten, werden häufig weibliche Lehrkräfte bzw. die ‚Feminisierung‘ von Bildung und Erziehung verantwortlich ge-

17 Vgl. Fußnote 7.

18 Dieser Begriff ist in Anlehnung an Paul Mecherils Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit um die religiöse Komponente erweitert (vgl. u.a. Mecheril 2003).

macht.<sup>19</sup> Bildung funktioniere heute aufgrund der vielen weiblichen Fachkräfte nach ‚weiblichen‘ Prinzipien (die je nach Autor beziehungsweise Autorin wahlweise an zu viel Anpassungsdruck oder aber zu wenig Disziplin und zu viel Kooperativität festgemacht werden). Daher hätten Jungen schlechtere Chancen als Mädchen. Teilweise wird auch der vermeintliche Feminismus der Lehrerinnen für die vermeintliche Verunsicherung der Jungen<sup>20</sup> verantwortlich gemacht und feministischen Lehrerinnen wird eine höhnische Schadenfreude darüber unterstellt, dass Mädchen mittlerweile im Schnitt bessere schulische Leistungen erzielten als Jungen. Nicht zuletzt gilt auch immer wieder das Bemühen um gesellschaftliche Gleichstellung als ein Faktor, der zu dieser vermeintlichen Verunsicherung ‚der‘ Jungen beitrage.

Zur weiteren Jungen-Förderung kursieren unterschiedliche Empfehlungen. An vorderster Stelle steht das, was ich polemisch als ‚biologische Lösung‘ bezeichnen würde: Durch die Einstellung von mehr männlichen Erziehern und Lehrkräften würden sich die Probleme von selbst lösen, da sie einerseits den konstatierten Mangel an männlichen Vorbildern beheben und andererseits einen jungengerechteren Unterricht anbieten würden.<sup>21</sup> Von fachlichen Qualitäten, die diesen männlichen Fachkräften zu Eigen sein müssten, ist dabei selten die Rede – wie es scheint, reicht alleine ein männlicher Körper, um die Probleme der Jungen zu lösen.<sup>22</sup> Entsprechend ganz traditioneller Geschlechterbilder erscheinen Männer beziehungsweise Pädagogen hier also als Retter, Frauen beziehungsweise Pädagoginnen wahlweise als Übeltäterinnen oder aber als passiv und nicht zur Lösung des Problems geeignet.

Was das sein soll, ein ‚jungengerechter‘ Unterricht, daran scheiden sich die Geister: Manche fordern mehr Bewegungsorientierung und Abenteuerlust, andere mehr Disziplin, Hierarchie und Strenge. Die meisten Vertreter und Vertreterinnen dieser verkürzten Bilder fordern weniger Unterrichtseinheiten über Gefühle und mehr über Technik und Abenteuer.<sup>23</sup>

Angesichts dieser Debatte in Leitmedien und pädagogischen Fachzeitschriften nimmt es also wenig Wunder, dass entsprechende Zuschreibungen und Verunsicherungen auch bei pädagogischen Fachkräften weit verbreitet sind. Interessant ist, dass diese Bilder in einem paradoxen Verhältnis zu der von all unseren Teilnehmenden angenommen individuellen Vielfalt von Kindern und Jugendlichen stehen. Schon oft hatten wir

19 Vgl. unter anderem Bölsche 2002b ([www.spiegel.de/schulspiegel/boese-buben-krank-knaben-2-zuchtstation-fuer-dumme-machos-a-217209-3.html](http://www.spiegel.de/schulspiegel/boese-buben-krank-knaben-2-zuchtstation-fuer-dumme-machos-a-217209-3.html) [Zugriff: 29.03.2014]) oder Thimm 2004 ([www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917656.html](http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-30917656.html) [Zugriff: 29.03.2014]). Vgl. kritisch zur Debatte um Feminisierung der Pädagogik Rieske 2011, auch unter [www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro\\_Bildung\\_von\\_Geschlecht\\_low.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary72549/Bro_Bildung_von_Geschlecht_low.pdf) [Zugriff: 29.03.2014].

20 Einen kritischen Blick auf die Verunsicherungsthese wirft beispielsweise Meuser 2006.

21 Vgl. unter anderem Bölsche 2002a ([www.spiegel.de/schulspiegel/debatte-boese-buben-krank-knaben-a-217197.html](http://www.spiegel.de/schulspiegel/debatte-boese-buben-krank-knaben-a-217197.html) [Zugriff: 29.03.2014]).

22 Robert Baar kommt zu interessanten Ergebnissen, wozu ein solcher undifferenzierter Ruf nach ‚mehr Männern‘ beitragen kann, wenn gleichzeitig das (grundschul-)pädagogische Feld als weibliche Domäne dargestellt wird und für die männlichen Fachkräfte so ein Paradox zwischen ihrer Männlichkeit und ihrem Beruf entsteht, und es dabei keinen professionellen Umgang mit diesem Spannungsverhältnis gibt (vgl. Baar 2010).

23 Vgl. u.a. Bölsche 2002a.

im Team den Eindruck, dass beim Reden über Geschlecht Dinge plötzlich ‚vergessen‘ werden, die den Teilnehmenden ansonsten selbstverständlich sind – dass das Thema Geschlecht offenbar häufig funktioniert wie eine eigenständige Wissenskategorie, die nicht mit dem sonstigen Wissen der Teilnehmenden integriert ist. So werden in den eingangs beschriebenen Bildern die Erfahrungen unsichtbar, die (fast) alle Lehrkräfte mit stillen und/oder blümchen-malenden und/oder leistungsstarken Jungen gemacht haben. Ebenso geht in ihnen das Wissen der pädagogisch Tätigen um Mädchen verloren, die mit schulischen Anforderungen nicht zurechtkommen und/oder lieber Fußball spielen als Blümchen zu malen, oder die an Schönschreibe-Anforderungen scheitern. Auch die eigene Kompetenz im Umgang mit vielen Jungen wird teilweise durch die Skandalisierung der ‚Feminisierung‘ von Schule und Pädagogik unsichtbar, die viele Lehrerinnen und andere Pädagoginnen verunsichert.

## 2 Realität und Ausblendungen: Ganz so einfach ist es nicht

Es liegt auf der Hand, dass diese schematische Darstellung in vielfacher Hinsicht einige Probleme verschleiert und andere skandalisierend ins Scheinwerfer-Licht rückt. Angela McRobbie bedient sich zur Analyse solcher Darstellungsformen des Begriffs der Luminositäten von Gilles Deleuze: Indem der Scheinwerfer manche Lebenslagen anstrahlt, rücken andere in den Schatten und werden unsichtbar.<sup>24</sup>

### 2.1 ‚Die Jungen‘ und ‚die Mädchen‘ – Tendenzen der Homogenisierung

Zunächst werden in diesen Darstellungen individuelle Unterschiede unsichtbar: In Bezug auf Schulleistungen beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie ist die Variation innerhalb der Gruppe der Jungen, wie auch innerhalb der Gruppe der Mädchen, höher als zwischen Jungen und Mädchen. Oder umgekehrt formuliert: Die Überschneidungen zwischen Mädchen und Jungen sind größer als die Unterschiede. Insbesondere sind Jungen nicht nur unter den leistungsschwächsten Schülern und Schülerinnen überrepräsentiert, sondern auch unter den leistungsstärksten.<sup>25</sup> Eine einseitige Darstellung von Jungen als leistungsschwach und Mädchen als leistungsstark verschleiert also die andere Hälfte des Verhältnisses und lässt die schulleistungsbezogenen Ressourcen von Jungen aus dem Blick geraten.<sup>26</sup>

24 Vgl. McRobbie 2010.

25 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

26 Vgl. zu einem Überblick über verschiedene Ebenen des Leistungs- und Erfolgsvergleichs von Jungen und Mädchen Bundesjugendkuratorium 2009 ([www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk\\_2009\\_4\\_stellungnahme\\_gender.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf) [Zugriff: 03.04.2014]). Auch Michael Cremers stellt einige Ergebnisse überblickshaft vor in Cremers 2012 ([www.boys-day.de/content/download/13547/100427/file/Expertise%202012%20web.pdf](http://www.boys-day.de/content/download/13547/100427/file/Expertise%202012%20web.pdf) [Zugriff: 11.10.2013]).

Diese Sichtweise funktioniert darüber hinaus nur über Konstruktionen von Norm und Abweichung: Alle Jungen, die nicht ins Schema passen, werden als ‚nicht richtige‘ Jungen gekennzeichnet, ebenso wie alle Mädchen. Eine solche Sichtweise ist nötig, um das Bild von ‚den Jungen‘ und ‚den Mädchen‘ aufrechtzuerhalten ebenso wie die Lösungsperspektive, es könne genau *eine* Form ‚jungengerechten‘ Unterrichts geben oder männliche Pädagogen könnten ‚den Jungen‘ gerecht werden. Sie ist aber nicht hilfreich, um Jungen und Mädchen subjektorientiert zu fördern und ihnen Entwicklungschancen in alle Richtungen zu eröffnen.

Werden solche Bilder gegenüber Kindern und Jugendlichen ausgesprochen, beinhalten sie geschlechtsbezogene Platzanweiser. Jungen und Mädchen, denen es besonders wichtig ist, als ‚richtige‘ Jungen oder Mädchen gelesen zu werden, können diesen Bildern implizite Botschaften darüber entnehmen, wie sie sich ‚geschlechtsangemessen‘ zu verhalten hätten – nicht immer sind dies die Verhaltensweisen, die ihnen persönlich entsprechen, die ihnen gut tun und/oder die wir uns als pädagogisch Tätige von ihnen wünschen.

## 2.2 Von Scheinwerfern und Ausblendungen – gesellschaftliche Ungleichheiten im Blick

Zum anderen macht es aber, um die Produktion gesellschaftlicher Ungleichheiten in den Blick zu nehmen, dennoch Sinn, sich statistisch schiefe Verteilungen anzusehen, die trotz der individuellen Vielfalt verschiedene Menschengruppen unterscheiden.

Zunächst wird dabei deutlich, dass die beschriebenen medialen Bilder Unterschiede nach sozialer Schicht bzw. Klasse weitgehend ausklammern, obwohl in allen Schulleistungstudien deutlich wird, dass dies der Faktor ist, der in Deutschland zur stärksten Bildungsbenachteiligung führt.<sup>27</sup> Wenn allerdings über Jungen aus ärmeren Haushalten gesprochen wird, dann ähneln die aufgerufenen Bilder meist den Zuschreibungen an Migranten bzw. Muslime. In Anbetracht dessen, dass der Zugang zu Ressourcen in Deutschland unter anderem rassistisch strukturiert ist und auch eine Einwanderung über Jahrzehnte vor allem in untere soziale Positionen erwünscht war, ist dies kein Wunder, da tatsächlich viele Familien mit Migrationsgeschichte weiterhin in prekären Verhältnissen leben. Allerdings werden dabei die Familien ausgeblendet, die einen höheren sozio-ökonomischen Status innehaben, und andererseits wird die soziale Lage prekär lebender Familien als Ergebnis ihrer (realen oder vermeintlichen) Herkunftskultur gesehen und nicht als Folge deutscher Verhältnisse. Es findet damit einerseits eine Delegation von Armut statt, in dem Sinne, dass Armut nichts mit der deutschen Gesellschaft zu tun habe, sondern entweder die Schuld der Armen sei oder etwas mit einer nicht-deutschen Kultur zu tun habe. Andererseits wird dabei das rassistische Bild reproduziert, dem gemäß (bestimmte) Migrantinnen und Migranten nicht leistungsfähig, gebildet etc. wären.

<sup>27</sup> Vgl. beispielsweise Bos u.a. 2004 sowie Baumert 2001.

Laut verschiedenen Schulleistungsstudien sind es nun aber gerade Jungen mit Rassismuserfahrungen und Jungen mit Armutserfahrungen, die schulisch besonders benachteiligt sind.<sup>28</sup> In der Aufspaltung, der gemäß zumindest in der bildlichen Darstellung weiße Jungen als Verlierer und Jungen mit dunklerer Haut und schwarzen Haaren als Täter dargestellt werden, findet also eine tendenzielle Tatsachenverdrehung statt: Gerade die Teilgruppe von Jungen, die die größten schulischen Nachteile erfährt, wird in Bezug auf Bildungsbenachteiligung unsichtbar gemacht.

Umgekehrt werden die Nachteile von Mädchen mit Armuts- und Rassismuserfahrungen einseitig auf muslimische Mädchen verengt und deren Familien zugeschrieben. Dabei geraten einerseits schulische Benachteiligungen auch gegenüber Mädchen aufgrund von sozialer Schicht bzw. Klasse aus dem Blick. Andererseits werden rassistische Benachteiligungen in der Schule ebenso ausgeblendet wie die Auswirkungen von Rassismuserfahrungen außerhalb der Schule auf schulische Leistungen.<sup>29</sup> Auch hier lässt sich also eine Delegation von Problemen, die zumindest auch in großen Teilen der Situation in Deutschland und im deutschen Schulsystem geschuldet sind, auf ‚die Anderen‘ beobachten, die ihre Töchter bzw. Schwestern unterdrückten oder zumindest nicht angemessen förderten. Die Probleme (vermeintlich oder real) muslimischer Mädchen wie auch die anderer Mädchen mit Armuts- und/oder Rassismuserfahrungen, die aus deutschen Zuständen erwachsen, werden verdeckt.<sup>30</sup>

In Bezug auf Ungleichheiten entlang von Geschlecht ist anzumerken, dass die Jungen-Bildungsverlierer-Diskurse auf reale Missstände hinweisen: Jungen haben im Durchschnitt in der Mittelstufe schlechtere Schulleistungen als Mädchen, die insbesondere mit ihrer niedrigeren Lesekompetenz zusammenhängen und sie sind auf niedriger qualifizierenden Schultypen stärker repräsentiert als auf höher qualifizierenden Schultypen.<sup>31</sup> Darüber hinaus weisen sie unter anderem ein erhöhtes Risikoverhalten, eine erhöhte Unfallrate wie auch eine erhöhte Selbstmordrate auf.<sup>32</sup>

28 Vgl. ebd.

29 So arbeitet Martina Weber heraus, dass jenseits der Opferzuschreibung an Muslimas ein anderer Mechanismus dann greift, wenn diese ‚nicht genug‘ als Opfer auftreten: Ein selbstbestimmtes und lebendiges Verhalten, das bei mehrheitsdeutschen Mädchen eher als Ausdruck von Selbstbewusstsein gilt, wurde in ihrer Studie an Hamburger Gymnasien von Lehrkräften häufig dann als unverschämt oder anderweitig negativ empfunden, wenn es von als muslimisch gelesenen Mädchen ausging (vgl. Weber 2008). Vgl. darüber hinaus zu Rassismuserfahrungen in der Schule Nguyen 2013b sowie Nguyen 2013a ([www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no\\_cache=1&eID=download&id\\_artikel=ART101307&uid=frei](http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART101307&uid=frei) [Zugriff: 03.04.2014]).

30 Dieser Hinweis soll nicht Probleme von Mädchen, die in muslimischen Familien unter einengenden, respektlosen oder auch gewalttätigen Verhältnissen aufwachsen, banalisieren – diese gilt es in jedem Falle ernst zu nehmen. Nicht hilfreich ist unterdessen eine Gleichsetzung muslimischen Glaubens mit einer Unterdrückung von Mädchen und Frauen sowie eine Ausblendung sexistischer Verhältnisse in nicht-muslimischen Kontexten. Wie bei mehrheitsdeutschen oder anderen nicht-muslimischen Mädchen, gilt es auch bei Mädchen aus (vermeintlich oder real) muslimischen Kontexten genau hinzusehen und mit den Mädchen in Dialog zu treten, anstatt schon zu ‚wissen‘, dass beispielsweise das Tragen eines Kopftuchs Unterdrückung bedeute. Vgl. zum Kopftuch unter anderem Sezgin 2011 oder Haug/Reimer 2005.

31 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

32 Vgl. unter anderem Tremel/Cornelißen 2007 ([www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Jungenbericht.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Jungenbericht.pdf) [Zugriff: 29.03.2014]).

Neben der bereits besprochenen Problematik der Homogenisierung von Jungen und des Übersehens ihrer Leistungsstärke, wird durch den Scheinwerfer auf die schulischen Erfolge (nicht-muslimischer) Mädchen einiges unsichtbar: Erstens sind nicht alle Mädchen in der Schule erfolgreich – und auch hier liegt eine Ungleichverteilung vor allem nach dem sozioökonomischen Status der Eltern vor. Zweitens haben Mädchen in Mathe und Physik immer noch, je nach Bundesland stärker oder schwächer ausgeprägte, Nachteile gegenüber Jungen.<sup>33</sup> Drittens übersetzen sie ihre schulische Leistungen weiterhin nicht in gleichem Maße in beruflichen Status wie Jungen. Aus dem Blick geraten dabei auch nicht-leistungsbezogene Schwierigkeiten von Mädchen wie unter anderem selbstverletzendes Verhalten, frühe Medikamenteneinnahme, sexualisierte Gewalt, Essstörungen oder eine höhere Selbstmordversuchsrate.<sup>34</sup> Und nicht zuletzt werden Probleme von Sexismus und Gewalt gegen Mädchen auf muslimische Familien projiziert, als seien beide Phänomene aus mehrheitsdeutschen (und erst recht bildungsbürgerlichen) Familien und gesellschaftlichen Kontexten schon lange verschwunden.

Wenn der Lichtkegel des Scheinwerfers also in dieser Form auf die Kategorien Geschlecht und Kultur fällt, führt das dazu, dass einerseits die Faktoren soziale Ungleichheit und Rassismus auf der gesellschaftlichen wie auf der schulischen Ebene in den Schatten rücken. Zum anderen führt der Lichtkegel auf einerseits erfolgreiche nicht-muslimische Mädchen und andererseits Unterdrückung von Mädchen in muslimischen Kontexten dazu, dass mehrheitsdeutsche Sexismen ebenso unsichtbar werden wie Probleme von Mädchen, die nicht mit dem Islam zusammenhängen und schulische Strukturen, die sich nachteilig auf Mädchen auswirken. Nicht zuletzt geraten die Ressourcen von Jungen dabei aus dem Blick.

### 2.3 Verwertungslogik und Förderung von Anpasstheit – Arbeitsbedingungen

Darüber hinaus ist eine Gleichsetzung von schulischen Leistungen mit Privilegierung kritisch zu betrachten. So bringen beispielsweise Strobel-Eisele und Noack ‚anomisches‘, also unangepasstes bzw. regelwidriges Verhalten in Zusammenhang mit der Ausprägung von Selbstbewusstsein.<sup>35</sup> Dies ist ein Verhalten, das im schulischen Geschehen eher selten gewürdigt wird, obwohl es gleichzeitig für die persönliche Entwicklung, für Selbstwirksamkeitserfahrungen und darauf aufbauendes Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen von großer Bedeutung ist. Es ist davon auszugehen, dass sich dies später auch auf den beruflichen Bereich in Bezug auf Aufstiege und Gehaltsverhandlungen auswirkt. Eine Schule, die ein in diesem Sinne subjektiv sehr sinnvolles Verhalten nicht würdigt, benachteiligt die Kinder, die für dieses Verhalten

33 Vgl. unter anderem Stanat/Kunter 2003.

34 Vgl. unter anderem Tremel/Cornelißen 2007 ([www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Maedchenbericht.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maedchenbericht.pdf) [Zugriff: 29.03.2014]).

35 Strobel-Eisele/Noack 2006.

sanktioniert werden – und hier handelt es sich häufig um Jungen. Umgekehrt sorgt sie aber ebenfalls für Nachteile bei den Kindern, die in einem angepassten Verhalten bestärkt und auf dieses festgeschrieben werden und so weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und weniger Selbstbewusstsein und Durchsetzungsfähigkeit entwickeln – wobei es sich häufig um Mädchen handelt.<sup>36</sup> Es kann also in keiner Weise von einem ‚mädchengerechten‘ Unterricht die Rede sein, sondern vielmehr von einem Unterricht, der einerseits nicht kindgerecht ist, und der andererseits eher zu Anpassung als zu Interessenvertretung, Abgrenzungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit erzieht.

Die, denen diese Anpassung besser gelingt – und das sind häufig, aber keineswegs nur, Mädchen – tragen nicht selten vielfältige Kosten dafür, gedacht sei beispielsweise an Auto-Aggressionen, selbstverletzendes Verhalten, Essstörungen, Schlafstörungen, Einnahme von Psychopharmaka und Schmerzmitteln, oder auch einfach chronischen Schlafmangel aufgrund bis spät in die Nacht hinein erledigter Hausaufgaben. Meines Erachtens sind die tendenziellen schulischen Probleme von nicht so angepassten Jungen und die tendenziell höheren beruflichen Erfolge von Männern, sowohl bei Aufstiegen und Leitungspositionen als auch bei Gehaltsverhandlungen, zwei Seiten einer Medaille. Ob sich die Medaille eher positiv in Richtung beruflichen Erfolgs wendet oder eher negativ in Richtung Schulversagen und problematische Zukunftsaussichten hat aus meiner Sicht etwas damit zu tun, ob weitere Diskriminierungsfaktoren vorliegen, die den Zugang zu schulischem Lernen erschweren,<sup>37</sup> und wie die Resilienz zum Umgang mit diesen erschwerenden Faktoren ausgeprägt ist. Die einseitige Bewertung von Leistungserfolgen als Privileg folgt also einem wirtschaftlichen Interesse an anspruchslosen, flexiblen und anpassungsfähigen Arbeitskräften. Es geht somit um eine Verwertungslogik und nicht um eine Höherbewertung ‚weiblicher‘ Fähigkeiten.<sup>38</sup>

Dabei ist die Ausrichtung schulischer Anforderungen an Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit kein primärer Ausdruck des Geschlechts der Lehrkraft, aus dem eine Bevorzugung von Jugendlichen des gleichen Geschlechts folgen würde, wie auch Interviews mit Jugendlichen bestätigen.<sup>39</sup> Vielmehr hat sie viel mit Arbeitsbedingungen und Aufträgen zu tun: Hohe Klassenstärken, seltene Gelegenheiten zu Team Teaching, ein hoher Lehrplandruck und häufig akustisch und räumlich ungünstige architektonische Bedingungen sorgen dafür, dass unangepasstes Verhalten für einen stressfreien Unterricht dysfunktional ist. Dies gilt umso mehr, wenn es als der primäre Auftrag von Lehrkräften gilt, einen gegebenen Stoff in einer gegebenen Zeit und in prüfbarer sowie bewertbarer Form zu vermitteln. Dies ist zunächst weniger den einzelnen Lehrkräften anzulasten, noch weniger ihrem Geschlecht, sondern einer Schulpolitik, die

36 Siehe hierzu auch Hagemann-White 1984.

37 Ausführlicher breite ich diesen Gedanken aus in Debus 2007 ([www.dissens.de/de/team/katharina\\_debus.php](http://www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php) [Zugriff: 29.03.2014]), etwas kürzer in Debus 2012a ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff: 05.04.2014]).

38 Vgl. ebenda.

39 Vgl. Calmbach/Debus 2013 ([www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html) [Zugriff: 02.04.2014]).

die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Verhältnis weniger wichtig nimmt als ihre Leistungsentwicklung. Darüber hinaus haben dennoch alle Pädagoginnen und Pädagogen Spielräume, die genutzt werden können, Partizipationsgelegenheiten und einen abwechslungsreichen Unterricht anzubieten und den Anpassungsdruck sowie einen Fokus auf das Brave und Hübsche zu verringern.

Die im Diskurs häufig bemühte Gleichsetzung von angepasstem Verhalten mit einer vermeintlich natürlichen Weiblichkeit ist höchst problematisch. Darüber hinaus ist es realitätsverschleiern und unfair, wenn die Verantwortung für Probleme, die maßgeblich aus schlechten institutionellen Lehr- und Lernbedingungen entstehen, im Rahmen der Feminisierungsdebatte engagierten weiblichen Fachkräften aufgrund ihres Geschlechtes angelastet wird. Dabei ist es gerade kein Zufall, dass mehr Frauen in diesen häufig schlecht bezahlten pädagogischen Bereichen tätig sind (desto jünger die Kinder, desto schlechter bezahlt, desto mehr weibliche Fachkräfte) – ihnen dies nun als Jungenbenachteiligung vorzuwerfen, anstatt die Arbeits- und Lernbedingungen zu verbessern, ist eine perfide personalisierende Strategie.

Selbstverständlich soll dieser Verweis nicht der Verantwortung entheben, die eigenen Vorgehensweisen als pädagogische Fachkraft gleich welchen Geschlechts kritisch zu überprüfen und sich auch im Team bzw. Kollegium mit Umgangsweisen und Spielräumen zu beschäftigen. Es gilt darauf zu achten, möglichst viele unterschiedliche Interessen und Lernzugänge zu bedienen, auch über die in der eigenen (Geschlechter-)Sozialisation erlernten Präferenzen hinweg. Der diesem Text angehängte Fragebogen kann Anregungen zu einer selbstreflexiven Beschäftigung geben. Eine einseitige Personalisierung der Verantwortung für die beschriebenen Probleme – und die damit einhergehende Verunsicherung der Kolleginnen – hilft jedoch nicht weiter und geht am Problem vorbei.

## 2.4 Zwischen-Fazit

Die dargestellten verkürzten Bilder haben also mehrere Nachteile, die sich fatal auf pädagogische Konzepte auswirken können.<sup>40</sup>

*Strukturelle Probleme* des Schulsystems, von Arbeitsbedingungen, von Armut- und Rassismuserfahrungen werden individualisiert, kulturalisiert oder biologisiert. Schuld sind dann entweder die Lehrerinnen, die hormonelle Ausstattung ‚der‘ Jungen, die (nicht-deutsche bzw. proletarische oder prekäre) Kultur der Eltern oder der Mangel an Förderung, die sie ihren Kindern (nicht) zukommen lassen. Das ist eine sehr einfache Lösung, weil immer ‚die Anderen‘ etwas ändern müssen und jedenfalls kein Geld und keine strukturellen Reformen nötig sind, um Benachteiligungen zu verringern.

<sup>40</sup> Vgl. zu den folgenden Punkten auch Debus 2007 ([www.dissens.de/de/team/katharina\\_debus.php](http://www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php) [Zugriff: 29.03.20014]).

Dabei wird die Gruppe der Jungen wie auch der Mädchen *homogenisiert* dargestellt und Probleme werden zum Teil *ethnisiert*. Unterschiede innerhalb und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gruppen geraten aus dem Blick. Daraus leitet sich dann auch ab, dass Unterschiede innerhalb der jeweiligen Gruppen mit ‚schicksalhafter Begabung‘ und nicht etwa mit Ungleichheitsverhältnissen zu tun hätten. Dabei wird die Wahrnehmung des komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren verstellt, wie unter anderem unterschiedlicher gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und biographischer, familiärer, Peergroup-bezogener, institutioneller und gesellschaftlicher Dynamiken und Bedingungen.

Nicht zuletzt funktionieren die verkürzten Bilder nur im Rahmen einer *heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit*.<sup>41</sup> Kinder bzw. Jugendliche, die nicht eindeutig als Junge oder Mädchen leben, geraten ebenso aus dem Blick wie Mädchen oder Jungen, die nicht-stereotype Wege gehen, sei es auf der Ebene ihrer Bedürfnisse, Interessen, Probleme und Kompetenzen oder auf der Ebene ihres sexuellen Begehrens.

### 3 Entstehungsbedingungen der Unterschiede

Wenn wir also einerseits von einer großen individuellen Vielfalt ausgehen beziehungsweise diese vorfinden und andererseits dennoch statistisch schiefe Verteilungen zwischen Jungen und Mädchen beobachten können, stellt sich die Frage, wie diese Unterschiede entstehen. Da ich, teilweise gemeinsam mit Olaf Stuve, an anderer Stelle bereits ausführlicher auf diese Frage eingegangen bin,<sup>42</sup> werde ich hier lediglich ein paar Schlaglichter darstellen.

Dabei gehe ich von einer pädagogischen Haltung aus, die von Anerkennung, Wertschätzung und Respekt bezüglich der Adressierten geprägt ist – mit all ihren Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten, Förder-Bedarfen und Problemen – und dennoch auch das Ziel verfolgt, ihnen Angebote zur Erweiterung ihres Handlungs- und Interessen-Repertoires zu machen. Vor diesem Hintergrund tut es wenig zur Sache, ob auch biologische bzw. hormonelle Faktoren eine Rolle in den beschriebenen statistisch schiefen Verteilungen zwischen Mädchen und Jungen spielen. Ohne eine völlig ‚neutrale‘ Gesellschaft wird dies weder be- noch widerlegt werden können, da gesellschaftliche Einflüsse nicht experimentell auszuschließen sind. Dahingegen ist die Tatsache belegbar und pädagogisch hoch relevant, dass aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen im Rahmen der Sozialisation bzw. Subjektwerdung der Individuen eine Spezialisierung und Verengung entlang von Geschlechteranforderungen und Geschlechtermustern

41 Vgl. *Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen*, S. 123.

42 Vgl. Stuve/Debus 2012a und Debus 2012c (beide: [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]) sowie methodisch Debus/Stuve 2013. Sofern im Folgenden Aussagen nicht belegt sind, finden sie sich in genauerer theoretischer Herleitung in den hier genannten Artikeln wieder.

stattfindet. Diese Verengung ist umso stärker, umso wichtiger es den Kindern und Jugendlichen ist, als ‚richtige‘ Jungen oder Mädchen gelesen zu werden.

Sozialisationsinstanzen dabei können explizite und implizite Botschaften von Familie, Medien, pädagogisch Tätigen, Peergroups, Freunden, Freundinnen und Partnern beziehungsweise Partnerinnen sein, einerseits in Aussagen darüber, wie Mädchen bzw. Jungen sind oder sein sollten, andererseits in Aufforderungen und Zuweisungen bestimmter Aufgaben (z.B. nicht weinen, nicht rosa tragen, anderen helfen, zwischen störende Kinder gesetzt werden, damit die Klasse ruhiger ist, nicht egoistisch sein etc.). Weniger sichtbar sind die impliziten Botschaften, die darin liegen, welche Rollen, Interessen und Verhaltensweisen bei Menschen unterschiedlicher Geschlechter beobachtet werden, wie deren Beziehungen und Umgangsweisen strukturiert sind etc. Auf dem Wissen aufbauend, das aus diesen Erfahrungen rührt, ist schließlich auch die Selbst-Sozialisation ein wichtiger Faktor, der unter Umständen von dem Wunsch geprägt sein kann, als ‚richtiger Junge‘ bzw. ‚richtiges Mädchen‘ (an)erkannt zu werden.

All diese Einflussfaktoren können zu vergeschlechtlichten Spezialisierungen einerseits und Verengungen andererseits führen,<sup>43</sup> sodass bestimmte Interessen und Fähigkeiten besonders ausgebaut und andere vernachlässigt oder verworfen werden. Aus der Verwerfung wiederum kann auch eine Abwertung gegenüber denen folgen, die nicht gleichermaßen auf ein Interesse oder eine Fähigkeit verzichtet haben, die sich nicht-stereotypes Verhalten ‚herausnehmen‘ und damit auf den eigenen Verlust verweisen, der nicht betrauert wurde. Eine Möglichkeit, (unbewusst) mit dem nicht-betrauerten Verlust umzugehen ist die Verschiebung der damit gekoppelten negativen Emotionalität auf andere, beispielsweise im Kontext der Abwertung ‚untypischer‘ Jungen oder Mädchen, schwuler, lesbischer, bisexueller und queerer Menschen, von transgeschlechtlichen und genderqueeren wie von intergeschlechtlichen Menschen.<sup>44</sup>

### 3.1 Jungen und Souveränität

Beispielhaft sei an dieser Stelle für Jungen die in vielen gesellschaftlichen Feldern weiterhin wirksame Anforderung besprochen, souverän und cool sein zu müssen, um als ‚richtiger‘ Junge bzw. Mann anerkannt zu werden.<sup>45</sup> Ist es für einen Jungen wichtig, dieser Anforderung zu genügen, ist es wahrscheinlich, dass alle Zeichen, die auf Schwächen hinweisen könnten, verworfen werden müssen. Eine Folge davon kann es

43 In Bezug auf Schule vgl. neben den vorgenannten Artikeln auch Debus 2012a ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]) sowie Debus 2007, ([www.dissens.de/de/team/katharina\\_debus.php](http://www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php) [Zugriff: 29.03.20014]).

44 Begriffserklärungen finden sich im Kasten *Kleines Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen* auf S. 123. Für Jungen haben wir diesen Mechanismus weiter ausgeführt in Stuve/Debus 2012b ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

45 Vgl. ausführlicher zu Männlichkeitsanforderungen und ihrer Wirkung für Jungen Stuve/Debus 2012b ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]). Alle an dieser Stelle nicht belegten Aussagen finden sich in diesem Artikel in teilweise ausführlicherer Form wieder, in der Regel mit weiteren Literaturverweisen.

sein, dass diese verworfenen Empfindungen und Verhaltensweisen dann in Form von (Hetero-)Sexismen Mädchen, Frauen und/oder Schwulen zugeschrieben werden. Einerseits führt dies zu Verlusten auf der Ebene der psychosozialen Entwicklung: Wer keine Angst haben, wer keinen Schmerz empfinden, wer nicht unsicher, wer nicht traurig sein darf, muss einen wichtigen Teil der eigenen Empfindungsfähigkeit abschneiden. Das wiederum hat Konsequenzen für den Umgang mit dem eigenen Körper (z.B. Risikoverhalten, Mangel an gesundheitlicher Selbstsorge), für den Umgang mit Mitmenschen in Freundschaften und Beziehungen (z.B. innerer Rückzug oder Aggressivität in verunsichernden Situationen), für die Fähigkeit Hilfe zu suchen (z.B. bei physischen, psychischen oder sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen<sup>46</sup>) und nicht zuletzt für schulisches Lernen.<sup>47</sup>

Der Begriff der Externalisierung beschreibt ein Muster, Probleme zu bewältigen, das zu diesen Anforderungen passt und besonders häufig bei Jungen und Männern zu beobachten ist: Es findet eine Abkehr vom Innenleben statt und eine Orientierung aufs Außen und aufs Handeln. Bei Problemen wird unter Umständen Sport getrieben oder auf ein anderes nach außen gerichtetes Handeln zurückgegriffen. Gewalt und aggressives Verhalten stellen hier eine von verschiedenen Möglichkeiten dar. Auch die Verantwortung für Probleme wird eher im Außen wahrgenommen. Ein Aspekt externalisierenden Verhaltens kann es sein, die eigenen Probleme zu den Problemen anderer zu machen. Das kann unter manchen Umständen als Form der Interessenvertretung gesehen werden – beispielsweise wenn bei einem langweiligen, über- oder unterfordernden Unterricht gestört wird und damit dem Wunsch nach einer Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und Interessen tatkräftig Ausdruck verliehen wird. In diesem Sinne handelt es sich um eine durchaus auch produktive Ressource. Externalisierendes Verhalten kann sich aber auch gegen Menschen richten, die nicht die Urheber bzw. Urheberinnen des Problems sind, die von der externalisierenden Person (psychisch, physisch oder sexualisiert) angegriffen werden, um die eigene Spannung oder Ohnmachtsgefühle loszuwerden. Externalisierung kann also auch als begünstigender Faktor für Gewalt und Diskriminierung gelesen werden.

Wenn die Anforderung, souverän zu sein, auf eine Situation trifft, in der Lernen voraussetzt, sich mit Unsicherheiten zu zeigen, entsteht ein Handlungs dilemma. Dies wird umso größer, wenn diese Situation mit Bewertungen, Hierarchisierungen und der Gefahr verknüpft ist, vor anderen das Gesicht zu verlieren. Eine Möglichkeit, mit diesem Dilemma zwischen Coolness-Anforderung und faktischer Unsicherheit umzugehen, besteht darin, beispielsweise das Fach, die Lehrkraft oder die gesamte Schule ab-

46 Zu Gewaltwiderfahrnissen von Jungen und Männern vgl. beispielsweise Forschungsverbund Gewalt gegen Männer 2004 ([www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=20558.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=20558.html) [Zugriff: 30.03.2014]), zu sexualisierter Gewalt gegen Jungen vgl. unter anderem die Literaturempfehlungen auf [www.tauwetter.de](http://www.tauwetter.de) [Zugriff 30.03.2014].

47 Vgl. zu Jungen, Männlichkeitsanforderungen und schulischem Lernen Debus 2007 ([www.dissens.de/de/team/katharina\\_debus.php](http://www.dissens.de/de/team/katharina_debus.php) [Zugriff: 29.03.2014]), Debus 2012a sowie Stuve/Debus 2012b (beide [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

zuwerten, auf die die Unsicherheiten zurückzuführen sind: In etwas nicht gut zu sein, das nicht wichtig ist, ist gar nicht so schlimm – erst recht, wenn die (scheinbar) von außen verursachte Verunsicherung mit rebellischem beziehungsweise verweigerndem Verhalten beantwortet und so Handlungsfähigkeit hergestellt wird.

Dies ist meines Erachtens auch ein erklärender Faktor (von mehreren) für die weite Aufspreizung der schulischen Leistungen von Jungen: Die, die lässig erfolgreich sein können, ohne dafür allzu brav oder fleißig zu sein oder Unsicherheiten zeigen zu müssen, können die Souveränitätsanforderung und die damit einhergehenden Ressourcen nutzen, selbstsicher ihre Leistungen zu entwickeln und zu zeigen. Schulischer Erfolg setzt aber (zumindest hierzulande) in der Regel viel kulturelles Kapital voraus, also in der Familie beispielsweise einen Sprachgebrauch gelernt zu haben, der dem der Lehrkräfte entspricht, zu wissen, welche Sorte Antwort die Lehrkraft auf eine bestimmte Frage erwartet, in sich einen Zustand der ruhigen Konzentration erzeugen zu können etc. Nicht alle Schülerinnen und Schüler verfügen über dieses kulturelle Kapital und die, denen es daran mangelt, müssten wesentlich häufiger Unsicherheiten zugeben und laufen öfter Gefahr, Gesicht zu verlieren, als die, die zu Hause die in der Schule erwarteten ‚Kulturtechniken‘ automatisch mit erlernen. Wenn Jungen, denen es an diesem kulturellen Kapital mangelt und denen es nicht gelingt, das schnellstens in der Schule nachholend zu erlernen, nun als ‚richtige‘ souveräne Jungen anerkannt werden wollen, dann bleibt ihnen die Strategie der Verweigerung, um ihre Souveränität und ihr ‚Gesicht‘ zu wahren. Selbstverständlich gehen auch Jungen den Weg, sich fleißig zu bemühen und Unsicherheiten zu zeigen – sie tun dies allerdings unter für ihre Anerkennung als ‚richtiger‘ Junge häufig prekären Bedingungen.

Nicht zuletzt sei aber die Ressourcenseite einer Sozialisation erwähnt, die darauf ausgerichtet ist, Souveränität herzustellen und zu üben: In den beschriebenen Verhaltensweisen werden häufig Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, es werden Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit erworben sowie Ressourcen der Interessenvertretung. Externalisierendes Verhalten kann auch ein Schutzfaktor sein, Verletzungen nicht zu dicht an die eigene Emotionalität heran zu lassen und das eigene Leben nicht zu sehr von emotionalen wie beispielsweise Beziehungsfragen und Problemen auf dieser Ebene dominieren zu lassen.

### 3.2 Mädchen und Beziehungsorientierung

Die Bedingungen der Anerkennung als ‚richtiges Mädchen‘ sind in den letzten Jahrzehnten im Zuge emanzipatorischer Bewegungen komplexer geworden, in vielen Feldern existiert derzeit ein allumfassendes Mädchenbild, das von Mädchen erwartet,

sowohl im Feld traditioneller Weiblichkeits- als auch traditioneller Männlichkeitsanforderungen zu brillieren.<sup>48</sup> Claudia Wallner fasst das folgendermaßen zusammen:

„Mädchen heute sind dem aktuellen öffentlichen Bild entsprechend stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich aber auch cool, selbständig aber auch anschniegssam, es kann alles bewältigen und kennt keine Probleme, keinen Schmerz – all dies in Summe, nicht wahlweise.“<sup>49</sup>

Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten und Anforderungen, die einerseits zu beträchtlich erweiterten Handlungsspielräumen und andererseits zu ständigen Balance-Akten führen und immerwährende Angreifbarkeit mit sich bringen, sei es als ‚Rabenmutter‘ oder ‚Hausfrau‘ bzw. ‚Heimchen am Herd‘, als ‚graue Maus‘, ‚Tussi‘ oder ‚Schlampe‘, als ‚Karrierefrau‘ oder als ‚Versagerin‘.

Es fällt schwer, hier aus all diesen Aspekten einen herauszugreifen.<sup>50</sup> Beispielhaft werde ich auf den Aspekt der Beziehungsorientierung eingehen: Auch heute gehört es in der Regel in das Bild gelungenen Mädchen- bzw. Frau-Seins, ‚gelungene‘ Beziehungen zu führen. Je nach Alter und Umfeld kann es darum gehen, eine ‚gute Tochter‘, ‚gute beste Freundin‘, ‚gute Freundin‘, ‚gute Partnerin‘ oder ‚gute Mutter‘ bzw. ‚gute Großmutter‘ zu sein. Ab der späteren Jugend führen Phasen ausgedehnter Liebesbeziehungslosigkeit zu beratender oder wertender Aufmerksamkeit oder auch Mitleid – und dies in höherem Maße als bei Single-Männern.<sup>51</sup> Auch ausbleibende Mutterschaft wird ab einem bestimmten Alter in vielen Kontexten mindestens erklärungsbedürftig, häufig werden auch unter anderem unter dem Stichwort ‚demographischer Wandel‘ Rechtfertigungen dafür eingefordert.

Entscheidender für die Kindheits- und Jugendphase ist aber vielleicht, dass in Mädchen-Freundinnenschaften häufig wenig Platz für direkt ausgetragene Interessenskonflikte besteht. Viele Mädchengemeinschaften funktionieren im Muster des ‚Krabbenkorbs‘:<sup>52</sup> Die Gemeinschaft wird darüber hergestellt, dass jede sich selbst schlecht macht (Verweise auf die ‚zu dicken Oberschenkel‘, ‚zu kleinen‘ oder ‚zu großen‘ Brüste, ‚dumm‘ sein, dieses oder jenes nicht können etc.). Die anderen reagieren dann mit Bestärkung

48 Vgl. ausführlicher zu (modernisierten) Weiblichkeitsanforderungen und ihrer Wirkung für Mädchen Debus 2012b ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]). Alle an dieser Stelle nicht belegten Aussagen finden sich in diesem Artikel in teilweise ausführlicherer Form wieder, in der Regel mit weiteren Literaturverweisen.

49 Wallner 2007 ([www.claudia-wallner.de/veroeffentlichungen/Drama%20oder%20Dramatisierung%20-%20Lebenslagen%20von%20Maedchen.pdf](http://www.claudia-wallner.de/veroeffentlichungen/Drama%20oder%20Dramatisierung%20-%20Lebenslagen%20von%20Maedchen.pdf) [Zugriff: 30.03.2014]).

50 Vgl. ausführlicher Debus 2012b ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

51 Vgl. beispielsweise Sharp/Ganong 2011.

52 Der Begriff ‚Krabbenkorb‘ kommt ursprünglich vom englischen ‚crab bucket‘, der eine aufstiegsfeindliche Haltung in proletarischen Lebenswelten beschreiben soll. Er bezieht sich darauf, dass sich Krabben in einem Korb wohl gegenseitig unten halten, sodass auch ohne Deckel keine herausklettern. Elisabeth Glücks hat ihn (mir nur mündlich bekannt) auf traditionell weibliche Konkurrenz übertragen, wie ich sie oben meiner eigenen Analyse folgend beschreibe. Welche Aspekte davon meine eigenen sind und welche auf Elisabeth Glücks zurückgehen, lässt sich nicht mehr rekonstruieren.

und Ermutigung. Formuliert aber eine, dass sie sich schön oder klug finde oder beispielsweise mit einer sehr guten Abschlussnote rechne, weil sie talentiert sei oder ähnliches, dann ist meistens damit zu rechnen, dass die anderen sie als eingebildet, arrogant, überheblich etc. abwerten und ihr unter Umständen all ihre (vermeintlichen oder realen) Mängel vor Augen führen. In solchen Gemeinschaften darf keine (zu viel) besser sein als die anderen. So war bei den Mädchen, die ich im Rahmen der Begleitforschung zum Beirat Jungenpolitik interviewt habe, ‚die perfekte Frau‘ das emotionalste Feindbild, weil diese das eigene Scheitern an den Normen ständig vor Augen führe.<sup>53</sup>

In einem solchen Kontext ist auch ein offenes Einsetzen für die eigenen Interessen, wenn sie denen der Freundinnen widersprechen, nur schwer möglich, weil Egoismus weniger erwünscht ist als ‚sozial‘ zu sein. Die Kehrseite des Verbots offen ausgetragener Konflikte, eines Altruismus- und Harmonie-Gebots, sind dann passive Aggressionen, gemeinhin als ‚Zickigkeit‘ oder ‚Intriganz‘ bezeichnet. Vor allem in der Grundschule kann dies auch die Form des ‚Petzens‘ annehmen, wo unterdrückte Aggressionen dann ausbrechen, wenn andere durch einen Norm- oder Regelbruch einen scheinbar legitimen Anlass dafür bieten.<sup>54</sup>

Eine andere Folge kann sein, immer das Gefühl zu haben, eigene besondere Leistungen in irgendeiner Form kompensieren, also ausgleichen, zu müssen, um sich nicht Anfeindungen sowohl aus der Mädchenpeergroup als auch durch Jungen und Männer, die sich in ihrer Überlegenheit und Souveränität bedroht fühlen, auszusetzen. Solche Kompensationsstrategien können beispielsweise darin bestehen, die eigenen Leistungen zu schmälern oder sich leistungsmäßig zurück zu nehmen, besonders viel Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungen zu zeigen, besonders viel dafür zu arbeiten, um sie sich zu ‚verdienen‘, oder besonders hilfsbereit gegenüber anderen zu sein.<sup>55</sup>

Eine weitere Form der Kompensation von Leistungsstärke arbeitet Angela McRobbie mit Bezug auf Judith Butler und Joan Rivière unter dem Stichwort der ‚postfeministischen Maskerade‘ heraus:<sup>56</sup> Um mit der eigenen Stärke, Leistungsfähigkeit und Unabhängigkeit nicht zu sehr als Bedrohung empfunden zu werden, wird auf hyperfeminine Inszenierungen zurückgegriffen. Diese können beispielsweise die Form annehmen, sich als süß, naiv, unbeholfen oder hilfsbedürftig darzustellen, (vor allem gegenüber älteren Jungen und attraktiven Männern) Bewunderung und Wertschätzung zu äußern, sich sexy zu machen oder sich von Feminismus zu distanzieren. Solche Inszenierungen werden als völlig freiwilliges Handeln empfunden – und freiwillig sind sie *auch*. Un-

53 Vgl. Calmbach/Debus 2013 ([www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html)) [Zugriff: 02.04.2014].

54 Zum Petzen vgl. auch Hagemann-White 1984. ‚Petzen‘ ist nicht zu verwechseln mit der Kompetenz, bei Übergriffen oder Problemen Hilfe Erwachsener hinzuzuziehen.

55 So beschrieb beispielsweise ein Mädchen in der genannten Studie zum Beirat Jungenpolitik, dass sie weit über ihre Grenzen hinaus neben dem eigenen schulischen und sportlichen Engagement ihrer halben Klasse sowie anderen in ihrer Wohngruppe unbezahlt Nachhilfe erteile und dass diese Überforderung unter anderem zu gesundheitlichen Problemen durch massiven Schlafmangel führe.

56 Vgl. McRobbie 2010.

sichtbar wird dabei, dass sie unter Handlungsvorgaben entstehen, in denen es sanktioniert wird, wenn Mädchen oder Frauen als zu unabhängig, selbstbewusst, erfolgreich oder feministisch empfunden werden.<sup>57</sup>

Spannungen und Probleme sind selbstverständlich trotzdem vorhanden, werden in einem solchen Muster aber häufig internalisierend ausgetragen in Form von Selbstabwertungen, gestörtem Essverhalten, Selbstverletzungen, Medikamenteneinnahmen etc.

Auch hier werden selbstverständlich parallel zu den Problemen Ressourcen herausgebildet, wie beispielsweise Beziehungskompetenz, Empathie und kommunikative Kompetenz.

### 3.3 Anforderungen an und Ausschlüsse von LSBTIQ-Kindern und -Jugendlichen

Noch heftiger von den zweigeschlechtlichen Anforderungen sind nicht-heterosexuelle Kinder und Jugendliche ebenso betroffen, wie solche, die (wissentlich beziehungsweise gefühlt) nicht eindeutig weiblich oder männlich sind/leben, und/oder deren gefühltes Geschlecht nicht dem Geschlecht entspricht, das die Gesellschaft ihrem Körper zuschreibt. Für diese stehen häufig noch wesentlich eingeschränktere Identifikationsangebote zur Verfügung, die Sanktionen sind wesentlich stärker, insbesondere in Zwangsgemeinschaften wie der Schule. Zu Recht wird dieses Problem der angstfreien Teilhabe an Bildungsinstitutionen vor allem auch im US-amerikanischen Kontext als Einschränkung des Menschenrechts auf Bildung diskutiert.<sup>58</sup>

---

57 Beispielhaft sei hier auf die Diskussionen beispielsweise um Angela Merkels Frisur oder Dekolletee verwiesen, die die kritische Auseinandersetzung mit ihrer Politik teilweise massiv überlagerten, oder Diskussionen über Frauen in Führungspositionen, ob diese dabei ihre ‚Weiblichkeit‘ verleugneten, ‚übertrieben männlich‘ aufträten etc. All dies sind Diskussionen, die über (heterosexuelle) Männer nicht geführt werden, die sich umgekehrt eher verteidigen müssen, wenn sie sich für ausgedehnte Familienzeiten oder ähnliches entscheiden. Zum Feminismus-Verbot siehe *Exkurs C* in diesem Artikel.

58 Vgl. den Ratgeber von Bass/Kaufmann, der sich sowohl an lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche, als auch an pädagogische Institutionen, Pädagoginnen und Pädagogen richtet (Bass/Kaufman 1999).

## Kleines Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen<sup>59</sup>

Alle im Folgenden beschriebenen Begriffe versuchen, Fragen von Identität und/oder Körper zu fassen, die sich häufig der vereindeutigenden Greifbarkeit entziehen. Ich bitte daher die Lesenden mitzudenken, dass diese Erklärungen nie die gesamte Realität abbilden und daher eigentlich allesamt mit einem \* versehen werden müssten, um ihre Unabgeschlossenheit zu markieren.

### *Cisgeschlechtlich, auch: Cis-Gender*

Im Gegensatz zu ‚transgeschlechtlich‘ (trans = jenseits) und ‚intergeschlechtlich‘ (inter = dazwischen) meint die Bezeichnung ‚cis-geschlechtlich‘ (cis = diesseits) Menschen, deren Geschlechtsidentität dem entspricht, wie ihr Körper gesellschaftlich gelesen wird, also zum Beispiel ein Mensch, der XX-Chromosomen, Brüste, eine Gebärmutter und Vagina hat und auch ansonsten als ‚weiblich‘ erkannt wird und auch entsprechend als Mädchen beziehungsweise Frau lebt. Die Bezeichnung ‚cis-geschlechtlich‘ stellt eine Alternative zur Gegenüberstellung zwischen transgeschlechtlich, intergeschlechtlich und ‚normal‘ dar, bei der trans- und intergeschlechtliche Menschen verbesondert und stigmatisiert werden.

### *Genderqueer*

Menschen, die sich auf der Identitätsebene weder eindeutig weiblich noch männlich fühlen, sondern entweder dazwischen oder jenseits der Zweigeschlechtlichkeit oder aber auch situativ mal eher weiblich mal eher männlich.

### *Heteronormativität*

Meint eine Ideologie und Praxis, der zufolge Menschen vermeintlich ‚natürlicherweise‘ oder ‚normalerweise‘ heterosexuell begehren, Sex haben und sich in heterosexuellen Paarbeziehungen binden. Alle anderen Formen von Begehren, Sexualität und Liebesbeziehungen werden zumindest als Abweichungen markiert und behandelt oder aber noch stärker sanktioniert, diskriminiert und mit Gewalt bis hin zu Mord beantwortet. Heteronormativität setzt voraus, dass alle Menschen eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können, sodass eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit in ihr beinhaltet ist (vergleiche unten).

### *Queer*

Englisch: komisch, seltsam, suspekt.

Ursprünglich ein Schimpfwort gegen Schwule und Lesben. Mittlerweile im Rahmen queerer Bewegungen und der Queer Theory angeeignet. Der Begriff macht sich an keiner eindeutig bestimmbaren (sexuellen) Identität fest, sondern drückt häufig gerade den Angriff oder die Nicht-Passung vermeintlicher Eindeutigkeiten aus. So kann er, je nach Verwendung, alle meinen,

59 Einige Quellen zum Weiterlesen: Cabral u.a. 2013; [www.intersexuelle-menschen.net](http://www.intersexuelle-menschen.net); Ghattas 2013 ([www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern](http://www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern)); [www.kombi-berlin.de](http://www.kombi-berlin.de), [www.transinterqueer.org](http://www.transinterqueer.org), [www.abqueer.de](http://www.abqueer.de), [www.asexuality.org/de/](http://www.asexuality.org/de/), [www.lesmigras.de](http://www.lesmigras.de), [www.gladt.de](http://www.gladt.de) [alle: Zugriff 30.03.2014]. In Bezug auf pädagogische Konzepte, Haltungen und Vorgehensweisen beispielsweise auch: Nordt/Kugler 2012, Hechler 2012 ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]), Pohlkamp 2010, Pohlkamp/Rauw 2010. Zur Bedeutung von Queer Theory für Mädchenarbeit und Jungenarbeit: Stuve 2001, Howald 2001. Zu theoretischen Hintergründen: Stuve/Debus 2012a und Debus 2012c (beide [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]), Hagemann-White 1984, Hartmann u.a. 2007.

die nicht heterosexuell leben oder sonstigen (geschlechtlichen und/oder sexuellen, oder auch weiteren) Normen nicht entsprechen wollen oder können. Auch asexuelle Menschen und Menschen, für die das konsensuelle Spiel mit Macht, Fixierung und/oder Schmerz (BDSM) ein wichtiger Teil ihrer Sexualität ist, werden teilweise im Begriff ‚queer‘ mitgemeint. Jenseits der Frage weiterer oder engerer Definitionen ist ‚queer‘ der einzige mir bekannte Begriff für die sexuelle Orientierung von Menschen, die entweder selbst nicht ins Muster der Zweigeschlechtlichkeit passen oder die jemanden begehren, der bzw. die nicht entsprechend diesem Muster lebt (siehe unter anderem Genderqueer).

### *Intergeschlechtlich*

Auch unter anderem: intersexuell, intergender, Zwitter, Herm(aphrodit)

Dabei gibt es verschiedene Vorlieben und Kritiken bezüglich der Begriffe – insbesondere der Begriff ‚Zwitter‘ wird teilweise als verletzend und/oder beleidigend empfunden, teilweise aber auch als Selbstbeschreibung verwendet.

Menschen, die chromosomal, genital, hormonell oder auf weiteren körperlichen Ebenen sowohl Merkmale haben, die gesellschaftlich als weiblich definiert werden, wie auch solche, die als männlich gelten. Intergeschlechtliche Menschen definieren sich auf der Ebene der Geschlechtsidentität ganz unterschiedlich: Manche leben explizit intergeschlechtlich, andere leben als Frauen oder als Männer oder definieren sich als genderqueer.

Nicht alle intergeschlechtlichen Menschen wissen von ihrer Intergeschlechtlichkeit. Manche erfahren erst als Erwachsene, andere nie, dass ihr Körper nicht den gesellschaftlich-medizinischen Normvorstellungen eindeutiger Weiblichkeit oder Männlichkeit entspricht. Sie leben vorher oder ihr ganzes Leben lang als Mädchen oder Jungen, Männer oder Frauen.

Daher schreibe ich an verschiedenen Stellen von Menschen, die ‚wissentlich‘, ‚erkennbar‘ oder ‚gefühl‘ nicht den zweigeschlechtlichen Normen entsprechen. In Bezug auf von außen gestellte Anforderungen gelten für unwissentlich oder unerkannt intergeschlechtliche Menschen jene, die sich auf das gelebte Geschlecht beziehen, also in der Regel die in den vorangegangenen Kapiteln besprochenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen.

### *Kultur der Zweigeschlechtlichkeit*

Denkweisen und gesellschaftliche Praktiken, die der Logik folgen, Menschen hätten entweder eindeutig männlich oder weiblich zu sein, und die andere Geschlechtlichkeiten als ‚Abweichungen‘ verbesondern, pathologisieren, ausschließen, diskriminieren oder vernichten. Dies geht mit unterschiedlichen Ebenen von Diskriminierung und Gewalt einher: Irritationen und Verbesonderung, Nicht-Berücksichtigung und verengte Repräsentation in (auch Lehr-) Medien, Aberkennung der eigenen Identität oder Sexualität, Therapie-Empfehlungen und Zwangstherapien, soziale oder gewalttätige Sanktionen, körperliche, psychische und sexualisierte Gewalt, medizinische Gewalt, die im Fall intergeschlechtlicher Menschen bis zu dem führen kann, was von Betroffenen als Genitalverstümmelung oder Folter bezeichnet wird, Mord.

### *LSBTIQ*

Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans, Intergeschlechtlich, Queer

Varianten: Teilweise auch entsprechend der ursprünglich englischen Formulierung LGBTIQ, wobei das G dann für Gay steht, auch mit umgekehrter Reihung IQ und/oder auch ergänzt durch ein A für asexuell.

Zur Problematisierung des Begriffs siehe unten.

*Transgeschlechtlich*

Auch: Transsexuell (eher Menschen, die eine operative Angleichung des Körpers an das gefühlte Geschlecht anstreben beziehungsweise haben vornehmen lassen) oder Transgender (eher Menschen, die das nicht planen, aber auch eine Sammelbezeichnung für alle).

Menschen, die auf der Ebene der Geschlechtsidentität ein Geschlecht leben, das gesellschaftlich ihrem Körper abgesprochen wird. Die Identität kann dabei eindeutig männlich oder weiblich sein (vgl. Trans-Junge/-Mann bzw. Trans-Mädchen/-Frau) oder genderqueer. Dabei kann entweder der Körper als ein Falscher (‘im falschen Körper geboren’) empfunden werden oder er wird als harmonisch mit dem eigenen Geschlecht empfunden und das Problem entsteht erst durch einen Widerspruch zur gesellschaftlichen Definition (z.B. Brüste = weiblich, Penis = männlich).

*Trans-Junge/-Mann*

Ein Mensch, dessen Körper gesellschaftlich eher weiblich gelesen wird, beispielsweise weil er mit Brüsten und einer Vagina geboren wurde, der sich aber als Junge oder Mann fühlt und auch so lebt. Ein Zeichen von Respekt ist es, diesen Menschen als Jungen beziehungsweise Mann anzusprechen.

*Trans-Frau/-Mädchen*

Eine Person, deren Körper gesellschaftlich eher männlich gelesen wird, beispielsweise weil sie mit einem Penis geboren wurde oder Bartwuchs entwickelt hat, die sich aber als Mädchen oder Frau fühlt und auch so lebt. Ein Zeichen von Respekt ist es, diese Person als Mädchen beziehungsweise Frau anzusprechen.

*Problematik der Sammelbezeichnung LSBTIQ*

Die Sammelbeschreibung wird einerseits häufig von Organisationen und Bewegungen, die gegen die Ausschlüsse und gewalttätigen Konsequenzen von Heteronormativität und der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit kämpfen, als Selbstbezeichnung verwendet. Sie wird aber teilweise als stigmatisierend empfunden, weil sie sehr verschiedene Lebenslagen in einen Topf wirft, die nichts gemeinsam haben als die Tatsache, dass den entsprechenden Menschen das Leben in heteronormativen und zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaften unter Bezug auf Geschlechter- und Sexualitätsnormen in besonderer Weise erschwert wird.

Der Sammelbegriff kann als stigmatisierend empfunden werden, weil er unter Umständen suggeriert, es handle sich um eine homogene Gruppe von Menschen mit ähnlichen Anliegen, Empfindungen, Lebensweisen und Begehren. Diese Vorstellung von Homogenität stimmt einerseits nicht auf der Ebene der Kämpfe und Anliegen verschiedener Bewegungen, die sich teilweise beträchtlich unterscheiden. Auch die Formen der Diskriminierung und erlebten Gewalt sind in vielen Aspekten verschieden. Nicht zuletzt haben selbstverständlich auch Menschen mit der gleichen sexuellen Orientierung oder der gleichen Geschlechtlichkeit unterschiedliche politische Analysen und Interessen, ganz zu schweigen von sonstigen Geschmäckern, Vorlieben und Abneigungen.

Meine Verwendung des Sammelbegriffs ‚LSBTIQ‘ soll also nicht so verstanden werden, als wolle ich all diese Unterschiede unsichtbar machen. Da es an dieser Stelle aber um eine Gegenüberstellung der häufig, wenn auch verkürzt, besprochenen Lebenslagen, Interessen und Probleme von Jungen und Mädchen (die dann in der Regel als heterosexuelle gedacht sind) mit den darin unsichtbar gemachten Lebenslagen, Interessen und Problemen von LGBTIQ-Kindern und -Jugendlichen geht, habe ich mich bei allen Einschränkungen dennoch für die zusammenfassende Abkürzung entschieden.

Zum einen spielt auch in Bildungsinstitutionen direkte physische, psychische und sexualisierte Gewalt gegen alle, die sichtbar nicht den zweigeschlechtlichen heteronormativen Normvorgaben entsprechen, häufig eine Rolle. Zum anderen werden meistens Medien (Bücher, Texte, Filme, Musik) verwendet, in denen nur heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensrealitäten auftauchen. Gelegentlich finden sich noch homosexuelle Jugendliche unter dem Stichwort ‚Minderheiten‘, wo meistens mehr Probleme und Diskriminierung als selbstverständliche Alltagsthemen oder glückliche Liebesgeschichten betont werden.<sup>60</sup> Es stehen also insgesamt weniger Lern-Modelle und selbstverständliche Sichtbarkeit für LGBTIQ-Kinder und –Jugendliche zur Verfügung.<sup>61</sup>

Darüber hinaus sind zumindest schwule, lesbische und transgeschlechtliche Kinder und Jugendliche von Normierungen beispielsweise ‚richtiger Homosexualität‘ oder ‚richtiger Transgeschlechtlichkeit‘ betroffen.<sup>62</sup> Meines Wissens existieren zumindest im bundesdeutschen Kontext bislang keine gesellschaftlich wirkmächtigen entsprechenden Entwürfe für intergeschlechtliche Menschen, sei es als Form des Angebots oder der Anforderung. Hier scheint die Tendenz noch massiver, Intergeschlechtlichkeit auf der körperlichen wie auf der Identitäts-Ebene ‚wegzumachen‘ – mit massiven Folgen, die auf der körperlichen Ebene von Betroffenen als Folter beziehungsweise Genitalverstümmelung bezeichnet werden.<sup>63</sup>

So sind auf der Ebene von Schwul-Sein unter anderem Zuschreibungen problematisch, denen gemäß bei einem Jungen soziale Kompetenzen und eine Vorliebe für weiblich konnotierte Kleidung, Spielzeuge und Farben Indikatoren dafür seien, dass er schwul sei bzw. umgekehrt er ‚gar nicht richtig schwul‘ sei, wenn das nicht zuträfe. Es wird nicht leichter, wenn diese Zuschreibungen, die vor allem in heterosexuell geprägten Kontexten üblich sind, auf schwule Szenen treffen, in denen ein ‚begehrter‘ Schwuler wiederum viele Eigenschaften des traditionell männlichen Mannes besitzen soll.<sup>64</sup>

Auch für Mädchen ist es ein Problem, wenn Lesbisch-Sein in den verschiedenen Lebenswelten als inkompatibel mit dem gilt, was als ‚feminin‘ empfunden wird oder umgekehrt, wenn aus eher männlich konnotiertem Verhalten wie beispielsweise Fuß-

60 Eine weiterführende Schulbuchanalyse hierzu legt Melanie Bittner im Auftrag der GEW vor, vgl. Bittner 2011 ([www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423\\_Schulbuchanalyse\\_web.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423_Schulbuchanalyse_web.pdf) [Zugriff: 30.03.2014]).

61 Vertiefte Informationen und Lesetipps zu einer vielfalt-orientierten Pädagogik in Bezug auf Geschlecht und sexuelle Orientierung finden sich unter anderem in Nordt/Kugler 2012 sowie in Pohlkamp 2010, Pohlkamp/Rauw 2010 und Hechler 2012 ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

62 Zur Situation bisexueller Menschen, die Zuschreibungen und Ausgrenzung sowohl aus in heterosexuellen Kreisen wie in schwul-lesbischen Communities erfahren, vgl. Eisner 2013.

63 Vgl. unter anderem Ghattas 2013 ([www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern](http://www.boell.de/de/2013/10/18/menschenrechte-zwischen-den-geschlechtern) [Zugriff: 30.03.2014]) sowie Hechler 2012 ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]). Erfahrungsberichte finden sich unter anderem im Film ‚Die Katze wäre eher ein Vogel‘ (die-katze-ist-kein-vogel.de [Zugriff 30.03.2014]) sowie in Cabral u.a. 2013.

64 Mit einigen Aspekten von Männlichkeitskonstruktionen in schwulen Szenen beschäftigt sich beispielsweise Volker Woltersdorff (2007).

ballspielen oder entsprechenden Kleidungsstilen eine lesbische Orientierung abgeleitet wird.<sup>65</sup>

Nicht zuletzt ist es für transgeschlechtliche Jugendliche keine Hilfe, wenn ihre Ausdrucksweisen eher als Ausdruck einer homosexuellen Orientierung gelesen werden, anstatt zu verstehen, dass sie Ausdruck des empfundenen und gelebten Geschlechts der Person sind. Auch umgekehrt ist es ein Problem, wenn sie nur dann als transgeschlechtlich akzeptiert werden, wenn sie die Klischees des empfundenen Geschlechts extrem stark ausgeprägt leben, also als Transjunge beispielsweise immer Röcke und Kleider tragen und/oder sich schminken bzw. sich sehr stereotyp weiblich frisieren.<sup>66</sup> So stehen ihnen weniger Verhaltensoptionen zur Verfügung als cis-geschlechtlichen Jugendlichen bzw. Kindern.<sup>67</sup>

Sowohl die Ausschlüsse und die Unsichtbarkeit von LSBTIQ-Realitäten als auch verengende Anforderungen schränken die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der entsprechenden Kinder und Jugendlichen in mindestens ebenso großem Maße ein wie ich es für Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen beschrieben habe. Ein zuschreibungsarmer und dafür akzeptierender und offen-interessierter pädagogischer Umgang kann auch hier viel zu verbesserten Bedingungen beitragen. Bei Unsicherheiten auf Seiten pädagogisch Tätiger gibt es Institutionen, die Beratung im Themenfeld anbieten.<sup>68</sup>

Umgekehrt erwächst aus den Erfahrungen wissentlich nicht-heterosexueller bzw. nicht-cis-geschlechtlicher Kinder und Jugendlicher häufig auch eine Stärke im kritischen Umgang mit Normierungen, ein Wissen um Uneindeutigkeiten und darin eine Ambiguitäts-Toleranz. Häufig wird in beispielsweise homosexuellen, queeren oder transgeschlechtlichen Sozialisationen auch ein breiteres Verhaltensrepertoire angeeignet, da vereindeutigte Geschlechterzuweisungen unterlaufen werden. Dies soll die häufig massiven Diskriminierungen nicht banalisieren – die gilt es mit allen Mitteln zu bekämpfen –, es führt aber auch nicht weiter, Kinder und Jugendliche, die jenseits beziehungsweise an den Grenzen der heterosexuellen und/oder zweigeschlechtlichen Ordnung leben, einseitig als Opfer zu begreifen und ihre Stärken und Handlungsfähigkeiten dabei zu übersehen. Im Übrigen gilt für sie ebenso, wie im vorigen Kapitel erörtert, die Tatsache individueller Vielfalt.

65 Vgl. die Artikelserie ‚Respekt für Weiblichkeiten‘ von Camilla Kutzner, unter anderem Kutzner o.J. (ryuu.de/2010/08/respekt-fuer-weiblichkeiten-i-lesbisch-maskulin-biographische-notizen/ [Zugriff: 30.03.2014]).

66 Siehe unter anderem zu den Bedingungen, die erbracht sein müssen, um eine geschlechtsangleichende Operation genehmigt zu bekommen Netzwerk Trans\*-Inter\*-Sektionalität 2013 (transintersektionalitaet.org/wp-content/uploads/2013/09/tis\_brosch\_sept-2013.pdf [Zugriff: 30.03.2014]).

67 Vergleiche zu Cis-Geschlechtlichkeit *Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen*, S 123.

68 Für erste Ansprache-Adressen vgl. Fußnote 59.

In der Gesamtschau der verschiedenen Unterkapitel haben wir es also aufgrund geschlechtsbezogener Anforderungen und Zuschreibungen einerseits mit Spezialisierungs- und andererseits mit Verengungsprozessen zu tun, die auch die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Angeboten und Institutionen beeinflussen und beeinträchtigen. Wenn wir gute Bedingungen für alle schaffen wollen, dann bedarf es aktiver Bemühungen, zumindest im pädagogischen Kontext diese Anforderungen nicht zu reproduzieren und ihnen nach Möglichkeiten etwas entgegenzusetzen bzw. von ihnen zu entlasten. Ich komme darauf zurück.

### Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder

An dieser Stelle greife ich die These des vorherigen Artikels auf, dass ‚falsche‘ Bilder und Sichtweisen in der Regel nicht (nur) auf falsche Informationen, persönliche Dispositionen oder ähnliches zurückgehen, sondern dass es sich hier um Wissen handelt, das auf verschiedenen Ebenen funktional ist.<sup>69</sup> Andernfalls wären diese Annahmen nicht so weit verbreitet und widerlegende Informationen würden sich besser durchsetzen. Daher stelle ich im Folgenden einige Thesen in den Raum, welche Funktionen verkürzte Geschlechterbilder haben können. Mein Schwerpunkt liegt dabei auf der persönlichen Ebene, weil wir hier in Fortbildungen mit Teilnehmenden immer wieder auf neue Aspekte stoßen, während die anderen Ebenen eher am Rande mitlaufen.

#### Gesellschaftlich-mediale Ebene

Dennoch beginne ich zunächst mit der gesellschaftlich-medialen Ebene: Zunächst ist es meines Erachtens ein Teil des Problems, dass Medien häufig der Logik folgen (müssen), mit begrenzten Zeichenzahlen Schlagzeilen zu produzieren, die für eine Vielzahl von Menschen interessant sind. Aus noch näher zu untersuchenden Umständen scheint es für viele Leute irgendwie undefiniert lustvoll besetzt zu sein, Schlagzeilen über Geschlechterunterschiede bei Tieren (mit angenommener Übertragbarkeit auf Menschen) oder direkt bei Menschen zu lesen. Diese Lust scheint mir vergleichbar mit der Lust beim Horoskope-Lesen oder bei der Beantwortung von Psycho-Tests. Unter Umständen hat das damit zu tun, dass Geschlecht irgendwie mit Erotik verquickt ist. Oder es geht vielleicht darum, sich mit Leichtigkeit und ohne großen Aufwand mit dem eigenen Selbst zu beschäftigen und dabei irgendwelche Wahrheiten zu erfahren. Vielleicht geht es auch um noch ganz andere Aspekte. Jedenfalls verkaufen sich Neuigkeiten zu Forschungsergebnissen rund um Geschlecht offenbar recht gut. Unter der Logik der begrenzten Zeichenzahlen und vielleicht auch dem Interesse folgend, mit Leichtigkeit, also ohne großen Lese-Aufwand, etwas über sich zu erfahren, bieten sich hier kurze Neuigkeiten an. Die Komplexität realer Geschlechterverhältnisse, ihrer Entstehungsfaktoren und ihrer Widersprüchlichkeiten, lässt sich kaum in kleinen Absätzen beschreiben, sodass diese Form der öffentlichen Kommunikation Verkürzungen begünstigt. Darüber hinaus haben die konkreten Geschlechterbilder im Jungen-als-Bildungsverlierer-Diskurs in meiner Wahrnehmung aber weitere gesellschaftliche Funktionen: Wie dargelegt, dienen sie einerseits immer wieder dazu, von den wesentlich größeren Ungerechtigkeiten entlang des sozio-ökonomischen Status abzulenken. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheitsverhältnisse wie Armut, Klassismus und Rassismus werden entnannt, wenn über die Nachteile ‚der‘ Jungen und den Sieg ‚der‘ Mädchen gesprochen wird und/oder wenn Probleme einer bestimmten nationalen, ethnischen, religiösen oder Milieu-Kultur zugeschrieben werden. Darüber hinaus werden auch die Probleme anderweitig privilegierter Mädchen verschleiert, wenn sie einseitig als Siegerinnen oder Gewinnerinnen dargestellt werden – Probleme von Mädchen wie auch Sexismus geraten aus dem Blick.

69 Vgl. meinen Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

All dies passt hervorragend in eine neoliberale Ideologie, der zufolge Chancengleichheit besteht und alle ihres eigenen Glückes Schmied bzw. Schmiedin sind und alles erreichen können, wenn sie sich nur entsprechend anstrengen und talentiert genug sind. Es handelt sich hier um eine Ideologie, die befriedend wirkt, indem Kämpfe um strukturelle Veränderungen diskreditiert werden als Ausdruck von mangelnder Leistungsstärke beziehungsweise Sozialneid. Angela McRobbie hat das für Geschlechterverhältnisse unter dem Begriff des ‚Postfeminismus‘ beschrieben.<sup>70</sup> Im Gegensatz zum Antifeminismus geht es dem Postfeminismus nicht um eine Restauration alter Ordnungen: Gleichstellung wird bejaht und in der Regel werden (einige) vergangene feministische Kämpfe für Gleichstellung als notwendig anerkannt. Dabei wird aber davon ausgegangen, dass mittlerweile Gleichstellung erreicht sei, wer heute ‚noch‘ feministisch ist, wird mit der ganzen alten antifeministischen Palette von Abwertungen belegt, wie beispielsweise ‚hysterisch‘, ‚übertrieben‘, ‚männerhassend‘, ‚sexuell frustriert‘, ‚lustfeindlich‘, ‚Spaßbremse‘, ‚nicht leistungsfähig genug um es ohne Quote zu schaffen‘, ‚politisch (über)korrekt‘ etc. Feminismus scheint in dieser Sichtweise maximal in der ‚Alphamädchen‘-Variante legitim, die die eigene Stärke betont, ohne strukturelle Hindernisse anzugreifen.

Dies stellt McRobbie in den Kontext eines Phänomens, das sie unter Bezug auf Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als ‚Des-Artikulation‘ bezeichnet, wobei mit Artikulation nicht der Ausdruck gemeint ist, sondern das Gelenk (englisch bzw. französisch Gelenk = articulation). Sie schreibt von einer neoliberalen Politik der Des-Artikulation, die Interessenvertretung nur noch im Rahmen von Lobbying, also einer Vertretung von Partikular-Interessen im Wettbewerb um Ressourcen, akzeptiert und so ein Lernen voneinander und Bündnisse zwischen unterschiedlichen (beispielsweise feministischen) Generationen wie auch zwischen verschiedenen fokussierten radikaldemokratischen Bewegungen (z.B. feministisch, antirassistisch, queer, inklusiv, kapitalismuskritisch etc.) diskreditiert beziehungsweise gegebenenfalls verhindert.<sup>71</sup>

### Institutionelle Ebene

Auf der institutionellen Ebene kann an den dargestellten verkürzten Geschlechterbildern attraktiv wirken, dass die strukturelle Dimension des Problems unsichtbar wird. So scheint (Geschlechter-)Gerechtigkeit unter Umständen einlösbar, ohne strukturell grundsätzlich etwas verändern und unter anderem mehr Geld in die Hand nehmen zu müssen.<sup>72</sup> Insbesondere die ‚biologische‘ Lösung des Problems durch die Einstellung mehr männlicher Pädagogen, die allein aufgrund ihres männlichen Körpers das Problem lösen würden, scheint auf den ersten Blick vielversprechend. Auch für Institutionen, die spätere pädagogische Fachkräfte ausbilden und wenig zeitliche oder finanzielle Ressourcen zur Verfügung haben, wirkt dies unter Umständen wie eine niedrigschwellige Lösung, da sie so keine Strukturen schaffen müssen, für einen professionellen Umgang mit dem Thema Geschlecht sowie mit anderen gesellschaftlichen Ungleichheiten zu qualifizieren.

Allerdings gerät dieses Interpretations-Angebot auf der institutionellen Ebene auch schnell an seine Grenzen. Neben der Frage, ob genug männliche Pädagogen bereit sind, zu den derzeitigen Bedingungen gerade in den schlechter bezahlten pädagogischen Bereichen (mit jüngeren Kindern und im nicht-schulischen Bereich) zu arbeiten, stellt sich auch eine Frage der Wirksamkeit. Eine verkürzte Problemanalyse führt zu nicht situations-adäquaten Konzepten und Umgangsweisen. Auch ist es institutionell nicht vielversprechend, einem Großteil der Angestellten zu suggerieren, sie könnten für durchschnittlich die Hälfte ihrer Zielgruppe nur mangelhafte Angebote machen.

70 Vgl. McRobbie 2010.

71 Vgl. McRobbie 2010.

72 Vgl. zu Arbeitsbedingungen in der Pädagogik auch *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* von Vivien Laumann und mir in diesem Band.

### Individuelle Ebene – persönlich und professionell

Die individuelle Ebene ist in eine professionell-pädagogische und private Ebene zu unterteilen, wobei die im Folgenden genannten Aspekte aus meiner Sicht auf beiden Ebenen relevant sein können.

In Fortbildungen beispielsweise waren Isolations- oder Vereinzelungserfahrungen häufig ein Thema. Verschiedene Teilnehmende berichteten davon, dass sie mit den neuen differenzierteren und herrschaftskritischeren Sichtweisen, vor allem zu Geschlecht oder Rassismus, in ihre Kollegien, Teams oder in ihr privates Umfeld heimkamen und nun in eine Position gerieten, sich ständig erklären zu müssen, wenn sie den neuen Erkenntnissen gemäß handelten. Beispielsweise wurden einige, wenn sie bei Zuschreibungen oder Abwertungen intervenierten, als ‚politisch korrekt‘ oder ‚Spaßbremse‘ angegriffen oder aufgefordert, ‚sich mal zu entspannen und locker zu bleiben‘. Insgesamt wurde immer wieder von der Erfahrung berichtet, nicht mehr Teil der ‚normalen‘ (das heißt: normativen) Realität zu sein und als ‚Störfaktor‘ empfunden zu werden. Dies kann darauf hindeuten, dass es in einem gewissen Maße geglückt ist, den normativen und häufig alltagsdiskriminierenden Konsens in Unordnung zu bringen,<sup>73</sup> ist aber deshalb nicht minder anstrengend und unter Umständen auch substantiell bedrohlich. Ein Teilnehmer hat dafür den Begriff des ‚Seminar-Blues‘ geprägt: „Hier im Seminar versteht man sich und kann sich weiterentwickeln und an Sachen arbeiten, dann kommt man nach Hause und fühlt sich fremd.“

Für mich waren diese Berichte sehr erhellend, weil solche Erfahrungen gute Gründe sein können, sich wieder aus entsprechenden Erkenntnissen beziehungsweise den praktischen Konsequenzen daraus zurück zu ziehen, weil es einfach zu anstrengend oder zu einsam ist. Eine naheliegende Schlussfolgerung ist die Wichtigkeit, sich neue Umfelder zu schaffen bzw. sich mit Menschen mit ähnlichen Anliegen zu vernetzen. Das löst zwar nicht das gesamte Problem – nicht alle Umfelder sind überhaupt frei wählbar und wenn, dann nicht nur nach dem Kriterium der gesellschaftlich-pädagogischen Analyse – aber es kann die Vereinzelungserfahrungen auffangen und neue Kraft geben.

Eine weitere Funktion, die ich sowohl auf der professionell-pädagogischen als auch der privaten Ebene ansiedeln würde, ist die Befriedung von Konflikten bzw. der Umgang mit oder die Prävention von Frustrationserfahrungen. In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen wird deutlich, dass wir selbst auch verstrickt sind, ähnlich wie unser Umfeld. Daraus folgt die Notwendigkeit, nicht nur fortlaufend an sich zu arbeiten, sondern auch immer mal wieder in Auseinandersetzung mit den Mitmenschen zu gehen. Gerade das Thema Geschlecht ist zumindest bei heterosexuellen Menschen, aber meines Erachtens auch in zumindest vielen gleichgeschlechtlichen Beziehungen, eng mit dem Thema Liebesbeziehung und Begehren verknüpft.

Häufiger haben Teilnehmerinnen von langen frustrierenden Aushandlungen um Haushaltsarbeit und/oder Kinderfürsorge berichtet. Eine Teilnehmerin sagte in etwa sinngemäß: „Irgendwann stand ich vor der Wahl, den so zu akzeptieren, wie er ist [also dass er nur einen Bruchteil der Hausarbeit erledigt] oder zu gehen. Da bin ich auf Erklärungen gestoßen, dass Männer hormonbedingt so sind. Dann konnte ich ihn akzeptieren.“ Verkürzte Geschlechterbilder können also dabei unterstützen, Beziehungskonflikte um Gleichberechtigung zu befrieden, sich mit ungleichen Aufgabenverteilungen zufriedener zu geben, selbst wenn sie den eigenen Wünschen widersprechen, ohne den anderen (oder in anderen Fällen die andere) persönlich dafür verantwortlich zu machen. Dies ist besonders dann funktional, wenn die Kraft zum Kämpfen ausgegangen ist, die Beziehung aber aufrechterhalten werden will und soll.

Meines Erachtens trifft diese Funktion nicht nur auf (heterosexuelle) Paar-Beziehungen zu, sondern teilweise auch auf Arbeitsbeziehungen oder Aspekte, die an Kindern bzw. Jugendlichen des einen oder anderen Geschlechts anstrengend gefunden werden. Dann kann einerseits das Argu-

73 Vgl. Kalpaka 2003 bzw. *Exkurs A: Kritik an pädagogischen Angeboten mit dem Hauptziel der Einstellungsveränderung und Alternativen* in diesem Band.

ment, ‚Ich bin sowegen meines Geschlechts‘ als Selbstverteidigungs- oder Auseinandersetzungs-Verhinderungs-Strategie genutzt werden. Andererseits kann das entlastend sein, weil dann keine Notwendigkeit mehr zum Kampf besteht und weil klar ist, dass niemand etwas für die Frustration kann. Beides führt allerdings nicht notwendigerweise dazu, die Beziehung für alle Beteiligten glücklicher und akzeptabler zu machen. Das umstrittene Verhalten wird über eine Verknüpfung mit der geschlechtlichen Identität des Gegenübers festgeschrieben und die Verhandelbarkeit wird eingeschränkt. Persönliche Grenzen werden nicht mehr als Grenzen der persönlichen Integrität oder Verhandlungsbereitschaft besprochen.

Eine Alternative könnte darin bestehen, ohne Geschlechterzuweisung zu verstehen und bei Bedarf auch zu benennen, dass mein Gegenüber über bestimmte Dinge entweder nicht verhandlungsbereit ist oder (zumindest derzeit beziehungsweise unter den gegebenen Bedingungen) nicht in der Lage ist, sie zu verändern. Dann kann ich daraus wahlweise die Schlussfolgerung ziehen, dieses Gegenüber so zu akzeptieren, wie es derzeit ist, oder aber (so weit möglich) den Kontakt beenden beziehungsweise auf ein Niveau umlenken, auf dem ich mit dem entsprechenden Verhalten umgehen kann. Für das eine wie für das andere, muss ich nicht alle Menschen des Geschlechts meines Gegenübers in Haftung nehmen und auch das Gegenüber nicht auf sein oder ihr Geschlecht reduzieren.<sup>74</sup>

Ein weiterer Aspekt auf der individuellen Ebene liegt meines Erachtens in der Anforderung, sich souverän und als autonomes Subjekt zu fühlen und darzustellen. Einschränkungen der eigenen Souveränität und Autonomie auf einer gesellschaftlich-strukturellen Ebene einzugehen, steht in Konflikt mit der traditionellen Männlichkeitsanforderung, immer Souveränität zu beweisen, die sich mittlerweile über eine Modernisierung von Weiblichkeit und eine Ausbreitung von Neoliberalismus meines Erachtens an alle richtet:<sup>75</sup> um alles in der Welt kein Opfer sein, sondern fortwährende Handlungsfähigkeit beweisen, zur Not auch, indem etwas als freiwillig angeeignet wird, was zumindest mal ursprünglich eine von außen gestellte Anforderung war. Sowohl auf der privaten Ebene kann es in diesem Sinne also darum gehen, sich als jenseits einengender Strukturen stehend wahrzunehmen – unterdrückt oder eingeeengt sind vielleicht die ‚anderen‘ (die Jüngeren, die Ärmeren, die Immigrierten...), aber doch nicht ich selbst. Aber auch auf der pädagogischen Ebene kann es darum gehen, sich der Erkenntnis zu entziehen, dass ich unter den gegenwärtigen Bedingungen gar nicht alles lösen kann, dass ich notwendigerweise Fehler machen werde.

### Professionell-pädagogische Ebene

Nachdem die vorgenannten Punkte meines Erachtens sowohl für die private als auch die professionell-pädagogische Ebene gelten, führe ich abschließend einige Punkte auf, die mir vor allem für die Verarbeitung professioneller Handlungsdilemmata relevant erscheinen.

Anschließend an den vorgenannten Aspekt, scheint mir hier Schuldabwehr ein relevanter Punkt. In Ermangelung einer fehlerfreundlichen Arbeitsatmosphäre gemäß der Erkenntnis Lebenslangen Lernens, erscheinen Fehler im eigenen pädagogischen Handeln in manchen Teams oder Kollegien als Ausdruck einer mangelnden Professionalität, Qualifikation oder Eignung als Pädagoge oder Pädagogin. Daraus leitet sich dann häufig weniger ein Prozess der gemeinsamen und verbindlichen Verantwortungsübernahme ab, also sich zu fragen, wie es zu dem Fehler kam und wie er in Zukunft vermieden werden könnte. Anstatt dessen stellt sich – implizit oder explizit – die Schuldfrage und damit auch ein Bedarf an Schuldabwehr. Schuldabwehr kann nun unter anderem in eine Delegation des Problems münden, sei es auf die ‚hormongesteuerten Jungen‘ oder ‚zickigen Mädchen‘, sei es auf ‚die‘ Migranten oder Migrantinnen bzw. die ‚bildungsfernen‘ Kinder und Jugendlichen und deren Familien.

74 Diese Lösung bietet sich nur eingeschränkt in faktischen Abhängigkeitsbeziehungen an. Ob aber in diesem Fall eine Vergeschlechtlichung des Problems weiterhilft, eventuell doch Auswege zu finden, darf bezweifelt werden.

75 Vgl. Stuve/Debus 2012b sowie Debus 2012b (beide [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

Dabei versprechen verkürzte und homogenisierende Geschlechterbilder darüber hinaus eine bessere Bewältigung des Alltags und eine Reduktion von Komplexität, beispielsweise wenn Konzepte versprechen, ‚den‘ – also allen – Jungen gerecht zu werden, sei es durch scheinbar jugengerechte didaktische Ansätze oder durch besondere Texte für Jungen oder ähnliches. Dies birgt sowohl das Versprechen, eine gerechtere Pädagogik zu machen, als auch die Hoffnungen, die anstrengenden Störungen im Unterricht, die häufig als von Jungen ausgehend wahrgenommen werden, zu reduzieren.

Gelegentlich kann es auch um die Abwehr gehen, nicht auch noch für die Probleme von Kindern beziehungsweise Jugendlichen des anderen Geschlechts zuständig sein zu wollen. Unter anderem stoßen wir manchmal auf Äußerungen von Pädagoginnen, jetzt nach einer gefühlten alleinigen Zuständigkeit für die Probleme der Mädchen nicht auch noch zusätzlich für die Probleme der Jungen zuständig sein zu wollen. Dies verweist auf gefühlte, häufig aber auch reale Probleme, dass das Thema ‚Geschlecht‘ häufig an Frauen delegiert wird. Es scheint so, dass viele Pädagogen sich nicht mit den Problemen von Mädchen befassen möchten, sei es aus Desinteresse, aus dem Gefühl, auf diesem Feld nicht kompetent zu sein, oder aus Angst, ein zu persönlicher Kontakt mit Mädchen könne zu Übergriffs-Verdachten führen. Auch bei Pädagoginnen kann es gegenüber Jungen das Gefühl geben, hier inkompetent zu sein oder aber einen Unwillen, sich beruflich mit dem raumgreifenden Verhalten von Jungen bzw. Männern zu beschäftigen, das schon im privaten Alltag als anstrengend empfunden wird. Systematische Qualifikationen in Cross Work (also der geschlechterreflektierten pädagogischen Arbeit mit Menschen eines anderen Geschlechts)<sup>76</sup> werden noch seltener angeboten als Fortbildungen zu gleichgeschlechtlicher geschlechterreflektierter Pädagogik. Eine Variante, sich gegen die jeweiligen Ausweitungen der Zuständigkeiten zu wehren, kann im Ruf nach mehr Männern oder in der Ausblendung der Probleme von Mädchen bestehen.

Komplexere Ansätze geschlechterreflektierter Pädagogik dagegen verweisen auf die Notwendigkeit einer individualisierten und subjektorientierten Förderung, die unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen ohnehin schon überfordernd ist, und das dann auch noch unter der zusätzlichen Berücksichtigung von Geschlecht und anderen Ungleichheitsverhältnissen. Dies kann neben Überforderungsgefühlen auch zu Unfrieden mit den eigenen Arbeitsbedingungen führen, woraus sich eigentlich ein Kampf um bessere Bedingungen ableiten müsste. Dieser Kampf birgt die Gefahr zu scheitern und sich Ärger mit Institution, Vorgesetzten, Trägern, Auftraggebern und vielleicht auch im Kollegium einzuhandeln, von daher kann es auch funktional sein, sich dieser Notwendigkeit nicht zu stellen. Andererseits bestehen aber auch Chancen auf kurz- oder zumindest langfristige Verbesserungen durch solche Kämpfe.

Eine Alternative zu allen hier genannten Funktionen verkürzter Geschlechterbilder bestünde in der Anerkennung der schwierigen Arbeitsbedingungen: Die Anforderung einer subjektorientierten Pädagogik, die mit verhältnismäßig geringen Mitteln allen Kindern und Jugendlichen in Gegenwart und Zukunft die besten Chancen gewährleisten soll, trifft auf eine gesellschaftliche Realität, die Chancen-Gleichheit gerade verhindert beziehungsweise zumindest massiv erschwert. Aus der Anerkennung dieser Tatsache kann dann folgen, Fehler und Misserfolge nicht im Rahmen von Schuld zu verhandeln, sondern im Rahmen wertschätzend-solidarisch-kritischer gemeinsamer Bemühungen, so viel zu bewegen wie möglich und immer wieder, nicht zuletzt durch Kämpfe um bessere Arbeitsbedingungen, auch die Grenzen des eigenen Handelns zu erweitern. Dann ist es möglich, sich der bisweilen erschlagenden Komplexität zu stellen, sie auch als Gegenstand eines inspirierenden, spannenden, gemeinsam forschenden Vorgehens im Team und mit den Adressierten zu begreifen, und so Handlungsfenster aufzutun und zu entwickeln, anstatt Rezepten hinterherzulaufen, die immer auf Kosten zumindest mancher Kinder und Jugendlicher gehen und faktisch auch auf die eigenen Kosten, indem die eigentlichen Handlungsdilemmata unangetastet bleiben.

76 Vgl. zu Cross Work unter anderem Busche 2010, Busche 2012 ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]) sowie Voigt-Kehlenbeck 2009.

## 4 Schlussfolgerungen für die Praxis

### 4.1 Pädagogische Schlussfolgerungen

Pädagogisch geht es darum, geschlechtsbezogene Sozialisierungen als Spezialisierungs- und Verengungs-Prozess zu begreifen, der besondere Ressourcen und auch Defizite bzw. Förder-Bedarfe ausbildet und individuell sehr unterschiedlich abläuft. Die Aufgabe von Pädagogik ist dabei meines Erachtens, allen erworbenen Ressourcen mit Wertschätzung zu begegnen und sie allen, unabhängig von ihrem Geschlecht, zugänglich zu machen. Parallel dazu muss kompensierend an den Bedarfen angesetzt werden, also sollte beispielsweise gerade mit den Kindern, denen eine Kommunikation über Gefühle schwer fällt, über Gefühle gesprochen werden. Es geht also um eine Gleichzeitigkeit von Wertschätzung und Erweiterung.

Dabei bedarf es eines Wissens um statistisch schiefe Verteilungen von Interessen, Kompetenzen und Bedarfen als Analyse- und Reflexionsinstrument, nicht jedoch als Zuschreibungswissen: Individuelle Vielfalt darf dabei nicht aus dem Blick geraten, der Faktor Geschlecht sollte eher die Form einer Frage als die einer Antwort annehmen. Der Blick sollte dabei auf die Entstehungsbedingungen der Ungleichverteilungen gehen, anstatt diese als gegeben hinzunehmen. Dabei ist den Kindern und Jugendlichen in ihrer Gewordenheit mit Respekt zu begegnen, es geht also weder in Bezug auf Geschlecht noch in Bezug auf andere Ebenen von Verhalten und Persönlichkeit um Umerziehung, sondern vielmehr um Angebote und Förderung, bei Bedarf auch um begründete Grenzziehungen, beispielsweise bei Gewalt oder Diskriminierung oder auch zur Wahrung der eigenen Grenzen als Pädagoge oder Pädagogin.

Wichtig ist dabei, nicht selbst geschlechtsbezogene Platzanweiser auszusprechen bzw. stereotype Geschlechteranforderungen zu verstärken. Äußerungen, die explizite oder implizite Botschaften enthalten, wie ‚richtige‘ oder ‚normale‘ oder ‚durchschnittliche‘ Jungen oder Mädchen, Schwule, Lesben, Bisexuelle, Heterosexuelle, Trans-Jungen oder Trans-Mädchen, (gender)queere Menschen oder intergeschlechtliche Menschen seien, sind zu unterlassen – sie wirken einengend und stellen zudem eine Aberkennung der individuellen Persönlichkeit von Menschen all dieser Gruppen dar.

Darüber hinaus sollte es das Ziel sein, von stereotypen Geschlechteranforderungen zu entlasten, also Räume zu schaffen, in denen ‚untypisches‘ Verhalten selbstverständlich möglich ist, in denen kritisch über Geschlechteranforderungen und den daraus resultierenden Druck reflektiert werden kann, sowie Räume für (nicht nur geschlechtsbezogene) Dissidenz.

Als Grundbedingung für ein respektvolles Vorgehen sollten dabei alle Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden, unabhängig davon, ob sie sich ‚typisch‘ oder ‚untypisch‘ für ihr Geschlecht und/oder ihre sexuelle Orientierung verhalten. Das heißt

auch, dass es weniger darum geht, den Kindern und Jugendlichen vorgefertigte Antworten auf all die Handlungsdilemmata rund um Geschlecht und andere gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu geben. Als hilfreicher erlebe ich es, mit ihnen gemeinsam forschend in den Dialog zu gehen, interessiert mit ihnen über ihre Deutungen ihrer Verhaltensweisen, Interessen, Fähigkeiten und Probleme zu sprechen, eigene Erfahrungen daneben zu stellen und Angebote zur Einordnung in gesellschaftliche Bedingungen zu machen.

### Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik

Da es aus unserem Hause schon verschiedene Veröffentlichungen zu geschlechterreflektierter Pädagogik gibt, an denen ich in Teilen mitgewirkt habe, gebe ich hier erste allgemeine Ansatzpunkte und verweise für Vertiefungen auf andere Texte.<sup>77</sup> Es geht hier nicht um eine Übersicht, welche verschiedenen Sichtweisen auf geschlechterreflektierte Pädagogik existieren, sondern um Ansätze, die wir im Team von *Dissens – Institut für Bildung und Forschung* vertreten. Wie alle pädagogischen Felder ist auch dies ein Umstrittenes, sodass auch völlig andere Ansätze existieren.

#### Mögliche Ziele geschlechterreflektierter Pädagogik

##### *Vielfalt an Verhaltensweisen, Interessen, Kompetenzen ohne vergeschlechtlichte Einengung*

- Wertschätzung für und Förderung von ‚untypische(n)‘ Interessen und Fähigkeiten
- Wertschätzung auch von ‚typischen‘ Interessen und Fähigkeiten, Förderung bei Bedarf (in vielen Kontexten werden diese bereits gefördert, sodass nur manchmal eine zusätzliche Förderung nötig ist)
- Keine alten oder neuen Normativitäten aufbauen (Ausnahme: Gewalt- und Diskriminierungsfreiheit), sondern Bewusstsein über Konsequenzen von Entscheidungen für sich selbst und andere fördern und Entscheidungs- sowie Aushandlungsfähigkeit stärken

##### *Entlastung von Geschlechteranforderungen*

- Kritisch am Druck ansetzen, der mit traditionellen wie auch modernisierten Geschlechteranforderungen einhergeht, ohne dabei Wünsche und Bedürfnisse der Adressierten abzuwerten
- Räume schaffen, in denen ‚Untypisches‘ erprobt werden kann

##### *Diskriminierungs- und Gewaltfreiheit*

- Grenzen setzen bei Gewalt und Diskriminierungen
- Mechanismen der Diskriminierung verstehen und benennen können
- An Ausstiegsoptionen aus diskriminierenden und gewalttätigen Verhaltensweisen arbeiten

#### Geschlechterreflektierte Pädagogik braucht

*Wissen:* um geschlechtsbezogene Dynamiken, um geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse, um geschlechtsbezogene gesellschaftliche Ungleichheiten, aber auch über Geschlecht hinaus um die Lebenswelten der Adressierten und um andere gesellschaftliche Ungleichheiten etc.

<sup>77</sup> Vgl. zu Mädchenarbeit beispielsweise Busche u.a. 2010, Rauw 2001 sowie Howald 2001. Zu Jungenarbeit Könecke 2012 ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]), Könecke/Hackert 2011 ([sfb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Die%20vielen%20Seiten%20der%20M%C3%A4nnlichkeiten%20-%20Grundlagen%20geschlechterreflektierter%20Jungenarbeit%20-%20Handreichung.pdf](http://sfb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Die%20vielen%20Seiten%20der%20M%C3%A4nnlichkeiten%20-%20Grundlagen%20geschlechterreflektierter%20Jungenarbeit%20-%20Handreichung.pdf) [Zugriff: 03.04.2014]) sowie Pech 2009. Zur Arbeit mit LSBTIQ-Jugendlichen vgl. Fußnote 61.

*Haltung* (als Bindeglied zwischen Wissen und Methodik/Didaktik): Analysekompetenz in Bezug auf pädagogische Handlungssituationen und pädagogische Bedarfe, Blick und Wahrnehmung bezüglich der Adressierten, Selbstreflexivität, Balance-Akt Zugewandtheit und professionelle Distanz, Wertschätzung und solidarische Kritik, Haltung dazu, wann welche Form von Intervention sinnvoll und notwendig ist etc.

*Methodik/Didaktik*: Bewusste Methodenauswahl (Mitdenken von ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ der jeweiligen Methode), Flexibilität und Teilnehmenden-Orientierung in Methoden-Auswahl und -durchführung, Methodenwissen, Methodenvielfalt um verschiedene Bedürfnisse und Fähigkeiten zu berücksichtigen, Auswertungs- und Gesprächskompetenz, Beziehungsarbeit, Umgang mit (Interessen-)Konflikten, reflektierte Team-Arbeit, Arbeit an einem förderlichen Lernklima, Räume schaffen beispielsweise für das Üben von Grenzziehungen oder das Zeigen von Unsicherheiten etc.

*Gute Arbeitsbedingungen*: Wertschätzende und solidarisch kritische Arbeitsatmosphäre im Team und durch die Vorgesetzten, förderliche Personalschlüssel und räumlich-zeitliche-materielle Ausstattung, gute Bezahlung, Beschäftigungssicherheit, Qualifizierung (Freistellung in der bezahlten Arbeitszeit, Finanzierung, Wertschätzung der Qualifizierungsbemühungen), Bereitstellung von Reflexionsräumen, Freude am gemeinsamen Lernen und Weiterentwickeln im Team und im Rahmen einer sich als lernend verstehenden Institution etc.

### Settings geschlechterreflektierter Pädagogik

Mädchenarbeit, Jungenarbeit, reflexive Koedukation, Angebote für schwule, lesbische, bisexuelle, (gender)queere, transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Jugendliche, intersektionale Angebote in Verschränkung mit anderen Ungleichheitsverhältnissen (z.B. zu Geschlecht und Rassismus, Geschlecht und Klassismus, Geschlecht und Behinderung etc.).

In jedem dieser Settings können Menschen unterschiedlicher Geschlechter arbeiten. Dabei bedarf es einerseits einer Reflexion sowohl der eigenen Bilder, Ressourcen und möglicherweise auch Fallstricke im Umgang mit Kindern und Jugendlichen der Zielgruppe wie auch der Rollenaufteilung im jeweiligen Team. Zum anderen sollten die vielleicht unterschiedlichen Erwartungen, Wünsche und Schwierigkeiten wahrgenommen und reflektiert werden, mit denen die Kinder bzw. Jugendlichen uns aufgrund unserer (empfundener oder zugeschriebener) Geschlechtlichkeit begegnen.<sup>78</sup>

### Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik<sup>79</sup>

In Abhängigkeit vom konkreten Ziel einer Einheit empfiehlt es sich, sich bewusst zwischen drei Herangehensweisen zu entscheiden, die alle gleichwertige Werkzeuge des methodisch-didaktischen Werkzeugkoffers sein sollten.

*Dramatisierung von Geschlecht*:<sup>80</sup> Kritische Beschäftigung mit gesellschaftlicher Ungleichheit, mit Stereotypen und Zuschreibungen der Adressierten oder ihres Umfelds, mit Diskriminierungen wie Sexismus oder Heterosexismus sowie Trans- und Inter-Feindlichkeit, Gruppentrennungen nach Geschlecht.

78 Einige Reflexionsanregungen und Überlegungen dazu finden sich beispielsweise in Busche 2010.

79 Ausführlicher hierzu vgl. Debus 2012e ([www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff 05.04.2014]).

80 Die Unterscheidung zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht hat Hannelore Faulstich-Wieland unter Rückbezug auf Erving Goffman für den deutschen Sprachraum geprägt (vgl. beispielsweise Faulstich-Wieland 1996). Mir erschien es hilfreich, die Strategie der Entdramatisierung von der Strategie der Nicht-Dramatisierung zu differenzieren (vgl. Debus 2012e sowie Debus 2012f, beide: [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php) [Zugriff: 05.04.2014]).

*Entdramatisierung von Geschlecht:* Relativierung der Bedeutung von Geschlecht(erunterschieden) für das soziale Miteinander. Individuelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen, Unterschiede innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse jenseits von Geschlecht sichtbar und erfahrbar werden lassen.

*Nicht-Dramatisierung von Geschlecht:* Förderung von Interessen und Kompetenzen, die durch geschlechterstereotype Sozialisationen häufig einem Geschlecht zugänglicher sind als den anderen, Arbeit an Sozialverhalten und Gruppendynamik etc., ohne dabei Geschlecht explizit zum Thema zu machen. Dabei dennoch Analysekompetenz für geschlechtsbezogene Dynamiken und Ungleichheiten anwenden.

Diese drei Strategien sollten mit Bedacht entsprechend den jeweiligen Zielen der Einheit und der Gruppendynamik ausgewählt und eingesetzt beziehungsweise abgewechselt werden.

Wenn das primäre Ziel in *Kompetenzerweiterung* besteht, lohnt es sich, zunächst nicht-dramatisierende Strategien einzusetzen, da diese am wenigsten mit geschlechtsbezogenen Platzanweiser\*innen einhergehen und die Teilnehmenden am wenigsten dazu einladen, sich – entgegen dem pädagogischen Ziel – gegenseitig in Stereotypen fortzubilden. So kann die größte Offenheit für eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires ermöglicht werden. Dabei kann es passieren, dass die Teilnehmenden selbst Geschlecht dramatisieren („Ich will aber nicht neben einem Jungen sitzen.“ „Tanzen ist schwul/was für Mädchen.“ „Erzieher ist doch ein Frauenberuf.“). In diesem Falle bietet es sich an, wahlweise zunächst auf die Strategie der Dramatisierung oder direkt auf entdramatisierende Strategien umzuschwenken. Auch wenn implizite Blockaden der Teilnehmenden beobachtet bzw. interpretiert werden, sich auf das Angebot einzulassen, kann darüber nachgedacht werden, ob ein dramatisierendes Vorgehen an dieser Stelle weiterhelfen könnte.

Wenn die Beschäftigung mit *geschlechtsbezogener Ungleichheit und Stereotypen* das Hauptziel ist oder aber aufgrund der Gruppendynamik geboten scheint, dann empfehlen sich dramatisierende Strategien. Diese gehen immer mit dem Risiko einher, Stereotypen und geschlechtsbezogenen Homogenisierungen besonders viel Raum einzuräumen („Wir arbeiten sicher deshalb in getrennten Gruppen, weil Mädchen einfach besser miteinander klarkommen als mit Jungen und umgekehrt.“ „Warum gibt es Frauen- und Männerberufe? – Weil Männer stärker sind und Frauen besser mit Kindern umgehen können.“ „Welche Stereotype kennt Ihr über Männer und über Frauen?“), auch wenn das Ziel ist, sie im weiteren Arbeiten wieder abzubauen. Um nicht kontraproduktive Effekte zu erzielen, ist es von daher notwendig, rechtzeitig Strategien der Entdramatisierung einzuplanen, in denen diese Homogenisierungen und Stereotypisierungen wieder relativiert werden. Dies kann wahlweise nach einer dramatisierenden Methode stattfinden oder auch parallel (beispielsweise wenn während des Arbeitens in geschlechtergetrennten Gruppen die Unterschiede unter den anwesenden Mädchen bzw. Jungen sichtbar gemacht werden und Homogenisierungstendenzen der Teilnehmenden entgegengewirkt wird).

## 4.2 Das Geschlecht der pädagogisch Tätigen

Wie eingangs dargestellt, liegt in der Debatte spätestens seit der ersten PISA-Veröffentlichung 2001 ein großer Fokus auf dem Geschlecht der pädagogisch Tätigen. Entgegen der Annahme, dass die beste beziehungsweise geschlechtergerechteste Förderung eine gleichgeschlechtliche Konstellation zwischen pädagogischer Fachkraft und Adressierten voraussetzt, seien hier einige differenzierende Anmerkungen zum

derzeitigen Stand unserer Diskussionen im Team und kollegialen Umfeld und meiner Überlegungen gemacht.

Zunächst bedarf es für eine geschlechtergerechte und darüber hinaus auch im allgemeinen Sinne subjektorientierte Pädagogik einer Reihe von *Kompetenzen auf der Wissens-, Haltungs- und Handlungsebene ganz jenseits des eigenen Geschlechts*. Wichtig ist hierbei unter anderem, eine Vielfalt an Interessen und methodisch-didaktischen Zugängen zu berücksichtigen. Es kann nicht Sinn geschlechtergerechter Förderung sein, dass Männer für die Interessen von Jungen und Frauen für die Interessen von Mädchen zuständig sind – zum einen weil dann nur geschlechtshomogene Konstellationen allen gerecht werden könnten, zum anderen weil diese Aufteilung nicht stimmt und faktisch keine homogenen Interessen ‚der‘ Jungen/Männer und ‚der‘ Mädchen/Frauen vorliegen und zum dritten weil nicht eindeutig vergeschlechtlichte Kinder und Jugendliche in dieser Logik völlig ausgeblendet werden. Es geht vielmehr darum, sich für die Vielzahl an Lernzugängen und Interessen zu sensibilisieren, sich für alle zuständig zu fühlen und sich methodisch-didaktisch entsprechend zu qualifizieren – was wiederum auf das Thema der Arbeitsbedingungen zurück verweist.

Dabei ist klar, dass niemand alles können und überzeugend vertreten kann. Hier ist es Aufgabe von Personalpolitik, ein Team beziehungsweise Kollegium so zusammenzustellen, dass möglichst viele Fähigkeiten und Kompetenzen zusammenkommen, und für entsprechend abwechslungsreiche Angebote in den verschiedenen Lerngruppen zu sorgen.

Darüber hinaus kann es für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sein, welches Geschlecht und welche sexuelle Orientierung ihre pädagogischen Ansprechpersonen haben. So kann es sein, dass ein Junge von einem Mann besser lernen kann, dass es sehr wohl legitim ist, als Junge oder Mann Angst zu haben, traurig zu sein, zu weinen oder Hilfe zu suchen. Vielleicht kann er mit ihm auch besonders gut über Männlichkeitsanforderungen sprechen und reflektieren. Vielleicht kann er sich dafür bei einer Frau leichter mit seinem Nähe-Bedürfnis oder seinen Unsicherheiten zeigen, weil er mit seiner Mutter gute Erfahrungen mit solchen Themen gemacht hat, während sein Vater damit nicht umgehen kann. Vielleicht kann ein Mädchen mit einer Frau besonders gut über Sexismus-Erfahrungen oder Weiblichkeitsanforderungen sprechen, vielleicht kann sie von ihr besonders gut lernen, dass es legitim ist, als Frau streitbar zu sein und eigene Interessen offen zu vertreten. Vielleicht kann sie dafür von einem Mann besonders gut lernen, dass nicht alle Männer Probleme mit starken Frauen haben oder nicht über Gefühle sprechen können, oder sie kann mit ihm gut über Probleme mit einzelnen Jungen sprechen. Vielleicht ist es aber auch ganz anders, vielleicht sind die Familienerfahrungen weniger stereotyp oder das Interesse an Austausch ist genau umgekehrt. Und vielleicht ist auch gerade der Austausch mit einer Person, die weder als Mann oder als Frau lebt, mit einer Person, die das Geschlecht gewechselt hat, mit einer Person, die nicht heterosexuell lebt, besonders erkenntnisreich, spannend und anregend und kann neue Türen aufschließen. Das kann je nach Persönlichkeit, biographischen Erfah-

rungen, aktuellen Themen und Problemen, Verfügbarkeit verschiedener Erwachsener im Umfeld etc. völlig unterschiedlich sein.

Ähnliches kann für Jugendliche anderer Geschlechter und für Jugendliche mit verschiedenen sexuellen Orientierungen für Menschen des gleichen Geschlechts bzw. der gleichen sexuellen Orientierung gelten. Auf Erwachsene mit einer ähnlichen geschlechtlichen oder sexuellen Verortung zu treffen ist meines Erachtens desto wichtiger, desto weniger Erwachsene dieser Verortung im Umfeld zur Verfügung stehen.

Auf der Ebene der Kontaktangebote und des Modell-Lernens (aber auch des Angebots, als Reibungsfläche zur Verfügung zu stehen) kann also das Geschlecht der pädagogisch Tätigen sehr wohl eine Rolle spielen. Dabei ist aber nicht davon auszugehen, dass eine gleichgeschlechtliche Konstellation für die Kinder beziehungsweise Jugendlichen immer die beste ist. Sinnvoll ist, ihnen möglichst viele verschiedene Angebote sowohl von Menschen verschiedener Geschlechter zu machen als auch von Menschen, die ihre Geschlechtlichkeit in unterschiedlicher Weise leben – ein fußballspielender und ein tanzender Kollege, eine heimwerkernde und eine malende Kollegin könnten beispielsweise eine gute Kombination sein.

#### 4.3 Professionelle Selbstreflexion

Um nicht selbst verkürzte und einengende Geschlechterbilder zu reproduzieren, ist eine reflexive Haltung nötig. Zum einen sind hier *biographische Fragen* relevant: Mit welchen impliziten und expliziten Botschaften bin ich aufgewachsen? In welcher Form beeinflussen sie meine pädagogische Arbeit? Welche Erfahrungen habe ich rund um Geschlecht und Peergroup-Sozialisation gemacht und inwiefern wirken diese sich auf meine pädagogische Arbeit aus? Zu letzterem hängt diesem Artikel ein Selbstreflexionsbogen an.

Zum anderen geht es um aktuelle Geschlechterbilder, Seh- und Interpretationsgewohnheiten. Hier ist es hilfreich, die eigenen Interpretationen und Wahrnehmungsweisen in pädagogischen Handlungssituationen immer wieder zu hinterfragen, die eigene Analysekompetenz weiterzuentwickeln und nicht zuletzt zu fragen, welches Jungen- bzw. Mädchenbild den eigenen pädagogischen Konzepten und Ansätzen vielleicht implizit zu Grunde liegt, auch wenn explizit ein anderes Ziel verfolgt wird.

Ein wichtiges Thema erscheint mir dabei die Anerkennung teilweise bestehender Interessengegensätze der unterschiedlichen an pädagogischen Interaktionen Beteiligten. Mein Eindruck ist, dass insbesondere ‚störendes‘ Verhalten von Jungen (teilweise erst Recht, wenn es von Mädchen kommt, weil es dann als noch weniger ‚normal‘ gilt) häufig als persönliche Beleidigung oder Missachtung gelesen wird und im Gegenzug angepasstes Verhalten von Mädchen (und aus den oben genannten Gründen erst Recht von Jungen) als Zustimmung zum pädagogischen Vorgehen. Für beides kann es un-

endlich viele Gründe geben, die nichts mit der Beziehung zum Pädagogen oder zur Pädagogin oder einem Einverständnis mit der jeweiligen Methodik oder Didaktik zu tun haben.

Das störende Verhalten kann ein – aus meiner Sicht als legitim anzuerkennender – Ausdruck eines Interesses an anderen Lern-Inhalten und -Formen sein oder auch daran, etwas anderes zu tun als den ganzen Tag in der Schule ruhig und konzentriert zu arbeiten, es kann auf private Schwierigkeiten verweisen oder gerade auf privates Glück und auf vieles mehr. Ebenso kann das angepasste Verhalten gerade auch ein Ausdruck inneren Rückzugs sein, sich nicht darum zu bemühen, die pädagogische Situation mitzugestalten, einen Teil der Persönlichkeit rauszunehmen, oder Ausdruck von Müdigkeit oder abschweifenden Gedanken sein.

Zum Problem wird nun das störende Verhalten, während das angepasste Verhalten konstruktiv scheint, erst durch das Aufeinandertreffen mit den Interessen der pädagogischen Fachkraft bzw. der Institution, beispielsweise den Unterricht störungsfrei durchzuführen oder einen bestimmten Stoff in einer bestimmten Zeit zu vermitteln oder auch allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Nicht das eine Verhalten selbst ist also ein Problem, während das andere konstruktiv ist, sondern im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Interessen und Verhaltensweisen entsteht ein Problem, das auch dort gelöst werden muss, anstatt es persönlich zu nehmen und an die vermeintlich problem-verursachende Person zu delegieren. Meines Erachtens haben wir alle unsere Trigger an Verhaltensweisen, die wir besonders persönlich nehmen, daher ist es aus meiner Sicht unumgänglich, sich mit diesen kritisch auseinander zu setzen.

Nicht zuletzt sollte auch bei Einladungen externer Fachkräfte oder bei einer Teilnahme an Fortbildungen nach den Geschlechterbildern der Referierenden gefragt werden. Meines Erachtens lohnt sich eine skeptische Nachfrage besonders dann, wenn von ‚den‘ Jungen oder Mädchen bzw. von ‚Jungen-‘ oder ‚Mädcheninteressen‘ die Rede ist. Auf Nachfrage wird sich dann zeigen, ob diese Formulierung nur aus verkaufsstrategischen Gründen gewählt wurde, um nicht im Vorhinein für Irritationen zu sorgen, oder ob tatsächlich verkürzte Geschlechterbilder dem Angebot zu Grunde liegen.

#### 4.4 Thematisierung von Arbeitsbedingungen und anderen Faktoren

Abschließend komme ich auf die im Exkurs erläuterte These zurück, dass verkürzte Geschlechterbilder nicht nur auf ‚falsches‘ Wissen zurückgehen, sondern eine gesellschaftliche, institutionelle und subjektive Funktionalität einnehmen können. Hieraus leitet sich ab, dass Selbstreflexivität alleine unter Umständen neue Bewältigungsprobleme für uns als pädagogisch Tätige verursachen kann: Den Anspruch zu haben, allen gerecht zu werden, und zu verstehen, dass das unter den gegebenen Bedingungen kaum möglich ist, verursacht Handlungsdilemmata und kann zu Frustration, Resignation und innerem Rückzug führen. Ich denke, es ist hier notwendig, zu einem aktiven

Umgang mit den eigenen Arbeitsbedingungen zu gelangen. Zuallermindest gilt dies für die Analyse-Ebene: Das immer wieder nicht zu verhindernde Scheitern in einem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu sehen, kann Selbstzweifel begrenzen und damit Kraft für weiterführende Beschäftigungen freisetzen.

Darüber hinaus sollte auch an Vorgesetzte, Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, Auftraggeber und Auftraggeberinnen, Träger und Institutionen zurück gemeldet werden, unter welchen Bedingungen der jeweilige Auftrag auch gut umgesetzt werden könnte. Anstatt ständig die eigene Kompetenz zu beweisen und Superwoman und Superman zu spielen, ist es notwendig, auch Grenzen aufzuzeigen und aus dem eigenen Expertinnen- und Expertenwissen zu argumentieren, was unter welchen Bedingungen leistbar ist und was nicht. Geschlechterreflektierte Arbeit braucht gute Arbeitsbedingungen,<sup>81</sup> das muss immer wieder zurückgemeldet werden, wenn entsprechende Anforderungen im Raum stehen. Dabei ist mir – aus eigener Erfahrung – klar, dass entsprechende Möglichkeiten umso eingeschränkter sind, umso prekärer die eigene Arbeitssituation ist, sei es auf der Ebene des konkreten Beschäftigungsverhältnisses oder auf der Ebene des Konkurrierens um Projektmittel.

Das schließt selbstverständlich nicht aus, dennoch den Bedingungen entsprechend sehr gute Arbeit leisten zu können – auch vermeintliche Kleinigkeiten wie eine wertschätzende Atmosphäre oder ein kritischer Umgang mit Einengungen und Stereotypisierungen können für einzelne Kinder und Jugendliche viel bedeuten!

## 5 Fazit

An dieser Stelle sei auf *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* im folgenden Artikel verwiesen, in dem Vivien Laumann und ich ausarbeiten, was helfen kann, mit den schwierigen derzeitigen Bedingungen pädagogischen Handelns umzugehen. Für die Rechtsextremismusprävention greifen Vivien Laumann und ich im folgenden Artikel die Frage der Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen auf und verknüpfen sie mit einer Analyse geschlechtsbezogener Funktionalitäten extrem rechter Einstellungen und Verhaltensweisen.

Daher sei hier an dieser Stelle lediglich abschließend bemerkt, dass es sich lohnt, sich kritisch mit den eigenen Geschlechterbildern zu beschäftigen, da dies zunächst eine bessere Analyse pädagogischer Handlungssituationen ermöglicht und damit eine zielgruppengerechtere Konzeption der eigenen Angebote erlaubt. Nicht zuletzt kann eine solche Beschäftigung auch Erkenntnisse über die eigenen Lebensbedingungen auf den

---

81 Vgl. auch *Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?* von mir und Vivien Laumann in diesem Band.

verschiedensten Ebenen erschließen sowie über verdeckte institutionelle und gesellschaftliche Logiken, aus denen unter Umständen Konsequenzen zur Verbesserung der eigenen Situation folgen können. Der auf diesen Artikel folgende Fragebogen kann einen ersten Schritt zur Verknüpfung der eigenen biographischen Erfahrungen mit dem aktuellen pädagogischen Handeln darstellen.

## Internet-Belege

AB Queer – Aufklärung und Beratung zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans-gender Lebensweisen: [www.abqueer.de](http://www.abqueer.de) [Zugriff 30.03.2014].

AVENde – deutsches Unterforum des Asexual Visibility and Education Network (AVEN): [www.asexuality.org/de/](http://www.asexuality.org/de/) [Zugriff 30.03.2014].

Dissens – Institut für Bildung und Forschung: [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff 29.03.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): [www.jungenarbeit-und-schule.de](http://www.jungenarbeit-und-schule.de) [Zugriff 15.02.2014].

GLADT. mehrsprachig – queer – unabhängig: [www.gladt.de](http://www.gladt.de) [Zugriff 30.03.2014].

Intersexuelle Menschen e.V.: [www.intersexuelle-menschen.net](http://www.intersexuelle-menschen.net) [Zugriff: 30.03.2014].

Kommunikation und Bildung – Berliner Bildungseinrichtung zu Diversity, Gender und Sexueller Identität (Kombi): [www.kombi-berlin.de](http://www.kombi-berlin.de) [Zugriff 30.03.2014].

LesMigraS – Antidiskriminierungs- und Antiwigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin e.V.: [www.lesmigras.de](http://www.lesmigras.de) [Zugriff 30.03.2014].

Neue Wege für Jungs: [www.neue-wege-fuer-jungs.de](http://www.neue-wege-fuer-jungs.de) [Zugriff 02.04.2014].

Peerthink – Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence (Projekt-Website – auch auf Deutsch): [www.peerthink.eu](http://www.peerthink.eu) [Zugriff 29.03.2014].

Portal Intersektionalität: [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) [Zugriff 29.03.2014].

Tauwetter – Anlaufstelle für Männer, die als Junge sexuell mißbraucht wurden: [www.tauwetter.de](http://www.tauwetter.de) [Zugriff 30.03.2014].

TransInterQueer e.V.: [www.transinterqueer.org](http://www.transinterqueer.org) [Zugriff 30.03.2014].

## Literatur

Baar, Robert: Allein unter Frauen, Wiesbaden, 2010.

Bass, Ellen/Kaufman, Kate: Wir lieben wen wir wollen. Selbsthilfe für lesbische, schwule und bisexuelle Jugendliche, Berlin, 1999.

Baumert, Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001.

**Bittner, Melanie:** Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main, 2011. [www.gew.de](http://www.gew.de) [Zugriff: 30.03.2014].

**Bölsche, Jochen:** Debatte: Böse Buben, kranke Knaben. In: Spiegel Online, 2002a. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff: 29.03.2014].

**Bölsche, Jochen:** Böse Buben, kranke Knaben (2): Zuchtstation für dumme Machos. In: Spiegel Online, 2002b. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff: 29.03.2014].

**Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.):** IGLU, Münster/New York/München/Berlin, 2004.

**Budde, Jürgen:** Jungenpädagogik empirisch, Opladen, 2014 (in Veröffentlichung).

**Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie:** „Ich denke nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 3, Heft 3, 2011, S. 119–127.

**Bundesjugendkuratorium:** Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums, München, 2009. [www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de) [Zugriff: 03.04.2014].

**Busche, Mart:** It’s a men’s world? Jungenarbeit aus nichtmännlicher Perspektive. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 201–222.

**Busche, Mart:** Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der pädagogischen Arbeit mit dem „Gegengeschlecht“. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 159–168. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

**Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.):** Feministische Mädchenarbeit weiterdenken, Bielefeld, 2010.

**Cabral, Mauro/Chiu, Ai-Chih/Ghattas, Dan Christian/Gross, Sally/Hart, Phoebe/Inan, Belgin/Jiménez, Natasha/K, Maira/Klöppel, Ulrike/Kromminga, Ins A./Volcano, Del LaGrace:** Inter. Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in der Welt der zwei Geschlechter, Berlin, 2013.

**Calmbach, Marc/Debus, Katharina:** Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungen-

politik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto, 2013, S. 61–121. Auch unter: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de) [Zugriff: 11.10.2013].

Cremers, Michael (Hrsg.): Boys‘Day – Jungen-Zukunftstag, Bielefeld, 2012. [www.boys-day.de](http://www.boys-day.de) [Zugriff: 11.10.2013].

Debus, Katharina: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte, Diplomarbeit, Berlin, 2007. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Schule – Leistung – Geschlecht. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 137–148. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 103–124. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012c, S. 175–188. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase. In: Cremers, Michael (Hrsg.): Boys‘Day – Jungen-Zukunftstag, Bielefeld, 2012d. [www.boys-day.de](http://www.boys-day.de) [Zugriff: 11.10.2013].

Debus, Katharina: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012e, S. 149–158. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Debus, Katharina: WS3 – Wenn Methoden nach hinten losgehen. Dramatisierung und Entdramatisierung in Methoden zu Geschlechterbildern. Workshopbericht vom Fachtag Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Kon-

zepte – Erfahrungen – Perspektiven, im SFBB in Berlin am 01.06.2012f. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 05.04.2014].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*, Wiesbaden, 2012, S. 49–65.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Die Verlustspur des Subjekts – eine Methode zur Reflexion zweigeschlechtlicher Geschlechterkonstruktionen. In: *journal für lehrerInnenbildung*, Heft 1, 2013, S. 47–52.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf/Budde, Jürgen: Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen. Eine Praxishandreichung für die Schule, Bielefeld, 2013. [www.boys-day.de](http://www.boys-day.de) und [www.neue-wege-fuer-jungs.de](http://www.neue-wege-fuer-jungs.de) [Zugriff: 11.10.2013].

Der Spiegel 21/2004: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 47/2004: Allahs rechtlose Töchter. Muslimische Frauen in Deutschland. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 2/2008: Die Migration der Gewalt. Junge Männer: Die gefährlichste Spezies der Welt. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff 29.03.2014].

Der Spiegel 18/2011: Mordswut. Die Unheimliche Eskalation der Jugendgewalt. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff 29.03.2014].

Eisner, Shiri: *Bi. Notes for a bisexual revolution*, Berkeley, CA, 2013.

Faulstich-Wieland, Hannelore: Abschied von der Koedukation? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Frankfurt am Main, 1996, S. 386–400.

Fegter, Susann: „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“. Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*, Wiesbaden, 2012, S. 34–48.

Forschungsverbund Gewalt gegen Männer (Hrsg.): *Gewalt gegen Männer*, Bonn, 2004. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de) [Zugriff: 30.03.2014].

Geo: Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft? Heft 3, 2003.

Ghattas, Dan Christian: *Menschenrechte zwischen den Geschlechtern. Vorstudie zur Lebenssituation von Inter\*Personen*, Berlin, 2013. [www.boell.de](http://www.boell.de) [Zugriff: 30.03.2014].

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen, 1984.

Hartmann, Jutta/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter (Hrsg.): Heteronormativität, Wiesbaden, 2007.

Haug, Frigga/Reimer, Katrin: Politik ums Kopftuch, Hamburg, 2005.

Hechler, Andreas: Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Bildung. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 125–136. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Howald, Jenny: Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von Queer Theory für die feministische Mädchenbildungsarbeit. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen, 2001, S. 295–310.

Kalpaka, Annita: Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit: Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt am Main, 2003, S. 56–79.

Könnecke, Bernard: Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 61–72. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Könnecke, Bernard/Hackert, Michel: Die vielen Seiten der Männlichkeiten. Grundlagen geschlechterreflektierter Jungenarbeit, Berlin, 2011. [sfbb.berlin-brandenburg.de](http://sfbb.berlin-brandenburg.de) [Zugriff: 03.04.2014].

Kutzner, Camilla: Respekt für Weiblichkeiten I: lesbisch = maskulin? Biographische Notizen, o.J. [ryuu.de](http://ryuu.de) [Zugriff: 30.03.2014].

McRobbie, Angela: Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes, Wiesbaden, 2010.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster/New York, 2003.

Meuser, Michael: Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte, Opladen, 2006, S. 163–178.

**Netzwerk Trans\*-Inter\*-Sektionalität:** Intersektionale Beratung von/zu Trans\* und Inter\*. Ein Ratgeber zu Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit und Mehrfachdiskriminierung, Berlin, 2013. [transintersektionalitaet.org](http://transintersektionalitaet.org) [Zugriff: 30.03.2014].

**Nguyen, Toan:** „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggressionen. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), Jg. 36, Heft 2, 2013a, S. 20–24. [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com) [Zugriff: 03.04.2014].

**Nguyen, Toan:** Talk story. Erfahrungswelten von Schüler\_innen of Color in Hinblick auf Alltags- und Institutionellen Rassismus. In: Un\_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun\_gleichheiten, Münster, 2013b.

**Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (Queerformat):** Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, Berlin, 2012. Bestellung für 5€ bei [info@queerformat.de](mailto:info@queerformat.de).

**Pech, Detlef (Hrsg.):** Jungen und Jungenarbeit, Baltmannsweiler, 2009.

**Pohlkamp, Ines:** TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 37–58.

**Pohlkamp, Ines/Rauw, Regina:** Mit Lust und Beunruhigung. Heteronormativitätskritik einbringen. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld, 2010, S. 21–36.

**Rauw, Regina:** „Was ich will!“ Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit. In: Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen, 2001, S. 29–48.

**Rieske, Thomas Viola:** Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main, 2011. [www.gew.de](http://www.gew.de) [Zugriff: 29.03.2014].

**Sarrazin, Thilo:** Was Thilo Sarrazin sagt. „Ständig neue kleine Kopftuchmädchen“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2009. [www.faz.net](http://www.faz.net) [Zugriff: 29.03.2014].

**Sezgin, Hilal (Hrsg.):** Manifest der Vielen, Berlin, 2011.

**Sharp, Elizabeth A./Ganong, Lawrence:** “I’m A Loser, I’m Not Married, Let’s Just All Look At Me!” Ever-Single Women’s Perceptions of Their Social Environment. In: Journal of Family Issues, XX(X), 2011, S. 1–25.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, 2001, S. 249–269.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, 2003, S. 211–242.

Stern: Zwischen Macho und Mama. Jungs, das schwache Geschlecht. Von der Qual, ein Mann zu werden, 8.6.2000.

Stern: Frauen im Islam. Wie sie im Namen Allahs unterdrückt werden – und sich dagegen wehren, Nr. 28, 08.07.2010. [www.stern.de](http://www.stern.de) [Zugriff 29.03.2014].

Strobel-Eisele, Gabriele/Noack, Marlene: Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia u.a. (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, 2006, S. 99–128.

Stuve, Olaf: „Queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): De-konstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen, 2001, S. 281–294.

Stuve, Olaf: Homogenisierende Bilder von Jungen. Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 17–26. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus Katharina: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 27–42. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 43–60. [www.dissens.de](http://www.dissens.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Thimm, Katja: Angeknackste Helden. In: Der Spiegel, Heft 21, 17.05.2004. [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Tremel, Inken/Cornelißen, Waltraud: Jungen und junge Männer in Deutschland. Lebenssituationen – Probleme – Maßnahmen, München, 2007. [www.dji.de](http://www.dji.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Tremel, Inken/Cornelißen, Waltraud: Mädchen und junge Frauen in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen, München, 2007. [www.dji.de](http://www.dji.de) [Zugriff: 29.03.2014].

Voigt-Kehlenbeck, Corinna: Gender Crossing – Nachdenken über die Implikation der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Baltmannsweiler, 2009, S. 119–139.

Wallner, Claudia: Drama oder Dramatisierung? Geschlechterverhältnisse heute und ihre Auswirkungen auf die Lebensbedingungen von Mädchen und jungen Frauen. [www.claudia-wallner.de](http://www.claudia-wallner.de) [Zugriff 30.03.2014]. Auch veröffentlicht in: Rohmann, Gabriele (Hrsg.): Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen, Berlin, 2007, S. 281-295.

Weber, Martina: Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis, Oldenburg, 2008, S. 42–58.

Woltersdorff, Volker: “I Want To Be A Macho Man”. Schwule Diskurse um die Aneignung von Männlichkeit in der fetisch- und SM-Szene. In: Bauer, Robin/Hoernes, Josch/Woltersdorff, Volker (Hrsg.): Unbeschreiblich männlich. Heteronormativitätskritische Perspektiven, Hamburg, 2007, S. 107–120.

**VIELFALT\_MACHT\_SCHULE**  
Geschlechterreflektierende Arbeit an Schulen  
und die Prävention von Rechtsextremismus

[katharina.debus@dissens.de](mailto:katharina.debus@dissens.de)



## Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln<sup>1</sup>

*Die folgenden Fragen beziehen sich auf Klient\_innen, Teilnehmende bzw. Schüler\_innen. Es bietet sich an, zunächst eine Frage auszuwählen, die gerade besonders interessant scheint.*

**Für alle Fragen ergänzend: Welche Ressourcen ziehe ich aus meinen Erfahrungen für meine pädagogische Arbeit? Für wen bin ich besonders aufmerksam oder einfühlsam? Wessen Ressourcen und/oder Probleme wahrzunehmen, fällt mir leicht? Mit wem komme ich besonders gut in Kontakt? Gegenüber welchen Dynamiken kann ich mich besonders gut abgrenzen?**

Von wem will ich gemocht werden, vor wem habe ich Angst, um wen bin ich besorgt?

Wer stresst mich am meisten und wie reagiere ich darauf? Versuche ich bei manchen, es ihnen Recht zu machen, um Stress zu vermeiden?

War ich Außenseiter\_in? Falls ja:

- Bin ich deshalb distanzlos solidarisch mit randständigen Jungen oder Mädchen meiner Klasse/Gruppe?
- Versuche ich nachträglich die Anerkennung derer zu bekommen, die sie mir früher verweigert hätten?
- Habe ich Angst vor der Rebellion der „starken“ Jungen oder Mädchen?

Bin ich als Junge immer gut „durchgerutscht“ und habe deshalb vielleicht auch weniger einen Blick für die Gewalthaltigkeit von Männlichkeitsdynamiken?

Bin ich als Mädchen immer gut „durchgerutscht“ und habe deshalb vielleicht auch weniger einen Blick für die Gewalthaltigkeit von Weiblichkeitsdynamiken?

Bin ich als Junge oder Mädchen vielleicht an Männlichkeitsvorstellungen gescheitert? Falls ja:

- Bewundere ich deshalb heute die entsprechenden Männlichkeitspraxen bei Jungen?
- Werte ich diese Praxen in einer Weise ab, in der ich die Bedürfnisse und Nöte der Jungen nicht mehr wahrnehmen kann?

Bin ich als Junge oder Mädchen vielleicht an Weiblichkeitsvorstellungen gescheitert? Falls ja:

- Bewundere ich deshalb heute die entsprechenden Weiblichkeitspraxen bei Mädchen?
- Werte ich diese Praxen in einer Weise ab, in der ich die Bedürfnisse und Nöte der Mädchen nicht mehr wahrnehmen kann?

Bevorzuge ich die Jungen, die ich als Mädchen oder Junge bewundert oder begehrt hätte?  
Oder bin ich genau diesen Jungen gegenüber besonders kritisch, um mich ihrem Charme zu entziehen?

Bevorzuge ich die Mädchen, die ich als Mädchen oder Junge bewundert oder begehrt hätte?  
Oder bin ich genau diesen Mädchen gegenüber besonders kritisch, um mich ihrem Charme zu entziehen?

Wie nehme ich Kontakt auf? Wie drücke ich Zuwendung aus? Wie mache ich Hilfsangebote?  
Gibt es hier eine vergeschlechtlichte Ebene? (z.B. nach Gefühl und Befinden fragen, Schulterklopfen, umarmen, Distanz wahren, anrempeln, Witze machen, über Bücher, Filme, Musik reden – welche?, jeden Hinweis auf ein Problem aufnehmen und intensiv nachfragen, Hinweise auf Probleme eher ignorieren...)

---

<sup>1</sup> Ursprünglich entwickelt im Projekt Jungenarbeit und Schule [www.jungenarbeit-und-schule.de](http://www.jungenarbeit-und-schule.de) in Anlehnung an: Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2013): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster, in: Amadeu-Antonio-Stiftung/Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention, Berlin, S. 169-196. Die Fragen dort sind zum Teil übernommen und zum Teil inspiriert von Mart Busche (2010): It's a men's world? Jungen\_arbeit aus nichtmännlicher Perspektive, in: Mart Busche u.a. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld 2010, S. 291-220.

Auf welche Annäherungsversuche von Schüler\_innen reagiere ich entspannt?

- Welche lösen Unterstützungs-Reflexe bei mir aus?
- Welche machen mir Unbehagen?
- Welche verursachen mir ein Gefühl von Grenzverletzung oder Abwehr?

Wie versuche ich, in der pädagogischen Arbeit Spaß herzustellen und was hat das mit meinen eigenen Erfahrungen und Geschlechterstereotypen zu tun?

- Orientiere ich mich dabei (unabhängig von meinem eigenen Geschlecht) an traditionell männlichen Formen der Herstellung von Spaß wie Konkurrenz, Sprüchen, Sexualisierungen?
- Wie kann es mir gelingen, verschiedene Formen, Spaß zu haben, gleichberechtigt nebeneinander zu stellen?
- Welche pädagogischen Angebote bzw. Vorgehensweisen machen Spaß, ohne Ausschlüsse beispielsweise wegen mangelnder Schlagfertigkeit zu reproduzieren?
- Wie ist es möglich, dabei Räume zu schaffen, in denen Teilnehmende Verletzungen und Diskriminierungen problematisieren können, ohne Sanktionen durch Abwertungen wie „Spaßbremse“ oder einen Anti-p.c.-Diskurs zu erleiden?

Was empfinde ich als gute Stimmung?

- Wie bewerte ich Konkurrenzen bzw. Abgrenzungen und Für-Sich-Sorgen der einzelnen Teilnehmenden?
- Erwarte ich (unabhängig von meinem eigenen Geschlecht) traditionell weibliches Harmonie-Verhalten von den Teilnehmenden inklusive selbstlosem Immer-die-anderen-Mitdenken?
- Erwarte ich dies besonders von Mädchen?
- Oder finde ich umgekehrt traditionell männliches Konkurrenz-Verhalten und Sprüche-Wetteifern „normal“ und sehe die dabei zugefügten Verletzungen nicht?
- Wie kann ich eine Atmosphäre herstellen, in der einerseits alle sicher sind und sich wohl fühlen aber auch alle ihre Interessen vertreten und für sich sorgen können?

Nach welchen Kriterien wähle ich Texte und Filme aus?

- Bevorzuge ich Medien, die mir heute gefallen oder die mir als Jugendlicher\_Jugendlichem gefallen hätten?
- Bevorzuge ich Medien, die männlichen oder weiblichen Geschlechternormen entsprechen?
- Werte ich Medien ab, die männlichen oder weiblichen Geschlechternormen entsprechen?
- Kommuniziere ich Kritik bzgl. bestimmter Medienformen den Schülern und Schülerinnen gegenüber in konstruktiver Weise?
- Suggestiere ich, dass bestimmte Medienformen von „richtigen“ Frauen/Mädchen bzw. „richtigen“ Männern/Jungen nicht gemocht/freiwillig konsumiert werden?

*All diese Fragen dienen der Selbstreflexion. Es sei hier auch nochmal auf die eingangs gestellte Frage nach den eigenen Ressourcen verwiesen!*

*Es geht explizit **nicht** darum, festzustellen, wer ein guter Pädagoge oder eine gute Pädagogin ist! Es geht auch **nicht** darum, eher traditionell männliche oder traditionell weibliche Formen der Interaktion höher oder geringer zu bewerten.*

***Es geht darum**, bewusster zu werden, welchen Einfluss Geschlechter- und Peergroup-Sozialisierungen auf das eigene pädagogische Handeln haben.*

*Solche Einflussfaktoren sollten dann auf ihre **Effekte** beobachtet werden. Vergeschlechtlichtes Handeln ist nicht immer falsch und nicht immer richtig. Es kann im Umgang mit manchen Jugendlichen eine wichtige Ressource sein, mit anderen egal und mit dritten wiederum Türen schließen oder ihnen Verletzungen zufügen. **Es geht also darum, hier mit forschendem Blick, Neugier und Handlungslust dabei zu bleiben, nicht darum, die perfekte Lösung zu finden.***