



GESCHLECHTER- REFLEKTIERTE ARBEIT MIT JUNGEN AN DER SCHULE

TEXTE ZU PÄDAGOGIK UND FORTBILDUNG RUND UM
JUNGEN, GESCHLECHT UND BILDUNG

GESCHLECHTER- REFLEKTIERTE ARBEIT

MIT JUNGEN AN DER SCHULE

**TEXTE ZU PÄDAGOGIK UND FORTBILDUNG RUND UM
JUNGENARBEIT, GESCHLECHT UND BILDUNG**

Herausgeber_innen:

Dissens e.V. & Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule
Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung

Herausgeber_innen:

Dissens e.V. & Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve
Allee der Kosmonauten 67

D-12681 Berlin

Telefon: 030/549875-30

E-Mail: info@jungenarbeit-und-schule.de

Internet: www.dissens.de

www.jungenarbeit-und-schule.de

Bestellungen dieser Veröffentlichung unter: bestellung@jungenarbeit-und-schule.de

Projekt:

Jungenarbeit und Schule

Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve, Dr. Ralf Puchert

E-Mail: info@jungenarbeit-und-schule.de

Internet: www.jungenarbeit-und-schule.de

Weitere Trainer_innen: Mart Busche, Marko Fürstenow, Michael Hackert, Andreas Hechler,
Dr. Bettina Knothe, Christian Martens

Verwaltung: Sylvia Reetz, Ralph Klesch, Ulrike Sliwinski

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit: Claudia Nikschtat

Autor_innen:

Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve, Mart Busche,
Andreas Hechler, Dr. Bettina Knothe

Gestaltung, Satz und Druck:

Hinkelstein Druck, Berlin

www.hinkelstein-druck.de

Bildnachweis:

Michael Miethe, Berlin

ISBN 978-3-941338-09-8

© 2012 Dissens e.V., Berlin

Diese Publikation wurde im Projekt „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster – Eine Weiterbildung für LehrerInnen und SozialpädagogInnen“ (Kurz: Jungenarbeit und Schule) erarbeitet, das im Rahmen des XENOS-Programms „Integration und Vielfalt“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert wurde.

INHALT

Einleitung	5
Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve	
Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule	9
Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe	
Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma, Olaf Stuve	
Homogenisierende Bilder von Jungen	17
Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen	
Olaf Stuve	
Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen	27
Olaf Stuve und Katharina Debus	
Männlichkeitsanforderungen	43
Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen	
Olaf Stuve und Katharina Debus	
Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule	61
Bernard Könnecke	

Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention Andreas Hechler	73
„Das ist doch ganz natürlich...“ - Stereotype Biologismen und Naturalisierungen von Geschlecht Bettina Knothe	93
Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen Katharina Debus	103
Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik Andreas Hechler	125
Schule – Leistung – Geschlecht Katharina Debus	137
Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? Katharina Debus	149
Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der pädagogischen Arbeit mit dem „Gegengeschlecht“ Mart Busche	159
Geschlechtersensible Bildungsarbeit Gender Training, Gender Sensibilisierung und Aspekte persönlicher Erfahrungen im Kontext von Erwachsenenbildung Klaus Schwerma	169
Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht Katharina Debus	175
Angaben zu den Autor_innen	189



EINLEITUNG

EINLEITUNG

Wir freuen uns, mit dieser Publikation zahlreiche Erfahrungen der letzten drei Jahre, Gedanken, Experimente, Auswertungen, Diskussionen und nicht zuletzt eine Art aktuelle Standortbestimmung unserer Überlegungen zu einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen an der Schule vorstellen zu können. Diese haben wir in dem dreijährigen Projekt „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster – Eine Weiterbildung für LehrerInnen und SozialpädagogInnen“¹ (kurz: Jungenarbeit und Schule) erarbeitet. Einen Großteil der im Rahmen des Projekts entstandenen Texte stellen wir hier zur Diskussion.

Texte über die eigene Arbeit zu schreiben ist immer Teil eines komplexen Reflexionsprozesses, an dessen Ende wieder viel Neues entstanden ist. Dies entspricht dem Ansatz von „Praxisforschung“ in der Arbeit von Dissens e.V.: Wir verstehen uns als ein Institut, das für die Praxis forscht, Forschungsergebnisse in die Praxis zurück fließen lässt und schließlich auch die eigene Praxis forschend auswertet und weiter entwickelt. Wir hoffen, dass die einzelnen Texte sowie die Gesamtzusammenstellung Anregungen und Anlass zu Diskussionen für die Weiterentwicklung geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen, Mädchen und anderen Geschlechtern liefern.

In Form von insgesamt 15 Texten liegen Anregungen zur Reflexion eigener pädagogischer Praxen vor, sie beinhalten inhaltliche Vertiefungen und konzeptionelle sowie didaktisch-methodische Vorschläge für eine konkrete Umsetzung. Letztere sind meistens in theoriegeleitete Überlegungen eingebettet, die wir wiederum als Deutungsangebote verstehen, also als Lupen, Linsen oder auch Filter, mit denen die eigenen pädagogischen Praxen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Die Schwerpunktsetzung auf theoretische Überlegungen in Verbindung mit der Suche nach Anschlusspunkten für die pädagogische Praxis, beruht darauf, dass wir eine Arbeit an der pädagogischen Haltung vermittelt Reflexionen und Wissensaneignung als Grundlage methodisch-didaktischer Entscheidungen wie auch Umsetzungen betrachten. Diese Haltung

kann dann dazu dienen, den eigenen methodisch-didaktischen Werkzeugkasten in den Blick zu nehmen und festzustellen, an welcher Stelle er gut ausgestattet ist und an welcher Stelle er noch Neu-Anschaffungen braucht. Hierzu finden sich weitere methodische Anregungen auf unserer Website www.jungenarbeit-und-schule.de.

Als Teil einer solchen geschlechterreflektierten Haltung ist es uns wichtig, deutlich zu machen, dass eine Förderung von Jungen nicht im Widerspruch zu einer Förderung von anderen Geschlechtern, zu Feminismus oder Frauenbewegung steht, wie es derzeit häufig suggeriert wird, wenn Feminismen und Mädchenförderung oder bisweilen auch die bloße quantitative Präsenz von Frauen in Bildungseinrichtungen für die Probleme von Jungen verantwortlich gemacht werden. Aus diesem Grunde wollen wir sichtbar machen, dass zentrale Impulse und Ansätze der Entwicklung von Jungenarbeit, Männerforschung und Männlichkeitstheorie aus feministischen und queeren Bewegungen und Forschungstraditionen entstanden sind. Es ist gerade nicht von einer Gegner_innenschaft im Sinne eines Nullsummenspiels auszugehen, demzufolge das eine Geschlecht (oder die eine Forschungsrichtung) verliert, wenn die andere Seite Erfolge hat, sondern von gegenseitiger Anregung und gemeinsamen Bündnissen. Einer kritischen Männlichkeitsforschung steht es in diesem Sinne gut zu Gesicht, Begriffe wie „Feminismus“ und „Kritik an Heteronormativität“ in den Mund zu nehmen, da mit diesen Traditionen verbunden sind, die auf geschlechtliche und sexuelle Gleichberechtigung, gesellschaftliche Gerechtigkeit, geschlechtliche Vielfalt sowie den Abbau von Dominanz und Gewalt abzielen. Darüber hinaus stellen feministische Arbeiten oftmals die frühen Grundlagen für eine empirische und theoretische Beschäftigung mit der Situation von Jungen in pädagogischen Institutionen dar und auch Mädchen- und Jungenarbeit können voneinander lernen.

Die Auswahl der theoretischen Bezüge folgt dabei unserem Eindruck, welche Anregungen für unsere eigene pädagogische Arbeit inspirierend sind und waren und welche für Pädagog_innen, die im Feld Schule arbeiten, hilfreich sein könnten. Gerade in den theoretischer angelegten Texten ist daher dem Praxis-Transfer in Form von Kästen ein eigener Raum vorbehalten, da wir aus der Beschäftigung mit Theorie ganz konkrete praktische Implikationen ableiten. Die weniger theoretischen Texte bauen inhaltlich auf den Theorie-Texten auf. Sie sind aber so geschrieben, dass sie auch ohne vorherige Lektüre der Theorie-Artikel

¹ Gefördert durch das Bundesprogramm „XENOS – Integration und Vielfalt“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales und des Europäischen Sozialfonds.

verständlich sein sollten, jedoch Verweise enthalten, um bestimmte Gedanken im entsprechenden Text weiter verfolgen zu können.

Fast alle Texte richten sich zentral an Pädagog_innen, die mit Jugendlichen arbeiten. Als erster Text dieses Bandes gibt das Fortbildungskonzept einen guten Einstieg in unsere grundlegenden Überlegungen und die Struktur der Fortbildung. Die inhaltlichen Verweise können auch als Wegweiser durch unsere Textsammlung verstanden werden. Daraufhin folgen mit den Texten zu Jungenbildern, Geschlechtertheorie, Männlichkeitsanforderungen und Jungenarbeit Grundlagen, auf die die anderen Texte sich immer wieder rückbeziehen. Die folgenden Texte bieten inhaltlich-thematische Vertiefungen: Der Text zu Neonazismus und Männlichkeit beschäftigt sich mit Fragen der Verknüpfung dieser beiden Themen und beschreibt Potenziale und Grundsätze von Jungenarbeit als Neonazismus-Prävention. Der Text zu Biologismen thematisiert die Tendenz, Geschlechter-Unterschiede biologisch zu erklären, aus einer interdisziplinären Perspektive zwischen Biologie und Sozialwissenschaften. Der Text „Und die Mädchen?“ stellt die These auf, dass eine Beschäftigung mit Weiblichkeitsanforderungen auch für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen relevant ist, fragt, ob angesichts des Jungenbenachteiligungsdiskurses Mädchen keine geschlechtsbezogenen Probleme mehr haben und geht insbesondere auf Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen ein. Der dann folgende Text beschäftigt sich mit Relevanz und Möglichkeiten der Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit in der geschlechterreflektierten Pädagogik. Der Text „Schule – Leistung – Geschlecht“ wirft einen Blick auf Befunde der Schulleistungsforschung, analysiert Ressourcen und Probleme, die aus Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen in der Schule erwachsen und leitet daraus pädagogische Schlussfolgerungen ab. Die folgenden beiden Texte vertiefen konzeptionelle und methodisch-didaktische Fragestellungen: Der Text zu Dramatisierung bietet methodisch-didaktische Impulse entlang der Frage, wie geschlechterreflektiert gearbeitet werden kann, ohne Geschlechterstereotype zu verstärken und geht dabei auch auf Chancen und Risiken der Arbeit in geschlechtergetrennten Gruppen ein. Der Text zu Crosswork diskutiert konzeptionelle Fragen der geschlechterreflektierenden Arbeit zwischen verschiedengeschlechtlichen Pädagog_innen und Kindern bzw. Jugendlichen. Die letzten beiden Texte geben Überlegungen

zu Erwachsenenbildung zu Geschlecht wieder, enthalten aber auch für Nicht-Erwachsenenbildner_innen interessante Gedanken: Der Text zu geschlechtersensibler Erwachsenenbildung beschäftigt sich unter anderem mit didaktischen Herangehensweisen der geschlechter-sensibilisierenden Arbeit mit Erwachsenen. Der letzte Text thematisiert häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht, schärft anhand dessen unsere inhaltlichen Positionen, analysiert kreuzende Probleme v.a. in den Arbeitsbedingungen von Pädagog_innen und macht Vorschläge zu Umgangsweisen mit solchen Konstellationen.

Ein Gegenstand der Beschäftigung mit geschlechterreflektierter Pädagogik ist die Frage nach geschlechterreflektierter Sprache. Diese hat die Aufgabe, geschlechtsbezogene Hierarchisierungen und Ausschlüsse möglichst wenig zu reproduzieren, unterschiedliche geschlechtliche Seins- und Lebensweisen zu repräsentieren und nicht zuletzt nach Möglichkeit den Blick für diese Vielfalt zu schärfen. Wir haben uns aus diesem Grund für die Schreibweise des Unterstrichs (auch: Gender Gap)² wie beispielsweise im Wort Lehrer_innen entschieden, nutzen aber gelegentlich auch die folgende Schreibweise: Trans*person bzw. Inter*. Beide Schreibweisen werden austauschbar verwendet und sollen deutlich machen, dass es mehr Geschlechter als nur Frauen und Männer bzw. Jungen und Mädchen gibt, sie wollen trans*- und inter*-geschlechtliche Menschen ebenso abbilden wie Genderqueers. Dabei hebt der Unterstrich die Lücke zweigeschlechtlicher Denkweisen hervor und will die Geschlechtlichkeiten sichtbar machen, die in zweigeschlechtlichen Sprachformen nicht vorkommen. Der in Internet-Suchmaschinen gebräuchliche * betont insbesondere die Unabgeschlossenheit der Kategorien und wird gerne auch am Ende eines Wortes verwendet, um auszudrücken, dass verschiedene Endungen möglich und nötig sind, um verschiedene geschlechtliche Selbstkonzepte angemessen abzubilden (beispielsweise intersexuell, intergender, intergeschlechtlich sowie transsexuell, transgender, transident, transgeschlechtlich etc.). Sprache ist immer Ergebnis von Realität und wirkt auf diese zurück. Sie kann sich nicht jenseits gesellschaftlicher Realitäten stellen, aber sie kann Wege zu anderen Denkweisen bereiten. In diesem Sinne wollen wir unsere Leser_innen zu einem experimentierfreudigen

2 Steffen Kitty Herrmann/s_he (2003): Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: Arranca 28, November. arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap.

Umgang mit Sprache ermutigen, der nicht im Bestehenden verharret sondern zu neuen Denk- und Handlungsformen inspiriert.³

Dieses Projekt ist das Ergebnis guter Teamarbeit. Wir haben uns viel zu inhaltlichen Fragen wie auch zu Fragen methodisch-didaktischer Aufbauten unserer Fortbildungsreihen ausgetauscht, angeregt und auseinander gesetzt. Gegenstände dieser Auseinandersetzungen waren unter anderem Fragen der Übertragbarkeit klassisch jungenpädagogischer Methoden für den schulischen Raum und unter ggf. koedukativen Bedingungen oder auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Verhältnis von Wissensvermittlung, (Selbst-)Reflexivität, biographischem Arbeiten, methodischen Anteilen und Praxis-Transfers in den Fortbildungen. Die unterschiedlichen Herangehensweisen werden vielleicht auch in den verschiedenen Texten sichtbar – sie waren für uns sehr anregend und sind Gegenstand einer ständigen Weiterentwicklung unserer Fortbildungspraxis und Theoriebildung. Eine Abschlusspublikation ist immer auch ein guter Ort, sich bei all denen zu bedanken, ohne die das Projekt nicht so umgesetzt worden wäre, wie es zu unserer Zufriedenheit gelungen ist. Da sind zunächst die Kolleg_innen zu nennen, die mit uns die zahlreichen Fortbildungen durchgeführt haben. Wir bedanken uns bei Mart Busche, Michael Hackert, Marko Fürstenow, Andreas Hechler, Bettina Knothe und Christian Martens. Für diese Veröffentlichung mussten viele Seiten Korrektur gelesen werden – und dafür danken wir sehr David Nax, Ulrike Sliwinski, Vivien Laumann, Nora Schrimpf, Sabina Schutter, Bettina Knothe, Hanne Debus und Heike Kleffner.

Ein Projekt mit so vielen Partnern, Reisen und Aktivitäten erfordert eine Vielzahl von Leitungs-, Koordinations- und Verwaltungstätigkeiten. Für die tolle Unterstützung und Zusammenarbeit danken wir sehr herzlich Ralf Puchert, Sylvia Reetz, Ralph Klesch und Ulrike Sliwinski sowie für die inhaltliche Mitarbeit unseren Praktikant_innen Janna Frenzel, Hanna Hartmann, Sophie Künstler und Ann-Christin Steinert.

Für die professionelle Unterstützung unserer Öffentlichkeitsarbeit danken wir unserer Öffentlichkeitsfachfrau Claudia Nikschat, der Agentur FLMH für die technische Umsetzung und Gestaltung der Projektwebseite, Manfred Gottert für die Gestaltung der Projektflyer sowie Michael Miethe für die schönen Fotos, mit denen wir auch

diese Veröffentlichung gestalteten. Sabine Weber und der Druckerei Hinkelstein herzlichen Dank für die Gestaltung und Gesamtproduktion dieser Veröffentlichung.

Für produktive Anregungen danken wir unserer wissenschaftlichen Begleitung Jürgen Budde (Universität Halle), Susanne Offen (Leuphana Universität Lüneburg) und Jens Schmidt sowie unseren Beiratsmitgliedern bzw. Kooperationspartner_innen Miguel Diaz und Markus Biank (Neue Wege für Jungs, Bielefeld), Heike Radvan (Amadeu Antonio Stiftung), Stephan Höyng (Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin), Esther Lehnert, Matthias Müller (mbr – Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin), Eike Sanders und Ulli Jentsch (apabiz – antifaschistisches pressearchiv und bildungszentrum Berlin), Sebastian Schädler (Evangelische Hochschule Berlin). Inspirierende Fortbildungen haben wir genossen bei Annita Kalpaka, dem apabiz – antifaschistisches pressearchiv und bildungszentrum Berlin, Soziale Bildung e.V. Rostock, Heike Kleffner und Hanne Thoma.

Wir freuen uns über die partnerschaftliche Kooperation mit den beteiligten Fortbildungsinstituten und insbesondere mit den dort zuständigen Kolleg_innen und danken ihnen für diese fruchtbare Zusammenarbeit: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) – Wolfgang Jehlicka; Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB) – Claudia Lutze; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern – Klaus Bois; Niedersächsische Landesschulbehörde, Regionale Fortbildung Celle (für den Regierungsbezirk Lüneburg) – Hartmut Schleisieck; Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat, Pädagogisches Institut (PI) – Gabi Reichhelm und Gregor Prüfer; Amt für Lehrerbildung (AfL) des Landes Hessen – Verona Eisenbraun; Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz – Katja Groß-Minor und Claudia Schuhmacher; Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) – Beate Lesting-Buermann.

Ganz zentral waren schließlich die Anregungen unserer vielen Teilnehmenden, die Erfahrungen mit uns teilten, Inhalte weiter entwickelten, uns neue Herausforderungen stellten und so zur Schärfung unserer Ansätze beitrugen und Rückmeldungen aus ihrer Praxis gaben.

All diesen Menschen sei herzlich gedankt: Es war eine inspirierende Zeit!

Katharina Debus, Bernard Könnecke,
Klaus Schwerma, Olaf Stuve

³ Zu geschlechtergerechtem Formulieren vgl. Universität Graz (o.J.): Geschlechtergerechtes Formulieren. www.uni-graz.at/uedo1www_files_geschlechtergerechtes_formulieren-4.pdf.

FORTBILDUNGS- KONZEPT



GESCHLECHTERREFLEKTIERTE ARBEIT MIT JUNGEN AN DER SCHULE

Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe

Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve¹

Wir werden in diesem Text zunächst entlang der Begriffe Wissen – Haltung – Methodik/Didaktik in unser Verständnis von Qualifizierungsprozessen zu geschlechterreflektierter Pädagogik einführen (1) um anschließend Abläufe und Rahmenbedingungen der Fortbildungsreihen „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule“ vorzustellen (2).

1 Geschlechterreflektierte Arbeit braucht Wissen, Haltung und Methodik/Didaktik

Geschlechterreflektierte Pädagogik braucht Wissen, Haltung und Methodik/Didaktik, so die Grundthese unserer Fortbildungspraxis. Der Haltung kommt in dieser Konstellation unterschiedlicher Zugänge eine Scharnier-Funktion zu.

Haltung ist die Perspektive, eine Art und Weise mit der Pädagog_innen (nicht nur) Jungen in der Praxis begegnen und mit der sie pädagogische Handlungssituationen analysieren. Die Haltung von Pädagog_innen zeigt sich z.B. darin, wie sie Themen anbieten, ob sie selbstverständlich eine geschlechtergerechte Sprache sprechen, in der sie versuchen, alle Kinder und Jugendlichen mitzudenken, ob sie anstreben, einen Rahmen herzustellen, in dem die Einzelnen relativ sicher vor Diskriminierungen und Gewalt sein können etc. Zentral für die Haltung sind Fragen der Beziehungsarbeit: Wie sehr lasse ich mich auf die Jungen ein? Gelingt mir ein Balance-Akt, in dem ich einerseits professionelle Distanz wahre, indem ich die Handlungsweisen der einzelnen Jungen nicht persönlich nehme, ihnen andererseits trotzdem zugewandt begegne und eine pädagogische Beziehung zu ihnen aufbaue?

Diese Haltung schlägt sich in methodischen und didaktischen Entscheidungen nieder. Sowohl die Methodenauswahl als auch die Art und Weise, wie ich einzelne Methoden oder Unterrichtseinheiten durchführe,

sollten sowohl meiner Analyse pädagogischer Handlungssituationen als auch meinen Zielen geschlechterreflektierter Pädagogik entsprechen. Eine geschlechterreflektierte und geschlechtergerechte Methodik und Didaktik reflektiert sich selbst unter anderem entlang der Frage, ob sie (ungewollt) Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen reproduziert. Dies ist gemeint mit dem Diktum der Jungenarbeit „Haltung statt Methode“ (Karl 1996).

Allerdings ergeben sich aus dieser Haltung nicht automatisch entsprechende methodische bzw. didaktische Entscheidungen und Kompetenzen. Diese bedürfen der Qualifizierung, wobei das bereits vorhandene didaktische bzw. methodische Wissen nutzbar gemacht werden kann.

Haltung braucht also **Methoden** und **Didaktik** zur Umsetzung einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen in verschiedenen Praxisfeldern. Pädagog_innen brauchen Methodenkompetenzen, um Methoden in ihren Wirkungen und Risiken zu kennen und sie entsprechend in ihrer Arbeit mit Jungen adäquat einsetzen zu können. Sie brauchen Reflexionsmethoden, um ihr eigenes Handeln zu überprüfen sowie ihre Motive und Emotionen, ihre Eingebundenheit in Prozesse mit Jungen und in die vergeschlechtlichten Strukturen von Schule und Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Schließlich brauchen sie Reflexions- und Sensibilisierungsmethoden, um Männlichkeitsanforderungen, denen Jungen von der Gesellschaft, der Familie, der Erwachsenenwelt oder den Peergroups ausgesetzt sind, zu erkennen und um mit Jungen an diesen Themen arbeiten zu können. Sie brauchen eine Didaktik, die Geschlechterstereotype und –anforderungen nicht verschärft sondern Entlastungen und Vertrauens-Räume schafft, in denen ein nicht-stereotypes Verhalten zumindest gleichberechtigt neben geschlechtertraditionellen Verhaltensweisen stehen kann.

Wir entwickeln daher die Formel dahingehend weiter, dass Haltung alleine nicht reicht: Geschlechterreflektierte Pädagogik braucht Wissen, Haltung und Methodik/Didaktik.

¹ Wir danken David Nax für das Gegenlesen dieses Artikels.

Wie aber entsteht eine solche Haltung? Sie braucht **Wissen** darüber, dass Männlichkeit und Weiblichkeit keine Frage der Natur sind sondern vielmehr moderne Konstruktionen eines Systems der Zweigeschlechtlichkeit darstellen. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass diese Geschlechterkonstruktionen dennoch für die meisten von uns die Gestalt realer Existenzweisen annehmen, die wir nicht einfach so verändern können und dass dies auch auf Jungen und andere Adressat_innen pädagogischer Arbeit zutrifft. Haltung erfordert Wissen darüber, dass geschlechterstereotypes Verhalten gleichzeitig und in individuell je unterschiedlichem Mischungsverhältnis Aspekte von Lust, Verlust, Kompetenzaneignung sowie Hierarchisierung beinhaltet. Sie braucht ein Verständnis für die Gründe, die Ressourcen- und die Problem-Seiten in geschlechterstereotypen aber auch untypischen Verhaltensweisen der Adressat_innen. Sie braucht nicht zuletzt Wissen, um sich die richtigen Fragen zur Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Praxis zu stellen und sich nicht von Diskursen fälschlich verunsichern zu lassen.

2 Aufbau und Rahmenbedingungen der Fortbildungsreihen „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule“

Die Fortbildungsreihe „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule“ fand im Zeitraum von Herbst 2009 bis Juni 2012 in acht Bundesländern statt. In jedem Bundesland wurden durchschnittlich zwei Reihen mit jeweils 4 mal 2 Seminartagen durchgeführt. Ergänzt wurde das Angebot durch eine Train-the-Trainer-Fortbildung mit Teilnehmenden aus fünf Bundesländern. Jede Reihe wurde von zwei (teilweise wechselnden) Fortbildner_innen begleitet². Geschlechterreflektierte Arbeit umfasst viele Themen und Aspekte von Haltung, Wissen und methodisch-didaktischen Fragen – umso mehr

angesichts der heterogenen Gruppenkonstellationen in den Fortbildungen, welche wiederum auch Lernräume für den eigenen pädagogischen Umgang mit Unterschiedlichkeiten in Gruppen öffneten. Im Rahmen einer insgesamt achttägigen Fortbildungsreihe können entweder wenige ausgewählte Themen und Aspekte vertieft oder viele angeschnitten werden. Wir haben diesbezüglich, abhängig von den Wünschen der Teilnehmenden und den Präferenzen der jeweiligen Team-Konstellation unterschiedliche Mischformen zwischen Anreißern und Vertiefung gewählt. Grundsätzlich würden wir uns für eine nachhaltige Qualifikation zum Thema mehr Zeit zum Vertiefen und Festigen von Inhalten, zur Vermittlung von Methodenkompetenz und für den begleiteten Praxis-Transfer wünschen – mit vier mal drei oder sechs mal zwei Tagen wäre sehr viel mehr möglich.

Wir haben in allen Fortbildungsreihen mit einer Mischung aus Inputs, Diskussionen, Selbstreflexionseinheiten, Austausch in Kleingruppen, Methoden kollegialer Beratung, Methoden der außerschulischen Jugendbildung und Jungenarbeit, Beobachtungs-„Hausaufgaben“ sowie Praxisprojekten gearbeitet und zusätzlich Vertiefungstexte, Handouts, Literatur- und Filmpfehlungen sowie Methodenblätter zur Verfügung gestellt. Nach und nach haben wir auch Prozess- und Gruppenreflexionen genutzt, um Gelerntes zu vertiefen und für die eigene schulische Praxis nutzbar zu machen. Das Verhältnis von eher wissensbasierten und reflexionsorientierten Arbeitsformen variierte je nach Gruppe und Team, wobei wir viel gemeinsam über Ressourcen und Probleme unterschiedlicher Mischungsverhältnisse und Reihenfolgen reflektiert haben. Ein spannendes Thema, das es weiterzuverfolgen gilt!

Begleitend zur Teilnahme an der Reihe konnten die Teilnehmenden auf E-Learning-Angebote wie auch Coaching vor Ort, per Telefon oder Email zurückgreifen. Dies wurde besonders zur Beratung zu Umgangsweisen mit „schwierigen“ Jungen oder Gruppendynamiken sowie des Transfers ins eigene Kollegium genutzt. Ersteres verweist auf Supervisionsbedarfe in der schulischen Pädagogik. Letzteres war für viele Teilnehmende ein unsicheres Terrain: Bei den einen, weil sie mit Desinteresse und Abwehr von Kolleg_innen und/oder Schulleitungen rechneten, bei anderen, weil die Erwartungen, als Dank für die Freistellung fertige Rezepte liefern zu müssen hoch waren und häufig auch, weil die Teilnehmenden selbst noch mit dem

² Insgesamt haben bundesweit ca. 300 Lehrkräfte, Sozialarbeiter_innen bzw. -pädagog_innen, Schulleitungsmitglieder, Ausbildungsbeauftragte der Referendar_innen-Ausbildung, Führungspersonen der Fortbildungsinstitute und weitere pädagogische Fachkräfte an unseren Fortbildungsreihen teilgenommen. Diese arbeiteten an Berufsfachschulen, Oberstufenzentren, Gymnasien, Real-, Haupt-, Gesamt-, Grund- und Förderschulen, einer an eine Psychiatrie angebundenen Schule, Studienseminaren, einer Hochschule, in verschiedenen Führungsämtern im schulischen Bereich und weiteren pädagogischen Institutionen.

Sortieren des Gelernten beschäftigt waren und unsere Fortbildungsreihe in acht Tagen nicht Pädagog_innen zu Erwachsenenbildner_innen bzw. Multiplikator_innen-Bildner_innen qualifizieren konnte, die bislang unerfahren sowohl im Thema als auch in Trainingssituationen waren. Unser Hauptziel war, die Teilnehmenden für ihren eigenen Unterricht bzw. ihre sozialpädagogische Praxis zu qualifizieren und dazu anzuregen, über inhaltliche Beiträge das Thema nach und nach auch ins Kollegium zu tragen. Es gab aber auch Kolleg_innen, die von der Schule bewusst im Team geschickt wurden und in Kollegium und Schulleitung förderlich-solidarischen Rückhalt und Ressourcen zur Verfügung gestellt bekamen und so beste Voraussetzungen hatten, neben ihrem eigenen Unterricht bzw. ihrer sozialarbeiterischen Praxis auch Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. In all diesen unterschiedlichen beruflichen Situationen erwiesen sich Coaching wie auch Angebote der Kollegialen Beratung als sehr hilfreich.

Inhaltlich unterscheiden wir in Grundlagen-Themen, die wir immer relativ früh in der Fortbildungsreihe aufgeworfen haben und vertiefende Themen, die etwas später angesetzt waren und mit den Wünschen und Bedarfen der Gruppen variieren konnten. Nicht alle der hier aufgeführten Themen und Unterthemen können in einer achttägigen Reihe unterkommen, es gilt an dieser Stelle in Abstimmung mit der Gruppe informierte Entscheidungen bzgl. der Themenmischung zu treffen. Teilweise sind wir heterogenen Wünschen und Bedarfen der Gruppe mit Wahlangeboten und Kleingruppenarbeitsphasen unter Einsatz mitgebrachter Materialien begegnet. Im Folgenden sollen die Grundlagen- und Vertiefungsthemen der Fortbildungsreihen vorgestellt werden, die sich teilweise unterschiedlich auf die einzelnen Module verteilen.

2.1 Grundlagenthemen

Themenbezogenes Kennenlernen

Am Anfang jeder Reihe stand ein Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und mit dem Team. Geschlechterreflektierte Arbeit beruht wesentlich auf Beziehungsarbeit. Eine vertrauensvolle Beziehung der Teilnehmenden untereinander wie auch zwischen Teilnehmenden und Leitung ist die Voraussetzung für Kritikfähigkeit, das Zugeben von Unsicherheiten, eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und Praxis und die Fähigkeit, sich

konstruktiv zu streiten. Außerdem kann an der eigenen Erfahrung etwas über Beziehungsarbeit als Grundprinzip von geschlechterreflektierter Arbeit (nicht nur) mit Jungen gelernt werden. Selbst bei anfänglicher Ungeduld mancher Teilnehmenden wurde in Feedbacks besonders das angenehme Lernklima als Voraussetzung für intensive Lernprozesse hervorgehoben. Das Kennenlernen sollte mit anderen Inhalten des ersten Moduls verzahnt werden und kann u.a. die folgenden Aspekte umfassen:

- Namen lernen und andere Dinge voneinander erfahren u.a. über soziometrische Übungen oder die Vorstellungsmethode „Steckbrief“
- Austausch über Erwartungen
- Einstieg ins Thema beispielsweise über Thesendiskussionen (Positionsbarometer)

Geschlechtertheorie

Die Einführung in geschlechtertheoretische Grundlagen muss unseres Erachtens einer der ersten Punkte im ersten Modul sein und eng mit dem Thema Geschlechterreflexivität (nächster Abschnitt) verzahnt sein. Es geht dabei darum, Vergeschlechtlichungsprozesse zu verstehen, um Dynamiken in pädagogischen Handlungssituationen wie auch Ressourcen und Probleme von Kindern und Jugendlichen besser zu verstehen, die aus vergeschlechtlichten Sozialisationsprozessen wie auch Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen erwachsen. Es geht auch darum, Anregungen für die Selbstreflexion zu eigener Geschlechtlichkeit zu geben. Themen können bzw. sollten hier sein:

- Geschlechtertheorie bzw. Prozesse vergeschlechtlichter Sozialisation (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Männlichkeitstheorie und Männlichkeitsanforderungen (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Weiblichkeitstheorie und Weiblichkeitsanforderungen (vgl. den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band)

Mögliche Vertiefungsthemen im selben Modul oder später:

- Lebenslagen von Jungen (immer auch im Thema Männlichkeitsanforderungen enthalten, kann aber noch vertieft werden) ggf. ergänzt durch Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen anderer Geschlechter

- Heteronormativität und Homophobie (an der Schule)
- Intergeschlechtlichkeit (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Intersektionen zwischen Geschlecht und anderen Linien gesellschaftlicher Ungleichheiten (oder Intersektionalität als eigenes Thema, s.u.)

Geschlechterreflexivität als Grundkompetenz geschlechtsbezogener Pädagogik

Auch die selbstreflektierende Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen ist zentral im ersten Modul platziert und sollte möglichst mit dem Thema Geschlechtertheorie verzahnt werden. Gut ist ein vertiefendes Aufgreifen in späteren Modulen. Aspekte der Bearbeitung, die sich methodisch u.a. auf unserer Website www.jungenarbeit-und-schule.de wieder finden:

- Biographie-Arbeit zu eigener geschlechtlicher Gewordenheit, Botschaften in der Familie und in der Schule (vgl. u.a. Artikel zu geschlechtersensibler Erwachsenenbildung wie auch zu Geschlechtertheorie in diesem Band)
- Wahrnehmungen von und Auseinandersetzungen über Geschlecht in der Gesellschaft
- Zusammenhänge zwischen der eigenen Geschlechtlichkeit, der Wahrnehmung der pädagogischen Zielgruppe und dem pädagogischen Handeln

Möglichkeiten der Vertiefung im selben Modul oder später:

- Geschlechtergerechte Sprache
- Reflexion eigener gesellschaftlicher Positionierungen, Privilegierungen und Diskriminierungserfahrung unter anderem aufgrund von Geschlecht, sexueller Orientierung, Rassismus, sozio-ökonomischer Klasse, Behinderungserfahrungen und deren Auswirkungen auf eigene pädagogische Handlungsspielräume
- Auseinandersetzung mit eigenen Zuschreibungen und stereotypisierenden Bildern entlang der oben genannten gesellschaftlichen Ungleichheitslinien

Jungenarbeit/geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen

In der außerschulischen Jungenarbeit entwickelte Haltungen und Methoden stellen eine wertvolle Bereicherung für schulisches Arbeiten dar. Herangehensweisen

können (in angepasster Form) auf didaktische Fragen im Unterricht übertragen werden. Kleine Methoden sind auch im Fachunterricht anwendbar, größere Methoden eher im Rahmen von Projekttagen und AG-Arbeit. Häufig war Jungenarbeit ein zentrales Thema im zweiten Baustein und diente gleichzeitig der vertieften Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung wie auch der methodischen Qualifikation der Teilnehmenden. Einige thematische Aspekte:

- Haltung in der Jungenarbeit/geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen (vgl. den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band)
- Methoden und Didaktik der Jungenarbeit/geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen (ebd. sowie den Artikel zu Dramatisierung in diesem Band)
- Klassische Themen der Jungenarbeit
- Jungenbilder und ihre Auswirkungen auf Jungenarbeit (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)

Möglichkeiten der Vertiefung im selben Modul oder später:

- Geschichte der Jungenarbeit
- Themen und Methoden der Jungenarbeit: Männlichkeit(en) – Beziehungen – Sexualitäten / Sexuelle Vielfalt – Kooperation und Vertrauen – Nähe / Distanz / Grenzen – Gewalt und Gewaltprävention – sexualisierte Gewalt gegen Jungen und Prävention usw.
- Verhältnis von Jungenarbeit und Mädchenarbeit
- Didaktische Fragen der geschlechterreflektierten Arbeit: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung (vgl. den gleichnamigen Artikel in diesem Band)
- Transfer von Prinzipien und Herangehensweisen von Jungenarbeit auf Fachunterricht
- Männer in der Jungenarbeit
- Crosswork – Frauen und Trans* machen Jungenarbeit (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Reflexive Koedukation/Transfer von Ansätzen der Jungenarbeit in koedukative Settings
- Vor- und Nachteile der Arbeit in geschlechterhomogenen Gruppen (vgl. Artikel zu Dramatisierung und zu Jungenarbeit in diesem Band)

Schule und Geschlecht

Es bedarf einer gezielten Auseinandersetzung mit Fragen von Geschlecht im spezifischen Raum der Schule – dies ist nicht nur für Lehrer_innen relevant sondern auch für andere Pädagog_innen, die inner- und außerhalb der Schule mit Jungen arbeiten, da deren Schulerfahrungen auch in Wechselwirkung mit ihrem Verhalten jenseits des Unterrichts stehen. Aufgrund unserer unterschiedlichen Zugänge zum Thema haben wir dieses Thema teilweise unterschiedlich akzentuiert. Es war in der Regel im zweiten oder dritten Modul angesiedelt. Mögliche Thematisierungen:

- Zusammenhänge von Schule, Leistung und Geschlecht und Konsequenzen für die geschlechtergerechte Förderung (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Reflexion der eigenen vergeschlechtlichten Schulbiographie
- Auseinandersetzung mit schulbezogenen Jungenbildern („Die Jungen stören immer!“, „Die Jungen brauchen Bewegung!“) und deren Konsequenzen für geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule (vgl. den entsprechenden Artikel in diesem Band)
- Männlichkeitsanforderungen in der Schule und Fragen der Passung zwischen Männlichkeitsanforderungen und schulischen Logiken

Mögliche Vertiefungen im selben Modul oder später:

- Unterrichtskultur
- Möglichkeiten der Förderung in einzelnen Fächern und Schulformen
- Ko- und Monoedukation
- Reflexive Koedukation im Unterricht
- Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer (vgl. u.a. die Artikel zu Schule – Leistung – Geschlecht sowie zu Jungenbildern in diesem Band)
- Diskurs um die Feminisierung von Schule und dessen Auswirkungen auf die Handlungsspielräume von weiblichen und männlichen Pädagog_innen (vgl. Artikel zu Crosswork wie zu Schule – Leistung – Geschlecht in diesem Band)
- Handlungsspielräume und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften und anderen Pädagog_innen
- Transfer ins eigene Kollegium
- Geschlechterreflektierte Schulentwicklung

2.2 Vertiefungsthemen

Diese Themen waren in der Regel im dritten und vierten Modul angesiedelt und waren teilweise Gegenstand von Absprachen mit der Gruppe.

Männlichkeit und Neonazismus-/Rechtsextremismus(-Prävention)

In der Rechtsextremismus-/Neonazismusprävention wurden geschlechtsbezogene Ansätze bisher zu wenig berücksichtigt, obwohl der Zusammenhang von rechtsextrem/neonazistisch motivierten Handlungsstrategien und Männlichkeit empirisch offensichtlich erscheint. Jungen, männliche Jugendliche und junge Männer wählen häufiger rechtsextrem, neonazistische Parteien, sind zu einem höheren Anteil in neonazistischen Strukturen organisiert und nehmen nicht zuletzt häufiger an neonazistisch motivierten Gewalttaten teil. Dieser empirische Zusammenhang hat unseres Erachtens mit Männlichkeit in dem Sinne zu tun, als dass es in neonazistischen Lebenswelten und Strukturen auch sehr viel um eine radikale Einlösung von Männlichkeitsversprechen auf Souveränität und Überlegenheit geht, was allerdings weiter zu erforschen ist (vgl. hierzu den Artikel zu Neonazismus und Männlichkeit in diesem Band).

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen bietet in Bezug auf diesen Zusammenhang eine sehr früh ansetzende und grundlegende Form zur Rechtsextremismus-/Neonazismus-Prävention. Die notwendige Verknüpfung sollte diese Potentiale herausarbeiten, es wurde aber schnell deutlich, dass jeweils Grundlagen des vorhandenen Wissens über Neonazismus und Präventionsansätze bereitgestellt werden mussten, bevor das Potential geschlechterreflektierter Ansätze gewinnbringend erarbeitet werden konnte. Themen waren also:

- Einführung in rechtsextreme/neonazistische Ideologien und Erscheinungsformen (vgl. den Artikel zu Neonazismus und Männlichkeit in diesem Band)
- Verknüpfungen zwischen Neonazismus/Rechtsextremismus und Männlichkeit: Erscheinungsformen, Attraktivitäten rechter Lebenswelten für Jungen, Einstiegs- und Ausstiegsfaktoren (ebd.)
- Elemente der Neonazismus-/Rechtsextremismus-Prävention im Allgemeinen und an der Schule im Besonderen (ebd.)

- Ansätze rechtsextremismus-/neonazismus-präventiver Jungenarbeit (ebd.)

Möglichkeiten der Vertiefung im selben Modul oder später:

- Konstruktionen von Volksgemeinschaft und Familie
- Soldatische Männlichkeit, Helden und Beschützer
- Freundschaft und Kameradschaft
- Attraktivität extrem rechter Lebenswelten und kultureller Angebote am Beispiel von Musik

Geschlechterreflektierte Berufsorientierung und Lebensplanung

Männlichkeitskonstruktionen bzw. männliche Identitäten verknüpfen sich häufig eng mit Erwerbsorientierung. Jungen binden Familienplanung teilweise immer noch an ihre Fähigkeit, die Familie alleine zu finanzieren, manche Jungen wenden sich von der Schule ab, weil sie davon ausgehen, dass sie ohnehin arbeitslos werden und sich die Schule daher nicht lohnt und viele Hierarchien in Geschlechterverhältnissen verknüpfen sich mit Fragen der Berufs- und Lebensplanung. Mit anderen Worten: Die Beschäftigung mit Berufs- und Lebensplanung steht der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen gut zu Gesicht. Mögliche Themen und Zugänge:

- Berufs- und Studienwahlverhalten von Jungen und Mädchen
- Möglichkeiten und Herangehensweisen einer geschlechterreflektierten Zukunfts- und Lebensplanung, die Aspekte von Berufsorientierung nicht isoliert behandelt sondern in Fragen der Lebensplanung integriert (vgl. u.a. den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).
- Vorstellung der Materialien und Angebote von Neue Wege für Jungs und Boys' Day.

Möglichkeiten der Vertiefung im selben Modul oder später:

- Zusammenhang von Männlichkeit und Arbeit
- Geschlechtersegregationen am Arbeitsmarkt
- Familienbilder
- Zeitbudget-Studien

Intersektionalität und Antidiskriminierungsarbeit

Die Jungen gibt es nicht. Jungenrealitäten unterscheiden sich nach gesellschaftlichen Ungleichheitslinien wie Rassismus, sozio-ökonomischen Klassen bzw. Milieus, sexueller Orientierung etc. Auch stereotypisierende Bilder über Jungen unterscheiden sich nach deren gesellschaftlicher Positionierung. So unterstellen Lehrkräfte Jungen mit bestimmten Migrationshintergründen bzw. mit Eltern mit niedrigerer formaler Bildung häufig besonders geschlechterstereotypes Verhalten – etwas das in unseren Erfahrungen die Realität verfehlt (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011). Eine Auseinandersetzung mit den Überschneidungen zwischen Geschlecht und anderen Linien der Ungleichheit ist notwendig, um Geschlechterstereotype über Jungen nicht noch zu verschärfen, um Motivationen und Anlässe für Jungen zu unterschiedlichen Formen dominanten Verhaltens zu verstehen, um Geschlecht nicht gegen andere Unterscheidungslinien auszuspielen, kurz: um eine subjektorientierte und adressaten-gerechte Pädagogik zu machen. Wir haben hier verschiedene Strategien der Platzierung erprobt: Manchmal haben wir das Thema in den ersten Modulen bloß angerissen und ihm im dritten oder vierten Modul einen zentralen Raum eingeräumt. Andere Male haben wir es als Querschnittsthema durchlaufen lassen und in (fast) jeder Einheit eine entsprechende Sequenz eingeplant. Beide Vorgehensweisen haben Potenziale und Probleme, wir werden weiter experimentieren. Mögliche Zugänge:

- Einführung in das Konzept der Intersektionalität (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band)³
- Beschäftigung mit konkreten Intersektionen zwischen Männlichkeit und anderen gesellschaftlichen Unterscheidungslinien (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band)
- Arbeit an konkreten oder konstruierten/medialen „Fällen“ und Analyse der Bedeutung intersektionaler Verschränkungen für Handlungsoptionen
- Fokus auf eine andere Ungleichheitskategorie wie z.B. Rassismus oder Heteronormativität/Heterosexismus/Homophobie, um anhand dieser intersektionale Überschneidungen herauszuarbeiten

³ Vgl. auch www.dissens.de/isgp, www.peerthink.eu sowie www.intersect-violence.eu.

- Beschäftigung mit einem konkreten intersektionalen stereotypisierenden Jungenbild wie beispielsweise dem des „homophoben Migranten“

Möglichkeiten der Vertiefung im selben Modul oder später:

- Gesonderte Beschäftigung mit Ansätzen antidiskriminierender, empowernder oder antirassistischer Pädagogik

Erwachsenenbildung als Thema der Bildungsarbeit

In einem Angebot einer Train-the-Trainer Fortbildungsreihe, die ebenfalls 4 mal 2 Seminartage umfasste, haben wir neben der weiteren Bearbeitung und Vertiefung der bis hier angesprochen Themen einen Fokus auf die Reflexion der besonderen Bedingungen in der Arbeit mit Erwachsenen gelegt. Die Rolle als Trainer_in im Verhältnis zur Gruppe und das Verhältnis von Leitung und Partizipation (vgl. hierzu den Artikel zu geschlechtssensibler Erwachsenenbildung in diesem Band) spielten ebenso eine Rolle wie auch Fragen des Umgangs mit zum Beispiel unterschiedlichen Erklärungen von Geschlecht, häufig auftauchenden Missverständnissen in Bezug auf dekonstruktivistische Ansätze geschlechterreflektierender Pädagogik (vgl. dazu den Artikel zu Missverständnissen in diesem Band) und ähnliche Fragen.

Die Train-the-Trainer Fortbildungsreihe hatte einen signifikant höheren Anteil in Bezug auf Mitgestaltung der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmer_innen, die exemplarische Fortbildungseinheiten entwickelten, umsetzten und evaluierten.

Umsetzung, Transfer, Implementierung

Nicht zuletzt geht es um die Umsetzung von Erlerntem in der eigenen pädagogischen Praxis. Ab dem zweiten Modul haben wir während der Fortbildungsreihe an der Entwicklung kleiner Praxisprojekte individuell oder in Gruppen arbeiten lassen. Dabei wurden unterschiedliche Projekte entwickelt, die von einzelnen Stundenentwürfen über komplette Unterrichtseinheiten z.B. im Sprachunterricht bis hin zu Konzepten für Projektstage in unterschiedlichen Altersstufen reichten. Die Teilnehmer_innen wurden außerdem beraten bei der Entwicklung weiterer Transfer- und Implementierungsprojekte wie etwa der Präsentation von Fortbildungsinhalten in Schulkonferenzen.

Möglichkeiten der Vertiefung:

- Lern-Transfer-Tagebuch
- Brief an mich selbst (zur Ergebnissicherung)
- Netzworkebildung / Tandembildung
- Gemeinsame Materialentwicklung der Teilnehmenden

Literatur

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „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*. 3, S. 119-127.

Karl, Holger (1994): *Tricks und Kniffe sind nicht gefragt – Methoden in der Jungenarbeit*. In: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg): *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster, S. 214-226.



JUNGENBILDER

HOMOGENISIERENDE BILDER VON JUNGEN

Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen

Olaf Stuve¹

1 Bilder über Jungen als Grundlage der pädagogischen Arbeit mit ihnen

In diesem Artikel befasse ich mich mit Bildern über Jungen, wie sie aus öffentlichen (mediale) und teilweise Fachdiskursen bekannt sind, sie uns aber auch in unseren Fortbildungen begegnen. Ich denke, dass Bilder über Jungen die Arbeit mit ihnen stark beeinflussen. Mit *Bildern* meine ich Sprechweisen oder Äußerungen über Jungen, mit denen sie nicht nur beschrieben sondern ihnen gegenüber auch Zuschreibungen vorgenommen werden.

Das Bild der „Jungen als Bildungsverlierer“ stellt oft auch eines der grundlegenden Motive von Pädagog_innen dar, in unsere Fortbildungen zu kommen. Häufig wird mit diesem Bild die Notwendigkeit einer besonderen Förderung für Jungen verbunden. Andere Bilder, wie z.B. das der „wilden Jungs“, strukturieren wiederum oft die Vorstellung davon, wie eine Jungenförderung gedacht wird: Als besonders bewegungs- und action-orientierte Pädagogik für Jungen, manchmal verbunden mit einer stärker disziplinierenden Geste als gegenüber Mädchen. Wieder andere Bilder beinhalten eine Vorstellung von dem Bild des „normalen Jungen“ und seiner „Abweichung“, namentlich der „normale, heterosexuelle Junge“

Konkret meine ich Beschreibungen wie etwa folgende:

Jungen ticken anders – Jungen brauchen mehr Bewegung – die wilden Jungen – Jungen sind die Bildungsverlierer – Ich hab so Probleme mit den Jungen... – Die Jungen werden in der Schule benachteiligt – Oder etwas anders: „Der Felix, der ist anders, mehr so ein bisschen mädchenhaft, der ist mehr so sozial...“ – Jungen sind aggressiver – Jungen rauhen halt; vielleicht noch mit dem Zusatz: „die brauchen das!“

Und: „Wann geht es denn mal um die 'normalen' Jungen, mit denen wir es zu tun haben?“

Das letzte Bild ist uns in Fortbildungen oftmals dann als Reaktion begegnet, wenn wir Homosexualität als zentrales Thema in der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen angesprochen haben und damit nicht meinten, man müsse sich auch mal um eine Minderheit kümmern, sondern vielmehr, dass die Beschäftigung mit Homosexualität, Heteronormativität und ggf. Homophobie für alle wichtig ist, weil es dabei vor allem um die Regulation „normaler“ oder besser „normalisierter Männlichkeit“ geht (vgl. die Artikel zu Missverständnissen, Männlichkeitsanforderungen und Geschlechtertheorie in diesem Band).

und der „abweichende, homosexuelle Junge“. Für mich liegt das gemeinsame und problematische an diesen Bildern darin, dass sie Interessen, Wünsche, Bedürfnisse oder Handlungsweisen homogenisieren und damit eine Anforderung an einen „richtigen Jungen“ in zugespitzter Art pädagogisch reproduzieren. Eine diskriminierende Haltung ist damit sowohl denen gegenüber enthalten, die nicht den Anforderungen entsprechen können oder wollen, wie aber auch all denen, die sich ihnen anpassen. Pointiert läuft

das Bild auf etwa folgende Beschreibung hinaus: „Jungen sind (angemessen) aggressiv, heterosexuell und können nicht besonders gut still sitzen, sich an Regeln halten und lernen!“²

In der kritischen Jungenforschung und der geschlechterreflektierten Pädagogik hat sich der Blick dafür geschärft, welche Probleme es verursacht, wenn Bedürfnisse, Interessen

¹ Ich möchte Bernard Könnecke und Katharina Debus herzlich für ihre inhaltlichen Anregungen zu diesem Artikel sowie Vivien Laumann für das Gegenlesen danken.

² Gemeinsam mit Katharina Debus habe ich Jungenbilder von Pädagog_innen in der geschlechterreflektierenden Berufsorientierung und deren Konsequenzen für die pädagogische Praxis herausgearbeitet und mit Selbst-Bildern von Jungen aus Gruppengesprächen mit teilnehmenden Jungen kontrastiert (Debus/Stuve 2012).

und Handlungen von Jungen vereinheitlicht werden und in der Rede von „den Jungen“ münden (vgl. dazu Pech 2009, Forster/Rendtorff/Mahls 2011). Ich möchte in diesem Artikel noch einmal begründen, warum der Satz „die Jungen gibt es nicht“ eine fundamentale Grundlage für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen darstellt. Dabei bin ich ganz und gar nicht der erste, der darauf hinweist, dass es „die“ Jungen oder „den“ Jungen nicht gibt (vgl. Drägestein/Grote 2004, Krabel 1998, Winter/Neubauer 1998) und in gewisser Weise scheint es sich bei dieser Aussage ja auch um eine Binsenweisheit zu handeln. Dennoch setzt sich immer wieder eine vereinheitlichende Perspektive auf Jungen durch, in der deren Bedürfnisse und Handlungsweisen über einen (häufig naturalisierenden) Kamm geschert werden.

Die Diversität von Jungen ergibt sich zunächst schon daraus, dass sie unterschiedlich alt sind, sie verschiedene soziale (Schicht- und Milieu-) Hintergründe haben, Sexualität verschieden leben, unterschiedliche kulturelle³ Hintergründe haben. Sie sind von Rassismus betroffen oder nicht, sie leben in Groß-, in Kleinstädten oder im ländlichen Raum, sie gehen auf verschiedene Schultypen und verbringen ihre Freizeit unterschiedlich, sie haben verschiedene körperliche und geistige Fähigkeiten usw. Außerdem sind Jungen unterschiedlich laut oder leise, unterschiedlich kontaktfreudig, haben unterschiedliche Wünsche nach Nähe oder Distanz, tanzen gerne oder nicht usw. Abstrakt formuliert verschränkt sich die Kategorie Geschlecht mit anderen gesellschaftlichen Kategorisierungen, was sich wiederum mit so etwas wie unterschiedlichen Persönlichkeiten von Jungen verbindet (vgl. zur Verschränkung die Einführung ins Konzept der Intersektionalität im Kapitel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Die Komplexität und Dynamiken dieser Verschränkungen und vor allem auch deren Widersprüchlichkeit gehören zu den schwierigen Herausforderungen einer geschlechterreflektierten Pädagogik. Deshalb sind empirisches Wissen über und eine theoretische Einordnung von pluralen Lebenslagen von Jungen unerlässliche Grundlagen für das pädagogische Handeln. Eine differenzierte Sichtweise auf die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen

zeigt bereits auf den ersten Blick, dass nicht alle Jungen „Bildungsverlierer“ sind, wie es häufig nahe gelegt wird. Ebenso wenig lässt sich eine Homogenisierung der Jungen als „gewalttätig“ aufrechterhalten.

Darüber hinaus ist es nötig, sich über die vielfältigen Geschlechterkonstruktionen von Kindern und Jugendlichen bewusst zu sein (zum Konstruktionsbegriff vgl. die Artikel zu Geschlechtertheorie und zu Missverständnissen in diesem Band). Ein genauerer Blick auf diese zeigt, dass sich keineswegs alle Kinder und Jugendliche in der polaren Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen vereindeutigen lassen. Durch die Beschäftigung mit Trans*⁴, queeren Lebensweisen⁵ sowie Intergeschlechtlichkeit (vgl. hierzu den Artikel zu Intergeschlechtlichkeit in diesem Band) in der Geschlechterforschung und Queer-Theory haben auch geschlechterreflektierte Ansätze begonnen, die Homogenisierungen in zwei Geschlechtergruppen grundsätzlich in Frage zu stellen (vgl. Busche/Cremers 2012).

Bevor ich nun zur Beschreibung von Jungenbildern übergehe, sei noch die Bemerkung vorangeschickt, dass Teilnehmer_innen unserer Fortbildungen es sehr geschätzt haben, sich in kritischer, kollegialer Weise sowie in offener Atmosphäre über Geschlechterbilder austauschen zu können. Sie waren oftmals sehr froh darüber, dass wir nicht die üblichen Homogenisierungen wiederholt, sondern deren kritische Problematisierung vorgezogen haben, auch

4 Trans*: „transgender, transsexuelle, transgeschlechtliche, transidente Menschen, die nicht in das zweigeschlechtliche System ‚passen‘; Menschen, die sich – zumindest zeitweise – keinem gender oder sex zuordnen können oder wollen (...)“ (Ebenfeld/Köhhnen 2011: 61).

5 Queer ist aus dem Englischsprachigen und bedeutet so viel wie schräg, abweichend und wurde auch als Bezeichnung für schwul/lesbisch mit einer negativen Konnotation verwendet. In nicht queeren Kreisen ist das bis heute so. Schwul-lesbische und andere Aktivist_innen eigneten sich den Begriff in den 1980er/90er Jahren auf dem Höhepunkt der AIDS-Krise an und machten damit eine Haltung deutlich, die etwa ausdrückt: „wir wollen auch gar nicht so (normal) sein wie ihr, die ihr uns ablehnt und stigmatisiert“. Eng damit verbunden entwickelt sich eine Theorierichtung, die darauf abzielt Geschlecht und Sexualität als gesellschaftliche Konstruktionen weiter zu begreifen und vor allem auf theoretischer, praktischer und politischer Ebene, Begriffe wie Homo/Heterosexualität, männlich/weiblich, schwarz/weiß... zu dekonstruieren. Queer zielt darauf ab, „kausale Zusammenhänge zwischen gender, sex und Begehren aufzulösen; übt Kritik an bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnissen in Bezug auf Kategorien wie Geschlecht, Klasse, ethnische Zugehörigkeit...“ (Ebenfeld/Köhhnen 2011: 61). Als queer können heute Lebensweisen bezeichnet werden, in die dekonstruktive Praxen bezüglich Geschlecht und Sexualität im Lebensalltag integriert sind.

3 Wir verwenden einen breiten Kulturbegriff. So kann mit kultureller Zugehörigkeit Familien-, Peergroup-, Jugend-, Sub-, politische, Musik-, religiöse, ethnische, nationale, regionale, Stadt-/Land- etc. Kultur gemeint sein.

wenn es Teilnehmer_innen mitunter durchaus schwer fiel, die „einfachen (homogenisierenden) Perspektiven“ nicht auch selbst zu reproduzieren. Dies ist eine Herausforderung, der auch wir uns immer wieder von neuem stellen müssen, da es schwierig ist, über Geschlecht zu reden, ohne dabei Homogenisierungen zu reproduzieren. Für uns ist deutlich geworden, wie groß die Herausforderung ist, sich im anforderungsreichen Arbeitsalltag kritische Positionen gegenüber vereinfachenden Diskursen über Jungen und Mädchen in der Schule zu erarbeiten, noch dazu, wenn essenzialisierende Diskurse zunehmend wieder an Bedeutung gewinnen (vgl. den Artikel zu Biologismen in diesem Band). Umso mehr brauchen Pädagog_innen in der Schule Reflexionsräume, in denen eigene Bilder von Jungen (und Mädchen) in der Schule kritisch hinterfragt werden können.

2 Homogenisierende Jungen-Bilder

Auf zwei Bilder über Jungen soll ausführlicher eingegangen werden, um damit deren diskursive Funktionsweise genauer zu fassen.

2.1 „Jungen werden von der Schule benachteiligt“ bzw. „Jungen als Bildungsverlierer“

„Jungen werden von der Schule benachteiligt.“ Mit diesem Bild kommen auch viele Lehrer_innen in unsere Fortbildungen. Eng verknüpft ist es mit dem Bild der „Jungen als Bildungsverlierer“ im gesamten Schulsystem. Darin zeigt sich zunächst das Anliegen der Lehrer_innen, Verantwortung zu übernehmen, niemanden in ihrem Unterricht zu benachteiligen. Insbesondere viele weibliche Pädagoginnen verbinden mit dem Bild der Benachteiligung von Jungen auch eine eigene Verunsicherung im Verhältnis gegenüber Jungen. Die Fragen lauten oft: „Was machen wir verkehrt? Und wie können wir es besser machen?“ (vgl. hierzu auch den Artikel zu Crosswork in diesem Band). Vor allem aber wird ausgedrückt, dass Schule in ihrer aktuellen Form Interessen, Bedürfnisse, Kompetenzen und Handlungsweisen von Jungen schlechter als die von Mädchen berücksichtige. Konkret wird die Benachteiligung an schulischen Lernformen festgemacht, die mit stillem Rumsitzen, damit verbundenem „brav sein“ und Regeltreue, viel Reden (gerne als Rumlabern abgewertet)

und nicht zuletzt mit einer Mehrheit von weiblichen Lehrer_innen verbunden seien. Es wird also unterstellt, Jungen würden nicht gerne reden, schon gar nicht über sich selbst, und könnten sich außerdem nicht an Regeln halten. Als Konsequenz aus all dem erhielten Jungen schlechtere Bewertungen. Weiter wird mit diesem Bild von Jungen angenommen, alle Jungen seien mit den bestehenden Lernangeboten unzufrieden und **sie würden anders besser lernen**. Könnte die wahrgenommene Unzufriedenheit noch als gute Ausgangsbasis für eine kritische Reflexion aktueller Schulstrukturen und konkreter Lernangebote produktiv gemacht werden, so erhält der zweite Teil der Annahme – „Jungen würden anders besser lernen“ – häufig eine vereinheitlichende Schlagseite: An dem Bild wird in der Weise weiter gemalt, dass Jungen eine Art „action-orientierte“ Förderung und „jungentypische“ Materialien erhalten müssten.⁶ Abgerundet wird die Vorstellung damit, dass Jungen von männlichen Lehrern besser lernen würden.

Trotz mancher Widersprüchlichkeiten werden in dem Bild irgendwie ähnliche Interessen von Jungen (jungentypische Materialien) oder/und sich ähnelnde Lernwege konstruiert. Die „jungengerechten“ Lernwege laufen entweder auf mehr Bewegung und (offenere) Handlungsorientierung oder aber auf mehr Disziplin(ierung) und Autorität hinaus. Für letztere Strategie wird häufig die scheinbar eingängige Formel von den „klaren Grenzen“ bemüht, die Jungen bräuchten und die gerne mal am besten von einem „richtigen Mann“ als Pädagogen vermittelt werden müssten.

Was in einer Vereinheitlichung der Interessen und Bedürfnisse von Jungen geschieht, passiert im gleichen Atemzug mit denen „der“ Mädchen: Ihnen wird abgesprochen, durch den Unterricht ebenso gelangweilt zu sein wie Jungen oder ebenso mehr Bewegung und Handlungsorientierung zu benötigen bzw. sich zu wünschen. Ihre häufig von einem stillen Rückzug gekennzeichnete Reaktion auf Unzufriedenheit mit dem Unterricht, wird von Pädagog_innen oftmals gar nicht weiter als problematisch angesehen,

⁶ Weniger in unseren Fortbildungen, durchaus aber im medialen Diskurs wie auch in Teilen des Fachdiskurses werden alternativ noch Annahmen vertreten, Jungen benötigten mehr Disziplin, Autorität, Hierarchie und härtere Strafen als in einer auf Aushandlungen ausgerichteten Schule aktuell üblich. Vgl. in Bezug auf diese Tendenz Wellgraf 2012. Stefan Wellgraf setzt sich in seinem Buch „Hauptschüler – Zur Produktion gesellschaftlicher Verachtung“ exemplarisch mit der „konfrontativen Pädagogik“ als einer Spielform dieser Position auseinander.

sondern vielmehr als „normales mädchenhaftes“ Verhalten bzw. persönliche Schüchternheit eingeordnet (zu wenig berücksichtigten Problemen von Mädchen vgl. die Artikel „Und die Mädchen?“ sowie „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).

Der (stille) Rückzug von Jungen wird hingegen im Sinne eines „untypischen Verhaltens“ durchaus problematisiert – und mitunter sogar zum Gegenstand jungenpädagogischer Bemühungen, mit deren Hilfe Jungen wieder bessere Durchsetzungsfähigkeit vermittelt werden soll. Mit anderen Worten: Sie sollen wieder zu „reichen Jungen“ werden.

Der Bezug auf „Jungen als Bildungsverlierer“ erhält seine Unterfütterung durch ungleiche Verteilungen von Schülern und Schülerinnen auf höher und niedriger qualifizierenden Schulen, einer daraus folgenden Verteilung der Abschlüsse sowie aus den Ergebnissen von Kompetenzmessungen wie den PISA- und anderen Studien. Dieses Bild scheint mit messbaren Ergebnissen zu zeigen, dass Jungen vom aktuellen Schulsystem benachteiligt werden.

Was ist dran am Bild?

Das Bild knüpft an eine unschwer nachvollziehbare Alltagssituation in der Schule an, in der Jungen i.d.R. und im Durchschnitt mehr raumgreifenden Aktivitäten nachgehen, die wiederum häufiger konträr zu den aktuellen Schulanforderungen stehen – mit anderen Worten: Die von Pädagog_innen als störend wahrgenommen werden. Insofern erkennen Pädagog_innen mit dem Bild der „benachteiligenden Schule“ Schulanforderungen als problematisch an. Sie nehmen darin richtig wahr, dass die aktuellen Schulanforderungen im Durchschnitt besser von Mädchen als von Jungen bewältigt werden. Dieses besser bzw. schlechter Erfüllen von Schulanforderungen kann als ein mehr oder weniger gutes „Passungsverhältnis“ von Schulanforderungen mit Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsanforderungen bezeichnet werden (vgl. hierzu die Artikel zur Geschlechter- und Männlichkeitstheorie sowie „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).

In dem Bild der Jungen als Bildungsverlierer spiegeln sich darüber hinaus reale Ungleichverteilungen von Jungen und Mädchen auf den verschieden qualifizierenden Schultypen wider.

Wie würden wir erklären, wie das Bild zustande kommt?

Auch in unserer Wahrnehmung agieren Jungen

tendenziell eher auf eine Weise, die sie deutlicher mit aktuellen Schulanforderungen in Konflikt geraten lässt. Allerdings führen wir ihre Handlungsweisen nicht auf jungentypische Eigenschaften, Interessen und Bedürfnisse zurück. Vielmehr sehen wir für Jungen den Konflikt, dass sie es, wenn sie den weiterhin vorherrschenden Männlichkeitsanforderungen entsprechen wollen, schwer(er) haben, sich auch mal still zurückzuziehen oder fleißig mitzuarbeiten. Daraus ergibt sich innerhalb aktueller Schulstrukturen für Jungen eine Reihe von Problemen.

Unsere These ist, dass Jungen und Mädchen in der Schule mit jeweils unterschiedlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern und damit zusammenhängenden Anforderungen konfrontiert sind, die je unterschiedlich mit Schulanforderungen zusammenpassen. Beide Anforderungsmuster sind mit positiven wie negativen Effekten verknüpft, jedoch passen diese sich auf sehr unterschiedliche Weise in die Schulanforderungen ein (vgl. hierzu den Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).

Das Bild der „Jungen als Bildungsverlierer“ wiederholt darüber hinaus immer, was Untersuchungsergebnissen in dieser Allgemeinheit (Jungen als Bildungsverlierer) widerspricht: Nicht das Geschlecht der Schüler_innen ist der **entscheidendste** Faktor in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, vielmehr ist es die soziale Herkunft, die über Schulleistungen und deren Bewertungen entscheidet. Geschlecht – und in diesem Fall Männlichkeit – sowie Migrationshintergrund⁷ sind vor allem verstärkende Faktoren für eine durch soziale Herkunft bedingte Benachteiligung. Geschlecht wird mit der Figur des Jungen als Bildungsverlierer an dieser Stelle fälschlicher Weise dramatisiert, soziale Benachteiligung wird hingegen de-thematisiert.

Maria Anna Kreienbaum hält die Debatte über die Jungen als Bildungsverlierer für ein „Ablenkungsmanöver“. Statt sich mit den vordringlichen gesellschaftlichen Ursachen für die Produktion von Bildungsgewinner_innen und -verlierer_innen zu befassen „wird die Geschlechterfrage gestellt“ (Kreienbaum 2009: 27). Das heißt nicht, dass Jungen und Mädchen keine Probleme in der Schule aufgrund ihres Geschlechts hätten, allerdings ist die nach Geschlecht homogenisierende Verallgemeinerung verkehrt, und jede geschlechtsbezogene Analyse müsste hier mindestens um

⁷ Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds für die Arbeit mit Jungen vgl. Yilmaz-Günay (2011).

eine intersektionale Perspektive erweitert werden, mit der Diskriminierungs- und Privilegierungsdynamiken herausgearbeitet werden, die auch soziale Klassenverhältnisse und Rassismen berücksichtigt (vgl. hierzu den Artikel zu Männlichkeitstheorien wie auch „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band). Die Thematisierung geschlechtsbezogener Faktoren bei der Förderung von Bildungsgerechtigkeit könnte in dem Moment produktiv wirken, wo Kinder und Jugendliche mit ihren jeweiligen Stärken und Defiziten individuell (an)erkannt und gefördert sowie geschlechtliche Anforderungen in ihren jeweils beschränkenden Effekten gesehen würden. Geschlechterreflektierte Pädagogik ist dabei gerade kein Nullsummenspiel, in dem die einen verlieren, weil die anderen gewinnen. Wenn Mädchen erfolgreich gefördert werden, sind Jungen noch lange nicht benachteiligt. Eine geschlechterreflektierte Pädagogik stellt die Weichen in Richtung einer Entlastung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen und ist damit ein Verzicht auf Mädchen- und Jungenbilder, die an die Kinder und Jugendlichen herangetragen werden (vgl. zu Mädchenarbeit ohne Mädchenbilder Rauw 2001: 40). Jungen wie Mädchen soll erlaubt werden, sich verschiedener Ressourcen und Kompetenzen zu bedienen bzw. sie sich anzueignen und sie sollten dafür Anerkennung erhalten. Geschlechterreflektierte Angebote können dabei durchaus an einem Ausgleich geschlechtsbezogener Defizite durch spezifische Förderungen ansetzen.

2.2 „Jungen brauchen mehr Bewegung“

Das zweite Bild hat die „wilden Jungen, die tobenden und raufenden Jungen, die Jungen, die mehr Bewegung brauchen“ zum Inhalt. „Jungen brauchen mehr Bewegung“ als wer? Die Mädchen sind in dieser Formulierung immer der mitgedachte Gegenpol. Und damit schließt sich die Frage an: Bewegen sich Mädchen genügend? Wären es nicht die Mädchen, die in Sachen Bewegung pädagogisch besonders gefördert werden müssten, wenn sie weniger den Wunsch nach Bewegung äußerten? Und bewegen sich eigentlich alle Jungen zu wenig? Was ist mit denjenigen, die ganze Tage auf dem Skate- oder dem Fußballplatz verbringen? Es ist zu vermuten, dass diejenigen, die das Bild von „den Jungen, die mehr Bewegung brauchen“ vertreten, häufig genau diese Gruppe von Jungen als „Zielgruppe“ vor Augen haben, von der

sie meinen, sie würden noch mehr Bewegung brauchen. Und wiederum schließt sich hier die Frage an, um welche Formen von Bewegungsangeboten geht es überhaupt: Ballsport, Kämpfen, Raufen, Tanzen, Yoga oder ...?

Was ist also das Spezifische an dem als jungentypisch wahrgenommenen Bedürfnis nach mehr Bewegung? Häufig ist mit dem Bild eine Hinwendung zu einem (irgendwie) hormonell oder evolutionsgeschichtlich gedeuteten Bewegungsdrang, der mit männlicher Aggression assoziiert wird, verbunden. Der als männlich identifizierte Bewegungsdrang wird gerne mit Angeboten wie einem Toberaum, einem mehr oder weniger kämpferischen Bewegungsangebot oder einem mit körperlicher Durchsetzungsfähigkeit konnotierten Mannschaftssport bedient. Auch neue Trend-, Risiko- und Fun-Sportarten finden derzeit Einzug in die Pädagogik. Ihnen liegt die Anforderung zugrunde immer größere Risikobereitschaft zu zeigen, was in sportlichen Events zur Schau gestellt wird und womit wiederum die Aufforderung verbunden ist, immer schön lässig dabei zu bleiben. Vielleicht ist der Zwang zur Lässigkeit der neue Coolnessdruck unter Jungen (vgl. May 2011).

Die Frage bleibt bei allen unterschiedlichen Ausformungen, ob mit dem Bild des bewegungsorientierteren Jungen nicht vor allem eine Reduktion vielfältiger Bewegungslust auf eine irgendwie kämpferisch orientierte Bewegungsform einher geht, die symbolisch wie praktisch mit „männlicher Durchsetzungsfähigkeit“ verbunden ist?

Was ist dran am Bild?

Die generelle Problemlage für Schüler_innen dagegen ist längst bekannt: Schule bietet Kindern und Jugendlichen generell und unabhängig von ihrem Geschlecht zu wenige Zugänge zu Bewegungsmöglichkeiten, die sie je nach individuellen Interessen nutzen können. Vielfältige Bewegungsangebote sind für die Schule unbedingt wünschenswert – Angebote wohl gemerkt, und am besten solche Angebote, die Kinder und Jugendliche zur Erweiterung geschlechterstereotyp geprägter Bewegungsmuster ermuntern. Mit dem Bedürfnis nach Bewegung und körperlicher Auseinandersetzung verhält es sich nach meiner Erfahrung so: Hat mensch erst einmal mit etwas angefangen, dann will er_sie oft mehr davon. Ich kenne das auch: Wenn ich endlich wieder dazu gekommen bin, regelmäßig laufen zu gehen, womöglich in schöner Landschaft, dann will ich meist mehr davon; und wenn ich dann

nicht mindestens jeden zweiten Tag dazu komme, dann fehlt mir etwas. Gleiches gilt für andere lieb-gewonnene Formen körperlicher Aktivität bis hin zu Formen körperlicher Auseinandersetzungen zum Beispiel in Kampf(kunst)sportarten.

Wie würden wir erklären, wie das Bild zustande kommt?

Im Artikel zur Männlichkeitstheorie gehen wir ausführlicher darauf ein, wie eine Lust an Spielen entsteht, in denen es darum geht den eigenen Körper zum Einsatz zu bringen und dabei die eigenen Grenzen und die der anderen zu übergehen. Mit anderen Worten: Wie lernen Jungen die „*ernsten Spiele des Wettbewerbs*“ zu lieben? Im Ergebnis dieser Spiele stellt sich bei vielen Jungen (ganz und gar nicht bei allen!) ein Bedürfnis nach mehr Bewegung ein, das im Durchschnitt auffällig höher sein mag als bei Mädchen. Für uns stellen Angebote, die primär auf Toben, Raufen oder andere Formen körperlicher Auseinandersetzung und raumgreifende Bewegung zurück greifen in diesem Sinne weniger ein Anknüpfen an Bedürfnisse und Interessen von Jungen als vielmehr an Männlichkeitsanforderungen an sie dar.

Ohne die je individuellen Interessen von Jungen auf die Beantwortung dieser Anforderungen reduzieren zu wollen, so geht mit dem diskursiven Bild von Jungen als bewegungsorientierter (als Mädchen) eine Zuspitzung von Männlichkeitsanforderungen einher, anstatt Jungen in ihrer Unterschiedlichkeit auch bezüglich ihrer Bewegungs(un)lust zu fördern. Jungen werden mit dem Bild einseitig darauf ausgerichtet, Bewegungslust in körperlichen Auseinandersetzungen in homosozialen Jungengruppen auszuleben, geradezu weil damit ein Einüben von Durchsetzungsfähigkeit verbunden ist, die neben Souveränität eine der zentralen Männlichkeitsanforderungen darstellt.

Unter diesem Vorzeichen wird ein Toberaum oder ähnliches wohlmöglich für viele Jungen auch zu einem Stress- oder gar Angstraum, in dem sie innerhalb der Peergroup mit Sanktionen für nicht erfüllte Männlichkeitsanforderungen zu rechnen haben. Um es deutlich zu sagen: Es geht uns an dieser Stelle keineswegs um eine Ablehnung von Räumen, in denen Kindern die Möglichkeit zum Toben gegeben wird. Allerdings führt die Kopplung vom Bild des besonderen Jungenbedürfnisses nach Bewegung mit einem Angebot eines Toberaums oder ähnlichem in eine verkehrte Richtung, nämlich zur Reformulierung von Männlichkeitsanforderungen.

3 Welche Effekte bringen die Homogenisierungen hervor?

Aus den beschriebenen Bildern lassen sich zusammenfassend zwei Effekte benennen: Zum einen geschieht im Bild der bewegungsorientierten Jungen eine Reduktion vielfältiger Bewegungslust von Jungen auf tendenziell kämpferische, mit dem Einüben männlicher Durchsetzungsfähigkeit verbundene Bewegungsformen. Mit letzteren sind möglicherweise Stress- und Angsträume für Jungen und andere Kinder und Jugendliche verbunden, in denen unter Umständen eher Erfahrungen im Sinne untergeordneter Männlichkeiten⁸ wiederholt werden, als dass Freude an der Bewegung entwickelt würde. Zum anderen werden mit dem Bild der „Jungen als Bildungsverlierer“ sowohl vielfältige Lebenslagen von Jungen als auch gesellschaftliche Ungleichheit aufgrund sozialer Herkunft und anderer gesellschaftlicher Verhältnisse ausgeblendet.

Anschließend an diese zwei konkreten Effekte soll noch beispielhaft auf die Problematik der Geschlechterreviere (Maria Anna Kreienbaum, div. Veröffentlichungen) im Allgemeinen eingegangen werden, wozu wir ein Beispiel aus der Lese- und Schreibförderung als viel diskutiertes Thema untersuchen.

Ausgangspunkt sind folgende zwei Cover von Textaufgabenheften, wie sie für (Eltern von) Schüler_innen der 2.-4. Klasse angeboten werden.



9

10

⁸ Vgl. hierzu den Artikel zur Männlichkeitstheorie in diesem Band.

⁹ Bildquelle: www.pons.de/produkte/3-12-561644-1/ (Sommer 2012)

¹⁰ Bildquelle: www.pons.de/produkte/3-12-561643-3/ (Sommer 2012)

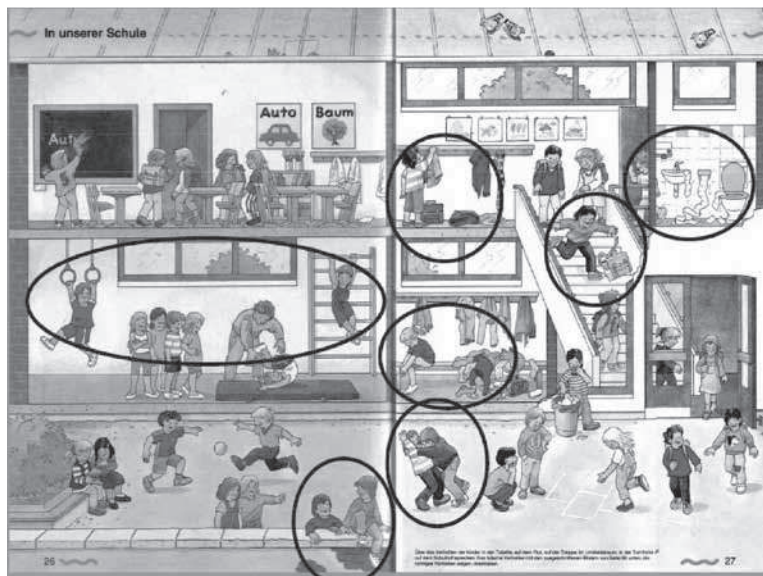
Zunächst unabhängig davon, was inhaltlich in diesen Heften empfohlen wird, werden Mädchen und Jungen (bzw. deren Eltern) bereits ab dem 2. Schuljahr aufgefordert, sich schon bei der Entscheidung für ein Aufgabenheft zu entscheiden, ob sie sich als Mädchen oder Junge Anerkennung wünschen. Fühlt ein Junge sich mehr von den Textaufgaben beispielsweise zu Meerjungfrauen angesprochen, die „Mädchen wirklich begeistern“ (Titelcover) hat er ein Problem – umgekehrt natürlich ebenso.

Mit dieser Form von Dramatisierung (als Resultat vereinheitlichender Bilder von Mädchen und Jungen) wird die Produktion von Geschlechterrevieren befördert. Solche Reviere, also die Anbindung von bestimmten Interessen und Tätigkeiten an ein bestimmtes Geschlecht, stellen unseres Erachtens eines der zentralen Probleme im schulischen als zweigeschlechtlichen Raum dar. Innerhalb solcher Geschlechterreviere erfahren Mädchen durch die Ausführung bestimmter Tätigkeiten leichter Anerkennung (als „richtige“ Mädchen) als in anderen, in denen wiederum eher Jungen leichter Anerkennung finden. Diese Zuweisungen bzw. Erwartungen bestimmter Handlungsweisen, Interessen etc. werden sowohl von den Mitschüler_innen als auch von Lehrkräften und häufig auch Eltern hergestellt. Zuspitzungen von ver(zwei)geschlechtlichten Räumen, vermeintlichen Interessen und Bedürfnissen, wie sie hier in den Textaufgabenbüchern hergestellt werden, stellen eine Dramatisierung von Geschlecht dar, die sich gerade kontraproduktiv auf die Erweiterung von Kompetenzen und

Interessen auswirken kann (vgl. zu Dramatisierung den gleichnamigen Artikel in diesem Band). Ist mit der Produktion von Geschlechterrevieren generell das Problem der Zuschreibungen verknüpft, so finden wir wie in der konkreten Pons-Cover-Anordnung häufig auch noch eine Vereinseitigung auf eher traditionell männliche Attributionen (Zuschreibungen) wie zum Beispiel Außenorientierung, Sportlichkeit und körperliche Durchsetzungsfähigkeit vor. Damit werden unserer Meinung nach Jungen tatsächlich zu einer Art pädagogisch angeleiteter Vereinseitigung auf Eigenschaften und Handlungsmuster genötigt, die einer von Pluralisierung, Selbstgestaltung und Geschlechtervielfalt geprägten Gesellschaft nicht mehr angemessen ist. Gebraucht wird das Gegenteil: Geschlechtervielfalt zwischen und innerhalb von allen Geschlechterkategorien. Das muss sich auch in den Bildern von Jungen in Schulbüchern und anderen pädagogischen Materialien endlich widerspiegeln (vgl. Bittner 2011).

Schulbücher scheinen insgesamt eine reichhaltige Fundgrube zur Erkundung der Produktion von Geschlechterrevieren zu sein. Detlef Pech hat während eines Vortrags über die Geschichte der Jungenarbeit anhand des folgenden Bildes nicht nur die Vermittlung teilweise fragwürdiger Schulregeln vorgestellt, sondern vor allem darauf verwiesen wie dabei en passant das Revier der Regelverletzungen in dieser Bildergeschichte durchgehend den Jungen zugeschrieben wird.

Diese bildhaften Zuweisungen sind wieder als Anforderungen an „richtige Jungen“ zu begreifen, die im Jungen-Diskurs als Bedürfnisse, Interessen und mehr oder weniger naturalisierte Handlungsweisen den Jungen entgegengebracht werden. Jungen- und Mädchenbilder, die in irgendeiner Weise die Zuweisung von Geschlechterrevieren beinhalten, sind in diesem Sinne Problem und Ursache vieler Schwierigkeiten für Jungen und Mädchen in der Schule u.a. in der Hin- und Abwendung zu/von bestimmten Fächern und Tätigkeiten (vgl. hierzu den Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).



Aus Pech (2010): Zwischen Selbstinszenierung und Pädagogisierung - Jungen auf dem Weg zum eigenen Leben ...ein Spaziergang durch die Facetten des Jugenddiskurses.

4 Wie mit einfachen Methoden differenzierende Perspektiven auf Jungen unterstützt werden können

Mit dem folgenden Arbeitsblatt haben wir den Teilnehmer_innen in der ersten Phase unserer vierteiligen Fortbildungsreihe häufig die Aufgabe gestellt, einen differenzierenden Blick auf die Jungen ihrer Klasse, ihrer Gruppe oder Einrichtung zu üben.

Die Jungen in meiner Gruppe¹¹:

Die Jungen in meiner Gruppe / Einrichtung / Schulklasse
1. Wer sind sie? Was macht sie aus?
2. Was verbindet sie? Was unterscheidet / trennt sie?

In dem Arbeitsblatt wird danach gefragt, was die Jungen ausmacht, es wird nach individuellen Hintergründen, nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten gefragt, nach Verbindendem und Trennendem. In den Auswertungen zu dem Arbeitsblatt ging es darum differenzierende Perspektiven auf die Jungen innerhalb einer Gruppe zu entwickeln sowie

Dynamiken in der konkreten Jungengruppe herauszuarbeiten.

Wie wir in unseren Fortbildungen erlebt haben, bietet das Arbeitsblatt Pädagog_innen eine gute Möglichkeit individuelle Eigenschaften von Jungen sowie ihre unterschiedlichen Umgangsweisen mit Anforderungen sowohl in Bezug auf schulische Anforderungen wie auch im Umgang mit den Mitschüler_innen zu beschreiben.

Worin sind Jungen unterschiedlich?

Sie sind unterschiedlich alt, groß, klein, haben unterschiedliche Interessen, die einen spielen gerne Handball, andere tanzen gerne, manche lesen gerne, sitzen mit Freunden zu Hause und spielen Computer, aber auch Gesellschaftsspiele, welche bauen Baumhäuser, manche gehen gerne im See schwimmen, andere liegen gern einfach nur in der Sonne und und und...

Sie haben unterschiedliche Bedürfnisse nach Raum für sich allein, nach Gruppe, nach Gesprächen, nach Nähe und Distanz (und das je nach Situation), nach Bewegung, sie begehren unterschiedlich, haben unterschiedliche Vorstellungen über ihre geschlechtliche Identität und und und...

Manche Jungen haben Freundschaften außerhalb der Schule oder nicht, einige verhalten sich sexistisch gegenüber Mädchen, andere äußern sich kritisch gegenüber solchem Verhalten, welche sind kumpelhaft, andere sind Einzelgänger, manche lassen sich auf Mutproben ein, andere werden von allen anerkannt, obwohl oder gerade weil sie nicht bei allem mitmachen, manche haben eine Freundin, andere einen Freund, manche haben mehrere Beziehungen und andere keine und und und...

Jungen können unterschiedlich gut in der Schule lernen, sie haben unterschiedliche Unterstützung für die Bewältigung der Aufgaben in der Schule, sind laut, leise, körperbetont, zurückgezogen, offensiv, defensiv und und und...

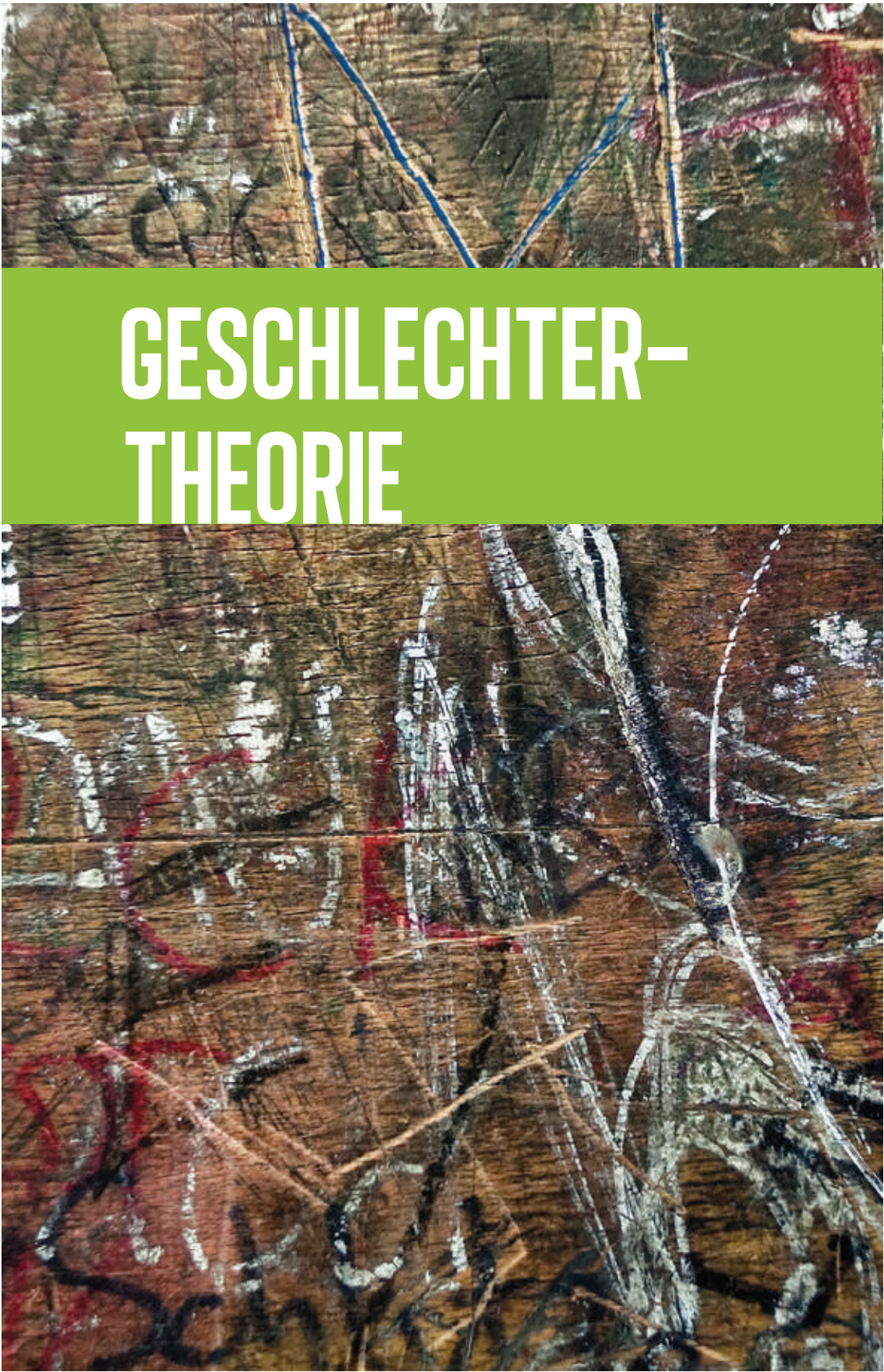
11 Idee und Erstfassung von Michael Hackert und Bernard Könnecke

Wenn wir also in unseren Fortbildungen über Jungen in den konkreten Gruppen sprechen, scheint es allen evident, dass es *die* Jungen nicht gibt, sondern dass wir es mit je sehr individuellen Jungen(bildern) zu tun haben. Zugleich kann anhand der individuellen Vorlieben und Interessen einzelner Jungen, ihrer Position innerhalb der Jungengruppe sowie einem Verständnis für hierarchisierende Dynamiken innerhalb von Jungengruppen vermittelt werden, warum eine kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeit den Jungen ganz konkret Entlastung bringen kann (vgl. hierzu auch die Artikel zu Männlichkeitsanforderungen und Jungenarbeit in diesem Band).

An den individuellen Wünschen anzusetzen scheint uns damit einer der zentralen Ansatzpunkte für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. Dafür müssen wir uns von jeglichen (vereinheitlichenden) Jungenbildern verabschieden. Mit Michel Foucault liegt im Verzicht auf Jungen-Bilder sinngemäß die Eröffnung einer Kunst, sich weniger von Männlichkeitsanforderungen beherrschen zu lassen (vgl. Foucault 1992).

Literatur

- Bittner, Melanie/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Frankfurt am Main.
- Budde, Jürgen. (2009): *Perspektiven für Jungenforschung an Schulen*. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden, S. 73-101.
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): *Jungenarbeit und Intersektionalität*. www.portal-intersektionalität.de.
- Connell, R.W. (1999): *Der gemachte Mann*. Frankfurt am Main.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012, i.V.): *Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit Zukunft zu beschäftigen?* In: Chwalek, Dorothea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg): *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin.
- Drägestein, Bernd/Grote, Christoph (2004): *Halbe Hemden – ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention*. Hrsg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen. Hannover.
- Krabel, Jens (1998): *Müssen Jungen aggressiv sein?* Mülheim an der Ruhr.
- Krebs, Andreas (2008): *Jungen erleben Schule. Prozessorientierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*.
- Kreienbaum, Maria Anna (2009): *Die aktuelle ‚Jungen-Debatte‘ – bildungspolitisch gewendet*. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden, S. 25-33.
- May, Michael (2011): *Risikante Praktiken von Jungen*. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart, S. 127-143.
- Pech, Detlef (2011): *Zwischen Selbstinszenierung und Pädagogisierung – Jungen auf dem Weg zum eigenen Leben ...ein Spaziergang durch die Facetten des Jugenddiskurses*. In: Berliner Fachrunde Jungenarbeit (2011): 3. Berliner Fachtag Jungenarbeit: *Jungenarbeit in Bewegung. Reflexion, Diskussion, Neue Ansätze. Dokumentation*. Berlin, S.8-15. www.dissens.de/de/dokumente/berliner-jungenfachtag2010-dokumentation.pdf.
- Rauw, Regina. (2001): *„Was ich will!“ Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit*. In: Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hrsg): *Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus*. Opladen, S. 29-47.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2004): *Kompetent, Authentisch und Normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Bonn. (2. Auflage).
- Yılmaz-Günay, Koray (2011): *Gefährliche Jungen? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Arbeit mit Jungen*. In: Berliner Fachrunde Jungenarbeit (2011): 3. Berliner Fachtag Jungenarbeit: *Jungenarbeit in Bewegung. Reflexion, Diskussion, Neue Ansätze. Dokumentation*. Berlin, S. 16-28. www.dissens.de/de/dokumente/berliner-jungenfachtag2010-dokumentation.pdf.

The background of the page is an abstract artwork. It features a dark, textured surface that resembles wood grain or aged paper. Overlaid on this are numerous scratches, lines, and smudges in various colors, including blue, red, white, and black. The scratches are mostly diagonal and vertical, creating a sense of movement and depth. The overall effect is one of raw, organic texture.

GESCHLECHTER- THEORIE

GESCHLECHTERTHEORETISCHE ANREGUNGEN FÜR EINE GESCHLECHTERREFLEKTIERTE PÄDAGOGIK MIT JUNGEN

Olaf Stuve und Katharina Debus¹

Warum benötigt geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen kritische Geschlechtertheorie? Dies verweist zum einen auf die Frage, wofür pädagogische Praxis Theorie braucht. Unseres Erachtens ist die Grundlage pädagogischen Handelns die Analysefähigkeit in Hinsicht auf pädagogische Handlungssituationen. Je nachdem, wie ich eine Situation analysiere, werde ich unterschiedliche didaktische und methodische Entscheidungen treffen. Um also eine geschlechterreflektierte Pädagogik anbieten zu können, bedarf es der Schärfung des Blicks, um zunächst das Verhalten von Jungen und Mädchen in der Pädagogik wie auch meine eigenen Wahrnehmungen besser verstehen zu können, bevor ich den methodisch-didaktischen Werkzeugkasten auspacke und schaue, welches „Werkzeug“ der Situation am angemessensten ist. Diese Frage der Analysefähigkeit stellt sich in Anbetracht aktueller Diskurse zu Geschlecht besonders prominent. In einer gesellschaftlichen Situation zunehmender Pluralisierung, geforderter Flexibilität und Leistungsbereitschaft und damit verbundener Verunsicherung gewinnen Inszenierungen ‚des natürlichen Unterschieds‘ wieder an Bedeutung (vgl. exemplarisch hierzu Degele/Winker 2012). Die verstärkte Naturalisierung eines Geschlechterunterschieds kommt gerade recht, scheint sie wenigstens letzte Gewissheiten zu versprechen, auf die Menschen zurückgreifen können, um sich ihre eigene Situation und ggf. damit verbundene Ungleichheiten zu erklären, derer man sich eigentlich bereits entledigt zu haben glaubte. Dabei kann es darum gehen, sich selbst und anderen gegenüber zu begründen, warum in einer heterosexuellen Partnerschaft doch die Frau sich eher um die Kinder kümmert und der Mann derweil wie gehabt berufliche Karriere macht und das Geld ranschafft oder auch

darum, entlastende Erklärungen für Konflikte zwischen Frauen und Männern zu finden („Männer kommen eben doch vom Mars und können nicht zuhören“, „Frauen sind halt einfach fürsorglicher, das waren sie schon in der Steinzeit“, vgl. auch den Artikel zu Biologismen in diesem Band). Es geht aber auch noch einen Schritt weiter zurück zu Interessen und Geschmäckern wie beispielsweise bei der Berufswahlentscheidung: Warum wählen Frauen häufiger Berufe im sozial-kommunikativen, Männer eher im technischen Bereich?

Es ist also folgende Widersprüchlichkeit zu erklären: Auf der Grundlage politischer und moralischer Einstellungen gegenüber Ungleichbehandlungen und für Gleichberechtigung scheint dem und der Einzelnen die Entscheidung frei zu stehen, welchen Weg er_sie geht, geschlechtsbezogene Unterschiede und Hierarchisierungen scheinen überwunden. Und doch laufen die Verhaltensweisen und Entscheidungen bei aller Freiheit oftmals bzw. wieder zunehmend auf recht alt bekannte Muster heraus, was zu der paradoxen Wendung führt, dass man sich am Ende die individuellen Entscheidungen mit der Natur der Geschlechter begründet: „(M)it dem Geltungsverlust kollektiver sozialer Lagen [wächst] die Neigung, selbst abstruse biologische Erklärungen für plausibel zu halten“ (Hagemann-White 2006: 83, vgl. zu Biologismen den entsprechenden Artikel in diesem Band).

Auch von Seiten vieler Pädagog_innen, die zunächst mit einem (diskursiv hervorgebrachten) Alltagswissen an die Arbeit mit Jungen und Mädchen herangehen, haben wir oft eine Wiederbelebung letztlich angenommener Natürlichkeit von Geschlecht für die Begründung von Unterschieden zwischen Schülern und Schülerinnen erlebt. Grob zugespitzt äußern sich die Vorstellungen natürlicher Differenz in der Diagnose: „Die Jungen ticken anders als die Mädchen.“ Aus solchen Vorstellungen „natürlicher Geschlechtlichkeit“ gehen pädagogische Homogenisierungen von *den* Jungen und *den* Mädchen als Genus-Gruppen hervor, mit denen jeweils mehr oder weniger ähnliche Interessen

¹ In diesen Text sind Diskussionen des Teams des Projekts Jungenarbeit und Schule eingeflossen wie auch mit anderen Personen, mit denen wir uns über Bildungs- und Forschungsfragen rund um Männlichkeiten auseinandersetzen. Wir danken insbesondere Bernard Könnecke für Anmerkungen und Gegenlesen.

und Bedürfnisse assoziiert werden (vgl. hierzu auch den Artikel zu Jungenbildern in diesem Band). In der Rede von *den Jungen*, die anders seien als *die Mädchen*, drückt sich die allgemeine Annahme einer grundsätzlichen Differenz und Gegensätzlichkeit der Geschlechter aus, wie sie in einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit angelegt ist. Für eine Pädagogik, die grundsätzlich von der Entwicklungsfähigkeit der Individuen und der Förderung ihrer Selbstbestimmung, Freiheit sowie von Gerechtigkeit ausgehen sollte, haben solche naturalisierenden Annahmen gravierende Folgen. Sie können schnell zu pädagogischen Kurzschlüssen führen, denen zufolge geschlechterstereotype Annahmen zur Grundlage pädagogischer Förderung werden und es darum geht, Jungen gerade die Aneignung der Fähigkeiten zu „ersparen“ (besser: versagen), über die sie nicht schon von Hause aus verfügen. Die Absurdität des Satzes „Mit Jungen kann man keine Literatur über Gefühle lesen“ wird deutlich, wenn man ihn in den Mathe-Unterricht übersetzt: Keine Lehrkraft würde behaupten, man sollte allen Kindern das Erlernen der Grundrechenarten ersparen, die diese noch nicht beherrschen oder demotiviert sind, sie zu erlernen.

Dennoch scheinen solche Vereinfachungen bei geschlechtsbezogenen Ungleichheiten und insbesondere in Debatten um Jungenförderung pädagogisch immer wieder nahe liegend und gründen in einem Alltagswissen über Geschlecht. Dieses Alltagswissen speist sich aus der Annahme, dass wir alle ein Geschlecht haben und uns von daher damit auskennen würden – zumindest mit dem eigenen. Wir fühlen uns als Expert_innen im Feld der Geschlechtlichkeit.² An diesem Expert_innenstatus ist durchaus etwas dran, wir können viel aus der Selbstbeobachtung und dem Austausch mit dem Umfeld lernen (vgl. hierzu den Artikel zu geschlechtersensibler Erwachsenenbildung im vorliegenden Band). Um dies aber wirklich nutzen zu können, ist ein reflexives Verhältnis zur eigenen geschlechtlichen Sozialisation und

eine Neugier nötig, nicht die vom Diskurs nahegelegte einfachste Erklärung hinzunehmen sondern sich auf die Suche nach komplexeren Zusammenhängen zu machen. Der Austausch mit anderen ist eine Quelle reflexiven Wissens über geschlechtliche Sozialisationsprozesse, Geschlechtertheorie ist die notwendige Basis dazu. Wir benötigen beide Aspekte, um einem Verständnis geschlechtlicher Sozialisation in ihrer Eigentümlichkeit näherzukommen, in der das Prozesshafte in den Ergebnissen „Mann sein“ oder „Frau sein“ üblicherweise hinter einer vermeintlichen Natürlichkeit verloren geht. Der Verlust eigener Handlungsoptionen über die Aufforderung sich wie ein „richtiges Mädchen“ oder ein „richtiger Junge“ verhalten zu sollen und zu wollen wird auf dem Wege der Sozialisation vergessen – Vergessen ist ein konstitutives Moment von Zweigeschlechtlichkeit. Erst mit Hilfe eines reflexiven Blicks auf das eigene Geschlecht können wir unsere Sozialisation rekonstruieren, durch die wir erst Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer werden. Kritische Geschlechtertheorie ermöglicht uns, Geschlecht als etwas zu erkennen, das Ergebnis sozialer (und damit machtvoller) und historischer (und damit wandelbarer) Herstellungsprozesse ist.

Die Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte zeigt, dass und wie Zweigeschlechtlichkeit Ergebnis sozialer und historischer Herstellungsprozesse ist. Die Vorstellungen von Geschlecht und damit verbunden von Männlichkeit und Weiblichkeit waren in der Geschichte permanenten Veränderungen unterworfen. Es handelt sich bei den spezifischen Unterscheidungen zwischen den Geschlechtern und den Bedeutungen, mit denen Geschlecht versehen wird, eher um etwas kulturell Hervorgebrachtes als um etwas Natürliches. Die heutigen Vorstellungen von zwei Geschlechtern – Männern und Frauen – die sich (angeblich) grundsätzlich in ihren (Geschlechts-)Charakteren unterscheiden, ist eine im wahrsten Sinne des Wortes moderne Idee.³ Sie wirkt eingrenzend für die, die zu (vermeintlich) eindeutigen Jungen und Mädchen werden und denen damit bestimmte Verhaltensweisen, Begehren und

2 Damit wird in vielen Schulen eine Qualifizierung in geschlechterreflektierter Pädagogik zu einem Hobby einzelner erklärt und abgewertet, die dann für Freistellungen dankbar sein sollen. Statt dessen sollte sie als ein Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit anerkannt werden (ergänzt durch eine Qualifizierung rund um die Themen Rassismus, Klassismus, Behinderung etc.), das in der Verantwortung aller Beteiligten liegt. Qualifizierungen für die einzelnen Themen sollten honoriert und in der Personalentwicklung pädagogischer Institutionen systematisch berücksichtigt werden.

3 Wer sich mit den Wandlungen von Geschlechterwahrnehmung in der Geschichte, der Entwicklung zur „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ und der vorläufig vollendeten Herausbildung weiblicher und männlicher Geschlechtscharaktere in der Moderne ausführlich beschäftigen möchte, dem/der seien u.a. die Arbeiten von Claudia Honneger 1991 und Thomas Laqueur 1992 empfohlen, aber auch die von Andrea Maihofer, auf die wir noch eingehen.

Interessen erschwert werden, und ausgrenzend bis gewalttätig denen gegenüber, die dies nicht können oder wollen, wie beispielsweise transgender, transsexuelle, genderqueere und intergeschlechtliche Menschen, aber auch Personen gegenüber, die nicht (nur) heterosexuell begehren oder anderen, die geschlechtsbezogene Normen nicht erfüllen (vgl. zu Inter-geschlechtlichkeit und dem pädagogischen Umgang damit den entsprechenden Artikel in diesem Band).

Zentral ist uns vor diesem Hintergrund ein Verständnis, demzufolge Männlichkeit und Weiblichkeit Einzelnen als Anforderungen entgegnetreten, die sich auf Verhaltensweisen, Selbstkonzepte und Begehrensweisen beziehen und sich wiederum auf diese auswirken (vgl. dazu die Ausführungen in den Artikeln „Männlichkeitsanforderungen“ sowie „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen besteht bei aller Differenzierung und Pluralisierung bis heute die Aufforderung zur eindeutigen Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern. Diese Arbeit an der Unterscheidung, sich unverkennbar auf der „richtigen“ Seite zu positionieren und sichtbar zu machen, stellt gleichzeitig einen Verlust von Handlungs- und Entwicklungsoptionen wie auch eine Art Spezialisierung dar. Gerade die Spezialisierungen sind in einem hohen Maße mit Lust und Freude sowie der Entwicklung von Kompetenz verknüpft.

Dies erfordert von Pädagog_innen einen Balance-Akt, der geschlechterstereotype Interessen und Verhaltensweisen anerkennt und ihnen Raum bietet und dennoch nicht-stereotype Verhaltensweisen und Interessen erstens wahrnimmt, wo sie bereits vorhanden sind, sowie zweitens Räume, Angebote und Ermutigungen schafft, sich solche zu erschließen, auch wenn dies gesellschaftlich häufig ferner liegt.⁴

Im Folgenden werden wir einige theoretische Angebote machen, die unserer Meinung nach für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit allen Geschlechtern hilfreich sind. Dabei führen besonders einige Ansätze der feministischen Geschlechterforschung und Queer Theory wie auch der Forschung zu anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen weiter, die sich mit den Verknüpfungen von gesellschaftlichen

Bedingungen, Persönlichkeitsbildung/Sozialisation und der Herausbildung von Identitäten befassen und sich gerade dafür interessieren, Komplexitäten besprechbar und bearbeitbar zu machen anstatt vermeintlich einfache Antworten zu geben. Die Theorieabschnitte verfolgen eine zweifache Zielrichtung: Zum einen sollen sie als Hilfestellung dienen, die eigene geschlechtliche Gewordenheit zu reflektieren, was wir wiederum für eine Grundanforderung professioneller Reflexivität in der geschlechterreflektierenden Arbeit halten. Zum anderen sollen sie zu einem besseren Verständnis von Jungen und Mädchen sowie von Dynamiken in getrennt- und gemischtgeschlechtlichen Gruppen beitragen. Unserer Erfahrung nach hilft Geschlechtertheorie dabei, zu verstehen wie etwas, das so natürlich erscheint wie Geschlecht, dennoch durch Sozialisation bedingt sein kann und sich zugleich den expliziten Erziehungsbemühungen von gleichstellungsorientierten Eltern und Pädagog_innen oftmals zu entziehen scheint. Es ist gerade diese schwierige Durchschaubarkeit oder auch die gelegentlich damit verbundene Frustration, die unserer Erfahrung nach biologistische Erklärungen häufig plausibel erscheinen lässt und damit dazu führt, dass vielfältige Entwicklungspotenziale von Kindern und Jugendlichen in der Pädagogik übersehen werden.

Bei der Vorstellung ausgewählter Aspekte der Geschlechterforschung geht es nicht um Vollständigkeit. Lieber ermutigen wir an entsprechenden Stellen zu einer Lektüre der Originale. Es geht uns um einige besonders hilfreiche Anregungen für die pädagogische Arbeit, die in den Theorieausschnitten enthalten sind. Daher arbeiten wir für jeden Abschnitt in vom Text abgesetzten Kästen die pädagogische Bedeutung des theoretisch Beschriebenen heraus.

Im Folgenden beschäftigen wir uns zunächst mit Judith Butler mit der Anforderung, eindeutige und kohärente männliche bzw. weibliche Identitäten hervorzubringen, die wir für einen entscheidenden Motor geschlechtsbezogener Sozialisation halten (1). Danach geben wir anhand des Konzepts des „Doing Gender“ Einblicke in die Analyse geschlechtsbezogener Handlungs- und Erkennungspraxen, die nicht zuletzt im pädagogischen Alltag eine bedeutende Rolle spielen (2). Mit Carol Hagemann-White fragen wir danach, wie es zu erklären ist, dass Kinder und Jugendliche sich teilweise auch ohne diesbezügliche Einschränkungen

4 Auszunehmen aus diesem Verhältnis der Anerkennung und Ermutigung sind selbstverständlich diskriminierende und gewalttätige Verhaltensweisen, sofern es sich nicht um Selbstverteidigung handelt.

von Eltern oder Pädagog_innen entsprechend geschlechterstereotyper Muster selbst-sozialisieren (3). Noch einmal mit Judith Butler gehen wir auf das Vergessen als einen zentralen Modus der Vereindeutigung von Geschlecht ein und beschäftigen uns mit Verlusten, die in vergeschlechtlichter Sozialisation entstehen und mit der Frage, welche Konsequenzen diese in Interaktionen mit anderen haben und wie sie zu abwertendem und diskriminierendem Verhalten führen können (4). Mit dem Begriff des „Geschlecht[s] als Existenzweise“ von Andrea Maihofer stellen wir ein Konzept vor, mit dem sich fassen lässt, wie machtvoll Zweigeschlechtlichkeit vergeschlechtlichte Handlungs- und Denkweisen, Körper und Gefühle, gesellschaftliche Ideologien und Institutionen hervorbringt, Geschlecht also gelebte, wirkmächtige Realität wird und es sich dabei gleichzeitig um etwas Konstruiertes handelt (5). Daran schließen wir mit dem Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu an, mit dessen Hilfe wir die Frage weiterverfolgen, wie etwas Konstruiertes wie Geschlecht so „natürlich“ erscheinen kann (6). Das Kapitel schließt mit einem Fazit (7).

Bourdieu's Arbeiten sowie die von Raewyn Connell stellen anschließend in einem zweiten Text zu kritischer Männlichkeitstheorie zentrale Stichwortgeber für die Auseinandersetzung mit Dynamiken in Jungen- und gemischten Gruppen dar.

1 Kohärenz entlang der heterosexuellen Matrix als Bedingung der (An-)Erkennbarkeit des Individuums

Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit stellt also eine Struktur dar, in der den Individuen etwas Bestimmtes abverlangt wird, um sich gut innerhalb dieser gesellschaftlichen Struktur einzupassen. Weiblichkeit und Männlichkeit sind dabei mit einem Kohärenzanspruch verbunden, in dem das Körpergeschlecht mit einem geschlechtlichen Selbstverständnis (Ich-Konzept) respektive einer Geschlechtsidentität und mit einem Begehren gegenüber dem anderen Geschlecht verbunden sein und eine in sich stimmige Einheit bilden soll. Kohärenz bedeutet also eine ganz bestimmte, gesellschaftlich akzeptierte Form der Zusammensetzung von Körpergeschlecht, geschlechtlicher Identität und Begehren. Judith Butler hat diese Kohärenzanforderung als „heterosexuelle Matrix“

bezeichnet (Butler 1991, vgl. auch zur Einführung in einfacherer Sprache Villa 2003).

(Geschlechtliche) Kohärenz darzustellen, also eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die dem zugewiesenen Körpergeschlecht entspricht und sich mit heterosexuellem Begehren, heterosexuellen Sex-Praxen und heterosexuellen Partnerschaften verbindet, ist unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen die Grundbedingung gleichberechtigter Interaktion mit anderen Subjekten.⁵ So ist es wahrscheinlich, dass mein Gegenüber zumindest irritiert ist, wenn ich ihm körperlich weiblich erscheine (also z.B. Brüste habe), aber eine männlich konnotierte Körpersprache und Ausdrucksweise oder wenn er_sie meinen Körper als männlich wahrnimmt, meine Kommunikation und Körpersprache als weiblich und ich gleichzeitig deutlich mache, dass ich Frauen begehre.⁶ Diese Irritation des Gegenübers darüber, wie er_sie mich geschlechtlich einzuordnen hat, gefährdet mit Butlers Worten meine Intelligibilität, mit anderen Worten meine Lesbarkeit oder auch (An-)Erkennbarkeit. Dies kann dazu führen, dass unsere Interaktion davon bestimmt ist, dass mein Gegenüber sich bemüht, Sicherheit über mein Geschlecht zu erlangen oder aber dass er_sie von mir verunsichert ist, mich als nicht zugänglich, peinlich, verschlossen oder anderweitig seltsam empfindet und die Interaktion daher nicht fortsetzt.

5 Kurz gefasst will der „Subjekt“-Begriff fassen, dass Individuen ihre Persönlichkeiten unter gesellschaftlichen Bedingungen ausbilden und die Gesellschaft einem angeborenen Charakter nicht äußerlich bleibt. Damit umfasst der Subjektbegriff sowohl den Aspekt des handelnden Subjekts wie auch den Aspekt des Untertans, also die Gleichzeitigkeit zwischen Handlungsfähigkeit und externer Formung.

6 Mittlerweile existieren auch Kohärenz-Angebote für Schwule und Lesben, wenn sie auch weiterhin gegenüber heterosexuellen Lebensweisen benachteiligt sind. Sie setzen dann aber häufig eine biografische Geschichtserzählung voraus, die mit dem ersten homosexuellen „Erwachen“ beginnt, sich in einem Coming Out fortsetzt und in einer gefestigten schwulen oder lesbischen Identität, Sexual- und Bindungspraxis endet. Wechsel, Veränderungen, Gleichzeitigkeiten und Uneindeutigkeiten sind maximal in der Jugend als Ausdruck der noch nicht abgeschlossenen Identitätsbildung vorgesehen und werden häufig mit Unreife assoziiert. Besonders schwierig wird es für Menschen, deren Lebensweisen sich jenseits der vorgesehenen Identitätsangebote bewegen, z.B. für den Jungen, der gerne Kleider trägt und sich gelegentlich als Mädchen empfindet, meistens aber als Junge und der Mädchen begehrt; oder für die_den genderqueeren Jugendliche_n, der_die sich weder als Mädchen noch als Jungen empfindet oder die intergeschlechtliche Person, deren körperliche Geschlechtsmerkmale weder eindeutig männlich noch weiblich wahrgenommen werden.

Es kann auch heißen, dass er oder sie mich nicht ernst nimmt, mein Verhalten als „Phase“ oder Ausdruck einer psychischen „Störung“ abwertet oder sich bewusst um „Toleranz“ bemüht. Auf die eine oder andere Weise ist es jedenfalls sehr wahrscheinlich, dass die Irritation durch eine Nicht-Erfüllung der Kohärenz-Anforderung die Interaktion bestimmt, eine „normale“ Interaktion also nur erschwert möglich ist.

In diesem Sinne wirkt die Kohärenz-Anforderung (nicht nur) der heterosexuellen Matrix einengend und beschränkt die Entwicklung vielfältiger Persönlichkeitspotenziale.⁷ Wie zu zeigen sein wird, hat dies problematische Auswirkungen auf soziale Interaktionen mit anderen und geht mit persönlichen Verlusten und geschlechtsbezogenen Problemen einher.

In vielen pädagogischen Angeboten für Kinder und Jugendliche wird Wert auf Identitätsbildung im Sinne der hier vorgestellten Kohärenzvorstellung gelegt. Immer noch sollen Widersprüche häufig aufgelöst werden, indem die Kinder bzw. Jugendlichen dazu angeleitet werden, herauszufinden, wer sie „wirklich“ sind, welche Aspekte nur eine „Rolle“ sind, der sie aufgrund äußerer Anforderungen genügen wollen, und was ihr „wirklicher Kern“ ist. Nicht nur, aber auch vor diesem Hintergrund ist das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrem Bemühen zu verstehen, eine kohärente Geschlechtsidentität aufzuweisen.

Wir halten es sehr wohl für sinnvoll, dass Kinder und Jugendliche (wie auch Erwachsene) unterscheiden lernen, welche Handlungen ihnen gut tun und ihren Wünschen entsprechen und welche vor allem aus Normierungsprozessen oder z.B. äußerem Peergroup-, Eltern-, und Schul-Druck rühren. Gleichzeitig ist dies erstens nicht immer entscheidbar, da unseres Erachtens auch unsere Persönlichkeiten unter sozialen Bedingungen entstehen und da das, was ich mir am dringlichsten wünsche, nicht immer gleichbedeutend mit meinem Wohlergehen ist oder das, was mir z.B. körperlich gut tut, nicht unbedingt meinen Wünschen und meinem seelischen Wohlbefinden entsprechen muss.

Widersprüchlichkeiten sind unseres Erachtens elementarer Bestandteil von Wirklichkeit. Es kann eine große Entlastung für Kinder und Jugendliche bedeuten, dies anzuerkennen. Dann müsste die Frage nicht mehr lauten: „Was bin ich wirklich?“ mit der Konsequenz, alles andere zu verwerfen. Sie würde vielmehr lauten: „Wie gehe ich mit all diesen Widersprüchlichkeiten um? Was ist an ihnen schön, spannend, befreiend und was schadet mir, verunsichert mich oder belastet mich? Wie gehen andere mit solchen Widersprüchlichkeiten um und wie könnte meine persönliche Umgangsweise aussehen? Welche Eigenschaften, Interessen etc. empfinde ich persönlich als real widersprüchlich und welche kommen mir nur widersprüchlich vor, weil sie gesellschaftlichen Normvorgaben (z.B. „richtiger“ Männlichkeit und Weiblichkeit) widersprechen?“. Widersprüchlichkeiten in der eigenen Persönlichkeit anzuerkennen wäre dann nicht mehr ein Zeichen von Unreife, des Sich-noch-nicht-gefunden-Habens, sondern gerade ein Zeichen von Kompetenz, die u.a. als Ambiguitäts-Toleranz beschrieben werden kann. Aufgabe von Pädagog_innen könnte es in dieser Hinsicht gerade sein, Transparenz über die Alltäglichkeit von Widersprüchlichkeiten herzustellen und eigene Umgangsweisen zu teilen sowie bei der immer nur persönlich zu leistenden Orientierung zu unterstützen, welche Widersprüchlichkeiten bejaht werden, welche ertragen werden und bei welchen man sich um eine Auflösung in die eine oder andere Richtung bemühen möchte.

Praktisch heißt dies auch, nicht selbstverständlich davon auszugehen, dass alle anwesenden Kinder bzw. Jugendlichen Mädchen oder Jungen sind und ich als Pädagog_in dieses Geschlecht zweifelsfrei erkennen kann. Dies kann (beispielsweise in Aufteilungen nach Geschlecht) zu Ausgrenzungen von genderqueeren, trans- und intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen führen (vgl. zum Thema Trans*-Jugendliche in der Pädagogik Pohlkamp 2010).

⁷ Der Artikel zu Crosswork in diesem Band beschäftigt sich beispielhaft mit Fragen der pädagogischen Implikationen einer Konstruktion von „Gegengeschlechtlichkeit“ in der Pädagogik, die ebenfalls mit Anforderungen der Kohärenz und Verlusten einhergeht.

Wenn wir im nächsten Abschnitt auf das Konzept des „Doing Gender“ eingehen, dann ist es dafür von Bedeutung, dass „Doing Gender“ vor dem Hintergrund der Anforderung von Kohärenz entlang der heterosexuellen Matrix nicht gänzlich freiwillig passiert. Es geschieht in dem Rahmen, in dem Kinder und Erwachsene in einem System der Zweigeschlechtlichkeit soziale Anerkennung suchen bzw. sich vor diesem Hintergrund entsprechende Routinen angeeignet haben.

2 Doing Gender

Wenn wir Geschlecht nicht einfach *haben*, sondern es Ergebnis von Konstruktionsprozessen ist, steht die Frage im Raum, *wie* es hergestellt wird. Mit dem Begriff „Doing Gender“ wird die Frage dahingehend beantwortet, dass wir unser eigenes Geschlecht sowie das der anderen in alltäglichen Handlungen mit herstellen. Wie geschieht das? Wir stellen unser Geschlecht dar und wir nehmen das der anderen wahr. Geschlecht scheint dabei etwas zu sein, von dem die Teilnehmenden an Geschlechterdarstellungen immer schon zu wissen glauben, wie eine männliche oder weibliche Darstellung aussieht.

„Wissen“ kann hier in zweierlei Sinn verstanden werden. Zum einen geht es um ein ganz konkretes explizites „Wissen“ darüber, was als männlich und was als weiblich angesehen wird, z.B. dass Männer Autos und Fußball lieben und sich (in den meisten Lebenswelten) nicht schminken und keine Kleider tragen, dass Frauen sich Kinder wünschen, in der Öffentlichkeit nicht mit weit geöffneten Beinen sitzen und sich nicht im Park mit freiem Oberkörper sonnen etc. und dass eine Zuwiderhandlung zu diesen „Wahrheiten“ einen Bruch mit Geschlechternormen darstellt. Zum anderen ist mit Wissen eine Art unbewusste Gewissheit über „Dinge, die jede_r weiß“ (eine Person müsse entweder Frau oder Mann sein) gemeint, die sich wiederum in unbewussten Erwartungen spiegelt, wie zum Beispiel in der Art und Weise und Häufigkeit von Lächeln oder der Verwendung bestimmter Gesten. Wird beispielsweise das Lächeln unter Frauen bzw. Mädchen als selbstver-

ständlicher Bestandteil sozialer Interaktionen und das Lächeln zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen eher als ein Prozess der Annäherung (oftmals als Flirten) verstanden und akzeptiert, wird es unter Jungen und Männern eher als Überschreitung einer Grenze interpretiert und mit den Worten „Was guckst du?“ oder „Biste schwul?“ abrupt unterbrochen. In beiden „Fragen“ liegt eine Androhung von Gewalt. Dieses unbewusste Wissen ist häufig nicht explizit abrufbar, aber Zuwiderhandlungen führen dennoch wie oben beschrieben zu Irritationen mit unterschiedlichen Konsequenzen.

Beiden genannten Formen des (bewussten und unbewussten) „Wissens“ ist gemein, dass es darum geht, sich im Sinne der oben genannten Kohärenzexpectation „richtig“ darzustellen, damit man von der wahrnehmenden Person als („richtig“) männlich bzw. weiblich (an)erkannt wird. Gelingt die Darstellung nicht „richtig“ kommt es, je nach Ausmaß des „Nicht-Gelingens“, zu kurzen Verunsicherungen, weil Leute nicht wissen, wie sie ihr Gegenüber „nehmen“ sollen, zu Unterbrechungen sozialer Interaktionen, weil zum Beispiel die „peinliche Irritation“ des Falsch-einsortiert-Werdens bzw. Falsch-Einsortierens zu groß ist, um weiter in Kontakt zu bleiben, oder auch zu Angriffen aufgrund der Irritation. Diese Handlungsweisen, die auf der Grundlage eines allgemein anerkannten Alltagswissens über Geschlecht basieren und es gleichzeitig wiederum bestätigen, nennen wir „Doing Gender“.

Doing Gender ist also ein fein aufeinander abgestimmtes Verhältnis von „richtiger“ Darstellung und Wahrnehmung, in dem den Teilnehmer_innen einerseits eine fortwährende Arbeit an der Her- und Darstellung „richtiger“ Männlichkeit und Weiblichkeit abverlangt wird inklusive der Herstellung und gekonnten Präsentation eines dazu passenden Körpers. Zum anderen werden sie immer wieder dazu genötigt, „entweder Männer oder Frauen zu sehen und außerdem, wenn diese Entscheidung getroffen wurde, die Zuschreibung auch gegen andere ‚Evidenzen‘ fortzusetzen, weil sie eben wissen, dass Personen ihr Geschlecht dauerhaft haben und nicht einfach wechseln können“ (Hirschauer 1989: 100).

Die erste Frage lautet: Wie und wo findet in pädagogischen Prozessen durch (uns) Pädagog_innen Doing Gender statt (vgl. auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band)?

- Wenn wir Kindern Bestätigung zeigen wollen, indem wir deutlich machen, dass er_sie sich schon wie ein großes Mädchen, ein großer Junge verhalte, auch in der Variante „Du bist ja schon eine richtige Frau“, wenn ein Mädchen sich schminkt und „feminin“ kleidet oder „Du bist ja schon ein richtiger Mann“, wenn ein Junge gewachsen ist, Bartwuchs und/oder Muskeln vorzuzeigen hat.
- Wenn wir Verhaltensweisen einzelner Schüler_innen zu Mädchen- und Jungenverhalten generalisieren, zum Beispiel „Die Jungen haben mal wieder ihre Hausaufgaben nicht gemacht“, obwohl es sich bloß um die Hälfte der Jungen plus einzelne Mädchen handelt.
- Wenn wir Jungen als Kavaliers (schwere Dinge tragen, Tür aufhalten) oder Mädchen als Sozialverhaltens-Beauftragte (Trösten, Kommunizieren, beim Lernen helfen) ansprechen bzw. ihnen besonders für diese Tätigkeiten Anerkennung geben.

Auch viele Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Interaktionen können als Doing Gender verstanden werden. Diese Verhaltensweisen haben häufig wenig mit dem Unterrichtsgeschehen und der Person der Pädagogin bzw. des Pädagogen zu tun. Sie folgen vielmehr dem Wunsch, sich selbst geschlechtlich zu inszenieren und eine pädagogische Situation dazu zu nutzen. Hier gilt es, professionelle Distanz zu gewinnen und beispielsweise Unterrichtsstörungen oder besonderes sportliches Bemühen durch Jungen wie auch „Zickereien“ oder besonders kooperatives Verhalten von Mädchen weder persönlich zu nehmen noch als Ausdruck generellen Unwillens oder persönlicher Freundlichkeit. Vielmehr können diese Verhaltensweisen sehr viel mit der Anforderung und einem daraus resultierenden Wunsch der Kinder und Jugendlichen zu tun haben, als „richtiger“ Junge bzw. „richtiges“ Mädchen (an)erkannt zu werden. Werden diese Verhaltensweisen von Seiten der Pädagog_innen als störend empfunden oder als etwas, was die Kinder bzw. Jugendlichen einengt und ihnen schadet, dann gilt es nach Wegen zu suchen, wie die Kinder/Jugendlichen von der entsprechenden Anforderung entlastet werden können. Dies beinhaltet, nach alternativen Wegen zur Erfüllung der Wünsche nach Anerkennung zu suchen, die keine Wertung am Maßstab „richtigen“ geschlechtsbezogenen Verhaltens enthalten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Geschlecht nichts einmal Angeborenes ist, das sich dann zur Reife entwickelt, sondern vielmehr etwas, was wir tagtäglich (richtig) darstellen bzw. erkennen müssen. Erst in der Darstellung und in der Wahrnehmung stellt sich heraus, was als „männlich“ und was als „weiblich“ (an)erkannt wird. In diesem Sinne ist Geschlecht etwas, das einen hohen erlernten „Sachverstand“ erfordert. Für den pädagogischen Kontext ist besonders wichtig zu verstehen, wie Kinder selbst bei der Herstellung von Geschlecht beteiligt sowie wie Pädagog_innen in diese Prozesse des Doing Gender involviert sind.

3 Selbstsozialisation

Wie kommt es, dass Kinder und Jugendliche immer wieder stereotype Geschlechterbilder und Selbstinszenierungen zeigen, auch wenn Eltern und andere Erziehungsinstanzen für Gleichstellung eintreten? Diese Frage wird häufig vorschnell mit einem Verweis auf natürliche Unterschiede beantwortet, nicht zuletzt von Eltern, die keine Erklärung für die stereotypen Verhaltensweisen ihrer Kinder finden. Ein Blick in die Sozialisationsforschung kann hier weiter helfen.

Carol Hagemann-White greift den Begriff der kognitiven Sozialisation auf, der darauf hinweist, „dass Jungen und Mädchen [...] sich selbst in

Richtung auf geschlechtstypische Eigenschaften sozialisieren“ (Hagemann-White 1984: 84), um sich die Suche nach Belohnung bzw. sozialer Anerkennung zu erleichtern bzw. zu ersparen. Sie erklärt dies damit, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit für Kinder eine schwer zu verstehende Angelegenheit ist. Sie verstehen früh, dass es von hoher Bedeutung ist, die Welt korrekt in Männer und Frauen, Mädchen und Jungen zu unterscheiden. Jemanden zu verkennen ist peinlich und wird sofort korrigiert. Gleichzeitig sind die Grundlagen dieser Unterscheidung (Genitalien oder Chromosomen) in der Regel von der Kleidung verborgen, sodass die Kinder einiges an Energie aufwenden müssen, herauszufinden, wer ein Mann und wer eine Frau ist, sich die subtiler sichtbaren Unterscheidungskriterien anzueignen und Kompetenz zu beweisen. Hagemann-White weist darauf hin, dass jüngere Kinder deshalb häufig behelfsweise auf Stereotype zurück greifen, auch wenn diese im direkten Umfeld widerlegt werden (z.B. Frauen können nicht Auto fahren, obwohl sie selbst regelmäßig von der Mutter kutschiert werden), bis sie sich die subtileren Unterscheidungsweisen angeeignet haben.

Kognitive Sozialisation oder Selbstsozialisation besteht aber nicht nur darin, die anderen unterscheiden zu lernen. Insofern (und wir behaupten nicht, dass dies für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen zutrifft) es mir wichtig ist, als „richtiger“ Junge oder „richtiges“ Mädchen gelesen zu werden, geht es auch darum, ein Ich-Konzept und eine Praxis (Interessen, Geschmäcker, Hobbies, Kompetenzen etc.) zu entwickeln, die zu dieser Identität passen. Unseres Erachtens sind, neben dem direkten Zwang, zwei der Mechanismen, die diesen Prozess befördern, Erpressung und Bestechung. Um nur ein Beispiel dafür zu nennen: Wenn ich mich den (in meiner Schicht jeweils spezifischen) Geschlechter-Anforderungen entsprechend verhalte, werde ich eher als „schon groß“ und damit eigenständig und ernst zu nehmend anerkannt und es ergibt sich vielleicht eine neue und besondere Nähe zum gleichgeschlechtlichen Elternteil. Wenn ich mich untypisch verhalte, gilt dies eher als Phase oder unreif.

Darüber hinaus ist gerade in den ersten Lebensjahren eines der zentralen Bemühen von Kindern, die Welt zu verstehen und zu beweisen, dass sie sie verstanden haben und sich kompetent in ihr bewegen können. Eine

Ordnungskategorie, die in dieser Phase von Erwachsenen und älteren Kindern schon so bedeutsam behandelt wird wie die Kategorie Geschlecht, wird unter diesen Umständen viel Energie freisetzen, um sie zu ergründen und die eigene Kompetenz darin zu beweisen. Hierfür braucht es keinen Zwang und keine Einschränkungen durch Eltern oder Pädagog_innen – es reicht aus, wenn diese der Kategorie Geschlecht Gewicht verleihen.

4 Verlustspur des Subjekts⁸

Mit dieser Selbstsozialisation wie auch mit Akten der Erziehung und der Bestrafung ist eine Verengung der Optionen des Subjekts verbunden, eine Verlustspur. Die Bezeichnung „Verlustspur des Subjekts“ ist an Arbeiten von Judith Butler (1995, 2001) angelehnt, die Geschlecht ähnlich wie die vorherigen Autor_innen als Ergebnis kultureller Herstellungsprozesse ansieht.⁹ Mit dem Bild der „Verlustspur des Subjekts“ greifen wir Butlers These auf, dass geschlechts- und sexualitätsbezogene Identifikationsprozesse mit Verwerfungen und Ausschlüssen verbunden sind, Männlichkeit und Weiblichkeit also durch eine Aufforderung gekennzeichnet sind, bestimmte Eigenschaften, bestimmte Wünsche und Begehren von sich zu weisen, um eine „richtige Geschlechtsidentität“ dar- und herzustellen. Gesellschaftlicher Orientierungspunkt für eine „richtige“ geschlechtliche Identität ist das bereits oben eingeführte Ziel einer Kohärenz von Geschlechtsidentität, Geschlechtskörper und Begehren. Eine gesellschaftlichen Normen entsprechend „richtige“ geschlechtliche Identität setzt sich also auf eine ganz bestimmte Art und Weise zusammen, die vom Individuum selbst wie von anderen Personen als sinnstiftend („normal“) und nicht als irritierend wahrgenommen wird.

Die anderen müssen die Darstellung der Geschlechtlichkeit als sinnvoll (an)erkennen („lesen“) können. Dabei werden Aspekte bzw. Potenziale des eigenen Selbst, die von einer Darstellung „richtiger“ Männlichkeit und

⁸ Zum Subjektbegriff siehe Fußnote 5.

⁹ Originaltexte Judith Butlers empfehlen sich insbesondere für Leser_innen, die Freude daran entwickeln, tief in komplexe und spannende Gedankengebäude einzusteigen. Alternativ sei eine Einführung von Paula-Irene Villa (2003) empfohlen.

Weiblichkeit (im System der Zweigeschlechtlichkeit) abweichen, ausgeschlossen bzw. verworfen. Diese Verwerfungen stellen Verluste von Begehren, Interessen, Gefühlen, Körperhaltungen, Bewegungen und Handlungen dar. Beispielsweise ist die Vorstellung, ein „richtiger Junge“ zu sein, immer noch häufig damit verbunden, eine breite Palette von Gefühlen (Angst, Wunsch nach Nähe, Ausgelassenheit, Verletzlichkeit ...) verleugnen zu lernen und letztlich auf ein einziges am Ende als legitim angesehenes Gefühl der Wut zu reduzieren. Es kann sich aber auch um den Verlust handeln, manche Spiele nicht mitzumachen, auf bestimmte Bewegungen und damit verbundene Körpergefühle zu verzichten wie auch darauf, sich eifrig am Schulunterricht zu beteiligen und nicht zuletzt auf ein Begehren gegenüber dem gleichen Geschlecht. Dabei werden manche Aspekte vielleicht nicht komplett verworfen sondern (verengt) umgedeutet, so zum Beispiel der Wunsch nach Nähe oder Zärtlichkeit, der auf ein erotisches Interesse gegenüber Mädchen/Frauen reduziert und so mit Männlichkeitsvorstellungen vereinbar gemacht wird oder das Interesse an Nähe und Körperlichkeit mit anderen Männern oder Jungen, das im Sport oder im betrunkenen Zustand ausgelebt werden kann. Diese Verluste führen in unserer Formulierung zu einer „Verlustspur des Subjekts“.

Nun ist es nicht so, dass dieser Verzicht quasi freiwillig vonstattengeht; vielmehr sind die Personen, die von der „Sinn vermittelnden“ Männlichkeit oder Weiblichkeit abweichen, vielfältigen Sanktionen ausgesetzt, von Verbesonderung und einer Absprache von „Normalität“ über soziale Isolation und Ausgrenzung bis hin zu manifester psychischer, körperlicher und sexualisierter Gewalt.

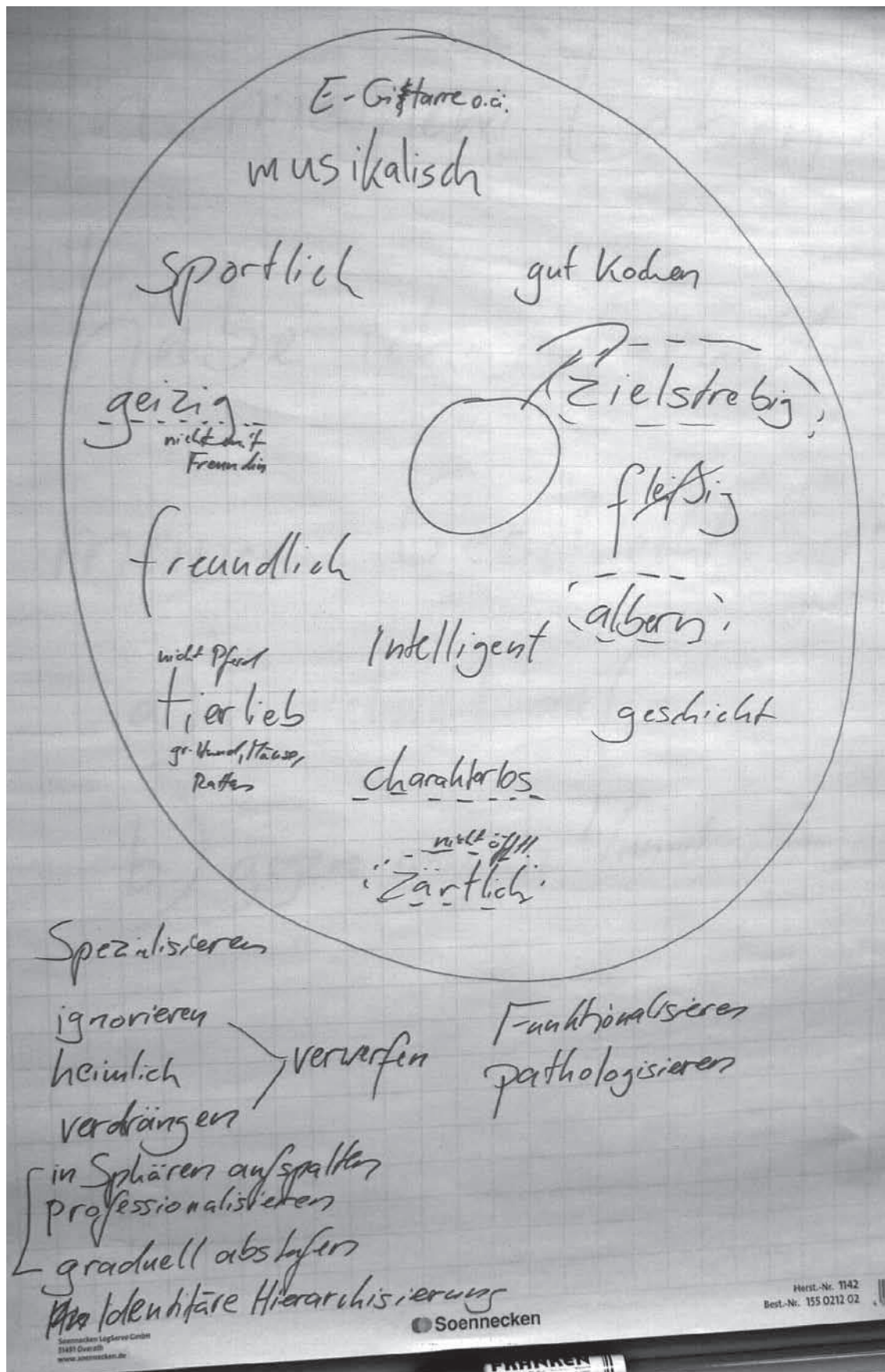
Aus dem Verlust leitet sich eine psychische Notwendigkeit ab, diesen zu rechtfertigen. Auf bestimmte Möglichkeiten, Interessen, Gelüste, Fähigkeiten, Geschmäcker etc. zu verzichten hat zur Folge, diese abzuwerten, zumindest bei Menschen des gleichen Geschlechts. Wenn ich als Junge darauf verzichten muss, rosa oder Glitzer zu tragen, zu weinen, mit Mädchen zu spielen und mit Jungen körperlich nah zu sein, dann liegt es nahe, dass ich eine gewisse negative Emotionalität gegen all diese Dinge und Tätigkeiten entwickelt habe, um diesen Verzicht durchzuhalten bzw. als emotionale Reaktion auf die Verbote und Sanktionen. Diese negative Emotionalität

trifft nun all jene, die die verworfenen Aspekte leben, insbesondere dann, wenn sie mir ähnlich sind, also Jungen oder Männer. Mädchen, denen die verloren gegangenen Eigenschaften zugestanden werden, wird vielleicht mit dem Gefühl der Überlegenheit begegnet und sie werden lächerlich gemacht, um sich selbst vor dem Gefühl des Neids ihnen gegenüber zu schützen.

Die „Verlustspuren“ sind sehr unterschiedlich. Wie groß und wie einschränkend sie sind, hängt davon ab, wie stark Kindern und Jugendlichen vermittelt wird, dass es wichtig sei, ein „richtiger“ Junge, ein „richtiges“ Mädchen zu werden und wie wichtig ihnen selbst dies ist, bzw. umgekehrt davon, wie viele Freiheiten sie in der Entwicklung ihre Wünsche, Eigenschaften und Handlungsweisen haben

Wir haben die Idee des Verlustes von Wünschen, Begehrensformen, Gefühlen, Interessen und Handlungsweisen in unseren Fortbildungen auf den Prozess der Aneignung von Männlichkeit und Weiblichkeit übertragen. Methodisch findet sich das in der gleichnamigen Methode „Verlustspur des Subjekts“ wieder. Es geht uns darin um die Frage, wie sich die sozialen Verhältnisse (Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität) so vermitteln, dass sie für die einzelnen Personen „normal“ erscheinen und wie wir die Konstellationen in pädagogischen Anordnungen so verschieben können, dass die Beteiligten nicht mehr ihr männliches oder weibliches Ich verteidigen müssen, indem sie etwas, was vermeintlich da nicht reinpasst, verwerfen.

Dies ist ein Foto des Endergebnisses der Methode „*Verlustspur des Subjekts*“. Zunächst werden Eigenschaften, Kompetenzen und Interessen (im Weiteren: Eigenschaften) gesammelt, dann wird nach Zufall ein Geschlecht festgelegt und dann geht die Gruppe durch, was passiert, wenn es dem betreffenden Kind oder Jugendlichen besonders wichtig ist, ein „richtiger“ Junge bzw. ein „richtiges“ Mädchen zu sein. Die einzelnen Eigenschaften werden diskutiert (gestrichelte Kreise bedeuten, dass bzgl. dieser Eigenschaften unterschiedliche Meinungen bestanden) und bei Bedarf eingeschränkt bzw. spezifiziert. Unterhalb der Methode werden mögliche Umgangsweisen mit diesen Eigenschaften gesammelt. Für mehr Informationen zu dieser Methode siehe www.jungenarbeit-und-schule.de.



Pädagogik hat vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Selbstsozialisation und zur Verlustspur des Subjekts die Aufgabe, einen Rahmen zu schaffen, der Kindern und Jugendlichen verschiedene Optionen zugänglich macht, etwas auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln, ohne dass sie Angst haben müssen, dafür abgewertet zu werden. Dazu gehört auch der Mut, den Kindern und Jugendlichen Vertrauen zu schenken und sich auf Überraschungen einzulassen. Unserer Beobachtung nach sind Kinder und Jugendliche zu vielen Experimenten bereit, wenn ihnen von der Pädagogik nicht immer nur das Naheliegende angeboten wird, die verschiedenen Optionen gleichwertig behandelt werden und sie nicht auf etwas festgelegt werden, wenn sie etwas ausprobieren. Eine Rhetorik des Experiments und der Neugier kann hier weit führen. Dafür ist es hilfreich bis notwendig, die Kinder und Jugendlichen von der Anforderung zu entlasten, „richtige“ Mädchen und Jungen sein zu sollen, in Frage zu stellen, ob es bedeutsam ist, ein „richtiger“ Junge bzw. Mann, ein_e „richtige_s“ Mädchen bzw. Frau zu sein, in Frage zu stellen, wer dies überhaupt definieren darf und sichtbar zu machen, welche Verluste von Individualität eine Orientierung an solchen Normen mit sich bringt (vgl. auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band). Konkret kann dies u.a. heißen:

- Anerkennung für Kompetenz und das sachkundige Bewegen in der sozialen Welt gerade nicht primär für geschlechterstereotype Selbstdarstellungen zu geben.
- Geschlecht selbst nicht so viel Bedeutung zuzumessen, es nicht als etwas Peinliches darzustellen, wenn ein Mensch (vermeintlich) fehl-erkannt wurde.
- Unterschiedliche vergeschlechtlichte oder auch nicht-vergeschlechtlichte Ich-Konzepte und Lebensweisen sichtbar werden zu lassen und gleichwertig als Teil von Normalität nebeneinander zu stellen, anstatt die einen als „normal“ und die anderen als Abweichungen darzustellen, denen gegenüber Toleranz geübt werden muss (beispielsweise in Schulbüchern, wenn bestimmte Begehrensweisen und Geschlechter nur unter dem Stichwort „Minderheiten“ auftauchen, während andere sich als Normalität durch das gesamte Buch ziehen und wieder andere überhaupt keine Erwähnung finden, vgl. hierzu Bittner/GEW 2011). Hilfreich ist, wenn unterschiedliche Pädagog_innen mit unterschiedlichen Lebensweisen den Jugendlichen als Modelle und Auseinandersetzungs-Partner_innen zur Verfügung stehen, mit denen sowohl über schöne als auch über schwierige Aspekte und Widersprüchlichkeiten in den jeweiligen Wegen gesprochen werden kann.
- Das Lustvolle an verschiedenen Interessen und Lebensweisen sichtbar und erfahrbar werden zu lassen.
- Möglichkeiten zu eröffnen, gerade auch geschlechteruntypische Interessen auszuprobieren, ohne diese mit Geschlechter-Zuschreibungen zu versehen.
- Kritisch mit Normen umzugehen, den Kindern und Jugendlichen „verbale Munition“ gegen Normierungsprozesse zugänglich zu machen, unter anderem mit dem Verweis auf Freiheit und Individualität, die wichtiger sein sollten als „richtige“ Geschlechtlichkeit.
- Dabei den Kindern und Jugendlichen Wünsche nach „Normalität“ und Orientierung nicht abzusprechen sondern die gesellschaftsbedingten und legitimen Beweggründe für solche Wünsche anzuerkennen. Ihnen nicht zusätzlich die Anforderung auferlegen, sich neben allem anderen Selbstmanagement (s. Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band) auch noch aus Normierungen befreien zu sollen. Stattdessen anderes zusätzlich anbieten, mit ihnen gemeinsam Norm-Vorgaben diskutieren/verschieben/entmachten und ihnen so viel Ich-Stärke verleihen, dass sie weniger Grund haben, aus Angst vor Sanktionen oder um sich Freundschaft zu erkaufen, Anpassungsprozesse zu vollziehen.

Es geht also um nicht weniger als darum, eine der zentralen gesellschaftlichen Strukturierungskategorien in Frage zu stellen. Dies ist wahrscheinlich eine schwierigere Bewegung als neue Bilder „richtigen“ Mädchen- oder Junge-Seins zu entwerfen. Unseres Erachtens ist es aber ein wichtiger Schritt, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur persönlichen Entwicklung eines geschlechtsbezogenen Selbst-Konzepts zu ermöglichen. Scheinbar einfachere Wege bringen dafür ganz andere Probleme mit sich, versprechen also mehr Einfachheit als sie letztlich halten können. So sind mit „neuen“ Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern unter anderem wiederum neue Abwertungen, Normierungen und Unerfüllbarkeiten verbunden, die für pädagogisches Handeln fragwürdig sind.

5 Geschlecht als Existenzweise

Nun ist der beschriebene Prozess der Vergeschlechtlichung nicht nur ein nicht ganz freiwilliger, wie bereits geschrieben. Er gerinnt auch in Persönlichkeiten, sodass die Gesamtheit der Erfahrungen, getroffenen Entscheidungen, erlebten Anreize und Sanktionen, angeeigneten und verworfenen Kompetenzen die jeweiligen Menschen prägt, ihre Persönlichkeiten erst hervorbringt und nicht durch bloße Willensentscheidungen rückgängig zu machen ist.

Mit dem Begriff des „Geschlechts als Existenzweise“ fasst Andrea Maihofer (1995) die Zweigeschlechtlichkeit als eine wirkmächtige Realität, die zugleich als ein historisches Projekt der Moderne zu verstehen ist. Dieses historische Projekt hat zwei grundsätzlich unterschiedliche „Geschlechtscharaktere“ hervorgebracht, die ein zentrales Strukturmerkmal der Moderne darstellen. Das Weibliche repräsentiert darin die Sphäre der Reproduktion, des Nicht-Öffentlichen bzw. Privaten – das Männliche repräsentiert die Sphäre der Produktion, des Öffentlichen und Politischen. Überzeugend ist Maihofers Argumentation darin, dass sie mit der Bezeichnung von Geschlecht als *gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise* zum einen den gesellschaftlich-kulturellen Charakter von Geschlecht hervorhebt und zugleich mit dem Begriff der Existenzweise auf die Materialität dessen hinweist, was da gesellschaftlich hervorgebracht wird. Mit anderen Worten zeigt sie, wie gesellschaftliche Diskurse sich in Körpern und Persönlichkeiten materialisieren.

Es bilden sich „ganze Arsenale“ von geschlechtlichen Körpern, Gefühlen, Denkweisen, aber auch Institutionen und Ideologien aus: Mütterlichkeit ist mit Fürsorglichkeit verbunden, die Aufgabe des Familienversorgers/des bread winners damit, die Strapazen des Lohnerwerbs auf sich zu nehmen und sich darin um Anerkennung zu bemühen und diese zu erhalten, die Sphären des Öffentlichen und Privaten sind entsprechend mit gegensätzlichen Eigenschaften konnotiert wie bspw. Weichheit und Härte usw. Noch heute können wir bei allen Pluralisierungstendenzen die harten Gegensätze wiedererkennen, wenn beispielsweise Jungen immer noch schon ab einem frühen Alter die Anforderung an sich gestellt sehen bzw. an sich selbst stellen, im späteren Leben der Familienversorger zu sein.

Maihofer arbeitet dabei heraus, wie sich Geschlechtlichkeit gerade auch mit Genuss, Lust und Begehren verknüpft, sodass mit einem

Verlust von Männlichkeit und Weiblichkeit auch der Verlust dieser schönen Seiten des Lebens zu drohen scheint. So lässt sich wohl ein Teil der Skepsis bis hin zur Feindlichkeit erklären, die teilweise bei einer Kritik an bestimmten Aspekten von Geschlechternormen auftaucht. Die Reaktionen gehen dann in die Richtung, man wolle einer_m das Geschlecht absprechen, es wegnehmen oder es kommt ein Kastrationsvorwurf, selbst wenn keine Äußerung darauf hindeutete (vgl. den Artikel zu Missverständnissen in diesem Band).

Mit dem Konzept von Geschlecht als Existenzweise gelingt es Maihofer, den „imaginären Charakter der Realität“ sowie die „Realität des Imaginären“ anschaulich zu verbinden. Für die Pädagogik sind ihre Darstellungen besonders bedeutsam, weil mit ihren Arbeiten zwei Seiten – Geschlecht als Konstruktion und auch Geschlecht in seiner Form emotionalen und körperlichen Erlebens – besprechbar und bearbeitbar werden. Sowohl vergeschlechtlichte Erfahrungen, Gefühle und die körperliche Ebene können als reale Erfahrungen ernst genommen werden als auch deren historische Gewordenheit und soziale Bedingtheit.

6 Habitus als gesellschaftlicher Orientierungssinn

Pierre Bourdieu weist in seiner geschlechtersoziologischen Arbeit „Die männliche Herrschaft“ (1997, 2005) in dieselbe Richtung wie Maihofers These der geschlechtlichen Existenzweise. Er bezeichnet die Übereinstimmung subjektiver Wahrnehmung zum Beispiel von Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen mit der bestehenden „objektiven“ Einteilung von Menschen in zwei Geschlechter als „doxische Erfahrung“, die sich im Zirkelschluss selbst ständig bestätigt. Diese Übereinstimmung stellt sich ihm zufolge über die Herausbildung eines geschlechtlichen Habitus her, der als „sozialer Orientierungssinn“ fungiert.¹⁰ Als Motor zur Reproduktion des Bestehenden erkennt Bourdieu eine Art „Liebe zum eigenen Schicksal“, die er Amor fati nennt, nämlich die Übersetzung des gesellschaftlich Nahegelegten in eigenen Geschmack, sodass ein Verhalten gemäß gesellschaftlicher Anforderungen und

¹⁰ Zu Bourdieus Entwicklung des Habitus-Konzepts bezogen auf soziale Klassen und soziale Unterschiede vgl. Bourdieu 1987 sowie 1993.

Stereotype als freiwillig und Ausdruck der ureigensten Persönlichkeit erscheint. Darin kommt zum Ausdruck, dass sich Menschen in ihren Verhaltensweisen verstanden sehen, als „richtig“ und zugehörig anerkannt werden und Sanktionierungen für Normabweichungen vermeiden wollen. Der Habitus ermöglicht ein automatisiertes Verhalten, das diese Sicherheiten verspricht. Auf soziale Verhältnisse bezogen bezeichnet Bourdieu dieses Phänomen als „sense of one's place“, ein Gefühl für den Platz, der für eine_n „vorgesehen ist“, zu wissen wo man hingehört. Es handelt sich dabei um eine Art praktisches Vermögen im Umgang mit sozialen Differenzen, also zu spüren oder zu erahnen, was auf eine Person aus einer bestimmten sozialen Position heraus voraussichtlich zukommt und was nicht, was ihr entspricht und was nicht. Die Menschen selbst wirken an diesem Prozess mit, indem sie stets versuchen sich von den „Anderen“ zu unterscheiden und den „Gleichen“ gleich zu sein, was mit dem Begriff der Distinktion benannt wird. Diese Distinktion verläuft in einem System der Zweigeschlechtlichkeit nach der Unterscheidung zwischen den Geschlechtern, die sich nach Bourdieu jeweils nach sozialen Schichten und Milieus ausdifferenzieren.

Bourdieu's Konzept des Habitus macht verständlich, wie eine soziale Ordnung als naturgegeben erscheint; die einzelnen Personen handeln ja nach ihren Geschmäckern und Vorlieben; sich anders zu verhalten fühlt sich für die Handelnden förmlich „unnatürlich“ an. Die bestehende gesellschaftliche Ordnung erlebt auf diese Weise eine Legitimation. Auch bezüglich Geschlecht behandelt „[d]ie soziale Welt [...] den Körper wie eine Gedächtnisstütze. [...] Durch permanente Formierungs-, eine Bildungsarbeit, konstruiert die Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichenden Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden“ (Bourdieu 1997: 167). Damit ist ein Zirkel geschlossen, in dem soziale Wirklichkeit verkörpert wird und damit den Anschein von Natur erhält. Der geschlechtliche Habitus stellt verkörperte und naturalisierte Praxis par excellence dar (zu Naturalisierungen bzw. Biologisierungen des Sozialen vgl. den Artikel zu Biologismen in diesem Band). Mit ihm wird den Einzelnen ein körperliches Wissen darüber vermittelt, wie man als Frau oder Mann von den anderen (an)erkannt wird, und sie lernen (in der Regel) das zu begehren und als lustvoll zu emp-

finden, was der jeweiligen feldspezifischen Geschlechterrealität und -norm entspricht. Auf der Ebene geschlechtlicher Distinktion kann das beispielsweise zum Ausdruck kommen, wenn ein Mann, der in einer Kita arbeitet, ausschließlich mit Bauklötzen spielt anstatt zu basteln, für das Toben und Fußballspielen zuständig ist und dies alles freiwillig als Ausdruck seines Willens und Geschmacks tut. Er arbeitet dadurch bewusst oder unbewusst an einer Unterscheidung zu seinen Kolleginnen und bestätigt gleichzeitig die Annahme, Männer hätten mehr Freude an solchen Tätigkeiten, was wiederum Jungen und Mädchen in der Kita aufmerksam wahrnehmen werden.

Nicht zuletzt ist der männliche Habitus mit der Vorstellung natürlicher Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen verbunden. Überlegenheit erhält den Anschein natürlicher Legitimation, woraus umgekehrt auch die Anforderung entsteht, überlegen sein zu müssen, um als männlich anerkannt zu werden. Es entwickelt sich hier ein Teufelskreis, aus dem – so eine unserer pädagogischen Hauptthesen – Ausstiegsmöglichkeiten geschaffen werden müssen.

7 Fazit

Von unterschiedlichen Seiten haben wir nun versucht, theoretisch inspirierte Antworten auf die Frage zu finden, wie Geschlecht bzw. Zweigeschlechtlichkeit oder auch Vergeschlechtlichung funktioniert, und zu überlegen, wie uns das in Bezug auf eine geschlechterreflektierte Pädagogik weiterhilft. All diese Theorieangebote gehen davon aus, dass der alleinige Bezugsrahmen auf Geschlecht (eine Gender-Only-Perspektive) weder für die Analyse der Beziehungen der Menschen untereinander noch für die Analyse und den Abbau von Ungleichheitsstrukturen hinreicht. Dafür ist eine intersektionale Perspektive notwendig, die Geschlechterverhältnisse verschränkt mit anderen gesellschaftlichen Verhältnissen analysiert. Dafür ist ein adäquater Strukturbegriff nötig, ohne den „das Konzept der Intersektionalität in Beliebigkeit [verfällt], da es unversehens auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen angesiedelt ist“ (Hagemann-White 2011: 21). Gleiches gilt bereits für die Analyse der Geschlechterverhältnisse. Auch sie benötigt die Analyse gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen, anhand derer sich

Die Auseinandersetzung mit den Konzepten von Geschlecht als Existenzweise sowie dem Habitus erfordert von Pädagog_innen einen Balance-Akt: Geschlecht weder als etwas Unverrückbar-Natürliches zu sehen noch als etwas Freiwilliges und jederzeit Veränderbares, weder als Ausdruck einer angeborenen Persönlichkeit, die zu wirklichen automatisch das Wohlbefinden der Person befördert, noch als plastische Materie, in die Eingriffe einfach möglich und legitim wären.

Mit Bourdieu ist eine allgemeine Skepsis all dem gegenüber angezeigt, was als Geschmack oder Vorlieben daherkommt. In der Pädagogik wird diese Frage zentral, wenn verhandelt wird, ob es spezifische Jungen- und Mädchenbedürfnisse gäbe. Hier stellen wir immer die Frage, ob in dem Verfolgen der Geschmäcker und Vorlieben nicht gerade der geschlechtliche Habitus eingeübt wird, also das, was als Bedürfnis und Interesse bezeichnet wird, in Wirklichkeit eine Anforderung an die Kinder und Jugendlichen darstellt, die es zu erfüllen gilt, um als Junge oder Mädchen (an)erkannt zu werden. Dabei geht es uns nicht darum, Geschmäcker, Vorlieben und Bedürfnisse zu ignorieren, nicht ernst zu nehmen oder gar autoritär zu verbieten – ganz im Gegenteil! Allerdings wollen wir Kinder und Jugendliche nicht auf deren unmittelbare Vorlieben beschränken, da wir eben die einschränkenden Dynamiken ebenso in den Blick nehmen. Wir können hier von der Lust und dem Verlust sprechen, der mit der Erfüllung von Geschlechteranforderungen einhergeht. Dabei muss für geschlechtsbezogene Interessen das selbe gelten wie für den Mathe-Unterricht: Etwas noch nicht zu können, noch nicht ausprobiert zu haben und den unmittelbaren Nutzen für sich noch nicht zu erkennen darf nicht dazu führen, es nicht als Lernmaterial angeboten zu bekommen.

Allerdings benötigen Veränderungen von Strukturen, die sich in Persönlichkeiten und Körpern materialisiert haben, Zeit, einen langen Atem und setzen immer Freiwilligkeit und ein Veränderungsinteresse des Individuums voraus. Dies bedeutet, dass Pädagogik – jenseits der Unterbindung gewalttätigen und diskriminierenden Handelns – subjektorientiert sich gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen auf den Weg machen und nach den je individuellen Interessen und Möglichkeiten für Veränderung suchen muss, anstatt schon zu wissen, was für wen richtig ist und Normvorstellungen vorzugeben.

Dabei stellt sich die Frage, wie es möglich sein soll, etwas so wirkmächtiges wie einen Habitus zu verändern. In diesem Sinne scheint es nahe liegend, dass alternative Wege und Erfahrungen mit etwas Nachdruck sichtbar und erfahrbar gemacht werden müssten, um den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, etwas Neues zu probieren und nicht im Nahegelegten zu verharren. In diesem Sinne hat das Erleben von Gegennormen beispielsweise in feministischen oder antisexistischen Bewegungen ein dialektisches Potenzial: Im Erleben zweier verschiedener normativer Settings ist es möglich, ein Gespür für Möglichkeiten eigener Wege zu entwickeln und relative Freiräume von gesamtgesellschaftlichen Normen zu erfahren, was auf anderen Wegen vielleicht nicht so einfach zugänglich wäre. Andererseits setzen solche Erfahrungen immer Freiwilligkeit voraus und sind daher pädagogisch nicht reproduzierbar außer dadurch, dass Pädagog_innen andere Lebens- und Umgangsweisen beispielsweise an der eigenen Person als Option erfahrbar machen können. Es bleibt weiter zu erproben und erforschen, wie Pädagogik etwas so Machtvolles wie einem Habitus, der zu einer Anpassung der eigenen Persönlichkeit, der eigenen Wünsche und Begehren an die gesellschaftlichen Nahelegungen und Anforderungen führt, in Form nicht-autoritärer Angebote und Möglichkeiten etwas entgegen setzen kann.

Beispiel: Subjektorientierte Berufs- und Lebensplanung

Subjektorientierte Berufs- und Lebensplanung zeichnet sich durch zweierlei aus: Einerseits werden die Lernenden dazu angeleitet, einen ganzheitlichen Blick auf das zukünftige Leben zu werfen, anstatt sich isoliert mit Fragen der Berufswahl zu beschäftigen, da diese gravierende Folgen auch für andere Lebensentscheidungen haben kann wie auch umgekehrt diese auf das berufliche Leben Einfluss nehmen. Hier ist die Trennung von öffentlich (Beruf) und privat (Lebensform, Familie etc.) ebenso zu überwinden wie ein Fokus auf ökonomische Verwertbarkeit („dass die dem Staat mal später nicht auf der Tasche liegen...“) der Kinder und Jugendlichen. Darüber hinaus werden die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützt, eigene Kriterien für ein „gutes“ Leben zu entwickeln und stetig weiter zu entwickeln (es kann hier um die je individuellen Bedürfnisse an Freizeit, Beruf, Sozialleben, Partnerschaft, Familie, Kultur, Einkommen, politisches Engagement bzw. Partizipation, Wohnform, körperliches Wohlbefinden etc. gehen). Sie sind dabei zu unterstützen, Entscheidungen nicht entlang von Normen sondern informiert nach ihren eigenen Kriterien zu treffen. Dazu gehört auch, dass Erwachsene sich mit ihnen über mögliche Schwierigkeiten ihrer Pläne austauschen und über Umgangsweisen damit sowie dass sie weniger nahe liegende Möglichkeiten sichtbar und erfahrbar werden lassen.

erst die Situation Einzelner verstehen lässt. Die Betrachtung von ungleich verteilten gesellschaftlichen Ressourcen, Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, zu Geld, zu Rechten, der Schutz vor Gewalt führt hier weiter. Auf dieser Ebene ist weniger die Frage nach individuellen Verhaltensweisen interessant, sondern vielmehr die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse. Auf das Konzept der Intersektionalität gehen wir im Artikel zu Männlichkeitsanforderungen (in diesem Band) etwas ausführlicher ein.

Aus einer pädagogischen Sicht interessieren uns zugleich die sehr subjektiven Seiten von Geschlecht in ihrer Bedeutung für die Einzelnen, die wir in den Ambivalenzen zwischen individueller Lust und Falle, zwischen Aneignung und Zuschreibung sehen. Zwischen beiden Seiten pendelt die Analyse von Geschlecht(er)verhältnissen stets hin und her. Für die Pädagogik heißt dies: die subjektiven Geschlechtervorstellungen ernst nehmen und zum Ausgangspunkt machen, Ressourcen erkennen und weiterentwickeln, Begrenzungen und Fallen erkennen und Angebote machen, neue Erfahrungen zu machen, die Verbindungen des eigenen Handelns mit den gesellschaftlichen Strukturen herstellen, Herrschaft, Gewalt und Ungerechtigkeiten kritisieren.

Literatur:

Bittner, Melanie/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main, S. 153-217.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a.M.

Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a.M.

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. www.portal-intersektionalitaet.de.

Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen*, Bd. 1. Opladen.

Hagemann-White, Carol (2006): *Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen*. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen & Farmington Hills, S. 71-88.

Hagemann-White, Carol (2011): *Intersektionalität als Herausforderung für die Geschlechterforschung*. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster, S. 20-33.

Hirschauer, Stefan (1989): *Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit*. Zeitschrift für Soziologie. Jg. 18, Heft 2. Stuttgart, S. 100-118.

Honnegger, Claudia (1991): *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt a.M.

Laqueur, Thomas (1992): *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt a.M. u. New York.

Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise*. Berlin.

Pohlkamp, Ines (2010): *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, S. 37-58.

Villa, Paula-Irene (2003): *Judith Butler. campus Einführungen*. Frankfurt a.M.

A close-up photograph of a basketball hoop and net. The orange rim is at the top, and the white net hangs down. The background is a light blue sky and a white wall with blue structural elements. A green horizontal band is overlaid across the middle of the image, containing the title text.

MÄNNLICHKEITS- ANFORDERUNGEN

MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN

Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen

Olaf Stuve und Katharina Debus¹

Dieser Artikel spiegelt unsere Diskussionen über verschiedene Ansätze der kritischen Männlichkeits- und Jungenforschung wider und die Ideen, Versuche und Erfahrungen, diese für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen produktiv zu machen. Es geht dabei um Möglichkeiten, durch die Analyse von Männlichkeitsanforderungen und Dynamiken in Jungengruppen Verhaltensweisen von Jungen jenseits von Charakterzuschreibungen und Naturalisierungen besser verstehbar zu machen. Dies bedeutet auch, mögliche Funktionen bzw. Motivationen, mit denen diese Verhaltensweisen für die Individuen verbunden sind, ebenso sichtbar werden zu lassen wie begrenzende Rahmenbedingungen und selbst- und fremdschädigende Aspekte. Wir wollen damit Pädagog_innen Perspektiven nachhaltiger pädagogischer Umgangsweisen über Verbote oder das Hinnehmen bestimmter Gegebenheiten hinaus eröffnen und Lust auf eine Beschäftigung mit Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten in Männlichkeiten machen.

Der Artikel beginnt mit einem Definitionsversuch dessen, was wir meinen, wenn wir von *Männlichkeit* schreiben (1) und führt anschließend in intersektionale Analysen von Männlichkeiten ein, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jungen verschiedener gesellschaftlicher Positionierungen und Lebenslagen differenzieren (2.1). Daraufhin stellen wir mit Pierre Bourdieu's „*Ernstes Spielen des Wettbewerbs*“ (2.2) und Raewyn Connells Analyse zu Hierarchisierungen unter Jungen und Männern (2.3) zwei Ansätze der kritischen Männlichkeitstheorie vor. Anschließend beschäftigen wir uns mit Funktionen sexistischer Verhaltensweisen vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen, um Sexismus weniger als individualisierte (oder böswillige) Verhaltensweise, sondern als einen – von verschiedenen möglichen – Bewältigungs-

mechanismus von Männlichkeitsanforderungen sichtbar werden zu lassen (2.4). Der Artikel schließt mit einem kurzen pädagogischen Resümee (3). Die einzelnen theoretischen Ansätze werden jeweils in Form separater Kästen auf den pädagogischen Kontext übertragen.

1 Ein Definitionsversuch zu Männlichkeit

Zum Einstieg in die Männlichkeitstheorie wollen wir einen Definitionsversuch bezüglich *Männlichkeit* voranstellen, auch um Missverständnissen vorzubeugen. Männlichkeit stellt für uns **nicht** die Summe dessen dar, was Jungen und Männer sind. Daher erheben wir hier nicht den Anspruch, reale Jungen (und Männer) zu beschreiben. Vielmehr handelt es sich bei Männlichkeit für uns um eine (kulturelle) Anforderung, ein (kulturelles) Muster, mit dem sich all jene auseinandersetzen müssen, die als Jungen und Männer anerkannt werden wollen oder die von ihrem Umfeld als Jungen gesehen werden – selbst wenn sie sich selbst nicht als solche empfinden. Die soziale Anerkennung als „richtiger“ Mann oder Junge ist bis heute für die einzelnen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen davon abhängig, ob es ihnen jeweils gelingt, die bestehenden Anforderungen adäquat zu erfüllen. Es handelt sich bei den Anforderungen allerdings nicht um ein starres Gefüge. Vielmehr verändern sich Männlichkeit und damit verbundene Anforderungen ständig und sind je nach Ort, Zeit, sozialer Schicht bzw. Milieu, Lebensweise, kultureller Zugehörigkeit² etc. unterschiedlich ausgestaltet und ausdifferenziert. Wir fokussieren im Folgenden auf Männlichkeitsanforderungen, die wir in der Bundesrepublik Deutschland als gesellschaftlich zentral bzw. dominant wahrnehmen. Eine genauere Ausdifferenzierung der Anforderungen nach unterschiedlichen Linien von Differenz steht weiterhin aus.

¹ In diesen Text sind Diskussionen des Teams des Projekts Jungenarbeit und Schule eingeflossen wie auch mit anderen Personen, mit denen wir uns über Bildungs- und Forschungsfragen rund um Männlichkeiten auseinandersetzen. Wir danken insbesondere Bernard Könnecke und David Nax für Anmerkungen und Gegenlesen.

² Wir verwenden einen breiten Kulturbegriff. So kann mit kultureller Zugehörigkeit Familien-, Peergroup-, Jugend-, Sub-, politische, Musik-, religiöse, nationale, ethnische, regionale, Stadt-/Land- etc. Kultur gemeint sein.

Auch Frauen und Mädchen müssen sich mit Männlichkeitsanforderungen befassen. Zum einen bildet Männlichkeit in einem System der Zweigeschlechtlichkeit für sie eine Folie der Abgrenzung, um als „weiblich“ anerkannt zu werden. Zum anderen beinhalten Männlichkeitsmuster bestimmte Versprechungen, die auch für Mädchen und Frauen von Interesse sind und damit auch von ihnen angestrebt und angeeignet werden. Männlichkeit ist in diesem Sinne also nicht notwendigerweise an ein körperliches Geschlecht gebunden (vgl. hierzu auch Böhnisch 2004). In dem Artikel „Und die Mädchen?“ (in diesem Band) wird auf jene besonderen Schwierigkeiten eingegangen, die aus den widersprüchlichen Anforderungen resultieren, wenn Mädchen und Frauen sich Männlichkeitsmuster aneignen und zugleich als „weiblich“ anerkannt werden wollen.

Trotz einiger Arbeiten über Jungen vor allem im Kontext Schule (Krebs 2008, Budde/Faulstich-Wieland 2005), gibt es bis heute nur sehr wenige empirische Studien über Lebenswirklichkeiten von Jungen, deren Sichtweisen und Selbstwahrnehmungen – zum Beispiel über ihre Vorstellungen von Männlichkeit oder Geschlecht. Hier besteht eine Aufgabe der weiteren Jungenforschung (vgl. Pech 2009), um damit eine subjektorientierte, geschlechterreflektierte Jungenpädagogik zu stärken. Wir bemühen uns um einen bewussten Umgang mit den bestehenden Schwächen in der gegenwärtigen Männlichkeits- und Jungenforschung. Und damit gelangen wir wieder zum Anfang dieses Definitionsversuchs: Wir treffen also **keine** Aussagen über Jungen, wohl aber über Männlichkeitsanforderungen im System der Zweigeschlechtlichkeit, mit denen diese sich auseinandersetzen müssen. Obwohl diese Anforderungen nicht die gesammelte Realität von Jungenleben beschreiben, haben sie dennoch Auswirkungen auf deren Leben und insbesondere auch auf ihr Verhalten in schulischen und anderen pädagogischen Kontexten. Im Folgenden gehen wir daher auf diese Männlichkeitsanforderungen ein, wie sie hervorgebracht werden, welche Dynamiken daraus folgen und welche Folgen für Jungen daraus resultieren.

2 Kritische Männlichkeitstheorie

Im Folgenden werden wir einige Ansätze vorstellen, die sich mit Männlichkeits-Anforderungen sowie zentralen Mechanismen des Umgangs mit diesen auseinandersetzen. Zentral ist dabei

unseres Erachtens in (fast) allen Lebenswelten die Anforderung, als Junge oder Mann immerwährend souverän sein zu müssen. Die Herstellung dieser Souveränität gestaltet sich allerdings je nach sozialem Umfeld sehr unterschiedlich. Ebenso variieren die Möglichkeiten zur Einlösung dieser Anforderung bzw. dieses Versprechens je nach Ausgangsbedingungen.

Um diese unterschiedlichen Voraussetzungen besser fassen zu können, stellen wir zunächst das Intersektionalitätskonzept vor (2.1), wie es seit der Einführung des Begriffs durch Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren diskutiert und weiterentwickelt wird. Innerhalb dieses Konzepts werden Privilegierungs- und Diskriminierungsverhältnisse in ihrem kontextabhängig variierenden komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturierungen nach Geschlecht, Ethnizität, sozialer Klasse etc. untersucht.

Im Weiteren fokussieren wir die Ansätze von Pierre Bourdieu und Raewyn Connell. Beide haben die Diskussionen innerhalb der Männlichkeitsforschung in den letzten 30 Jahren maßgeblich mitbestimmt und bieten produktive Anregungen für Auseinandersetzungen rund um eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. Pierre Bourdieus Konzeption des *Habitus* haben wir bereits im Artikel zu Geschlechtertheorie (in diesem Band) vorgestellt. Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungsweisen beschreibbar zu machen. In diesem Abschnitt werden wir uns näher mit seiner Analyse der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* befassen, in denen ein *männlicher Habitus* angeeignet wird (2.2). Sie können als „Strukturübungen“ (Bourdieu nach Meuser 2006: 164) angesehen werden, in denen die Struktur von Männlichkeit (in Abgrenzung zu Weiblichkeit) eingeübt wird. Für Bourdieu sind die *ernsten Spiele* ein grundlegender Bestandteil männlicher Sozialisation.

Raewyn Connells Ansatz der *doppelten Relationalität von Männlichkeit* (Connell 1999) stellt eine machttheoretische Betrachtung von Männlichkeit dar, mit der das Verhältnis von Männern gegenüber Frauen sowie insbesondere unter Männern und Jungen als Über- und Unterordnungsbeziehungen herausgearbeitet werden kann. Mit Hilfe dieses Konzepts können Dynamiken unter Jungen in gemischten und Jungengruppen besser verstehbar gemacht werden (2.3). Abschließend werden wir uns mit Funktionen sexistischer Verhaltensweisen vor dem Hintergrund

der beschriebenen Männlichkeitsanforderungen beschäftigen (2.4) und dabei Sexismus als Bewältigungsform bestimmter Männlichkeitsanforderungen in den Blick nehmen.

2.1 Intersektionalität – Überkreuzungen von Männlichkeit mit anderen Ungleichheitsverhältnissen

Wichtige Kernaussagen des Intersektionalitätskonzepts sind: Diskriminierungen und Privilegierungen sind weder allein anhand einer einzelnen sozialen Kategorisierung beschreib- und erklärbar – es reicht also zum Verstehen von Privilegierungen und Benachteiligungen eines Individuums nicht, zu wissen, dass es sich beispielsweise

um einen Jungen handelt. Noch sind sie im Sinne einer bloßen Addition mehrerer Kategorien zu erfassen – es ergibt ein verkürztes Bild, wenn ich seine gesellschaftliche Positionierung als Junge getrennt von seiner Positionierung als Kind bildungsbürgerlicher Eltern analysiere und diese dann zusammen rechne. Menschen sind privilegiert und diskriminiert aufgrund von unterschiedlichen, gleichzeitigen Positionierungen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Ein adäquater Strukturbegriff, mit dem diese Ungleichheiten gesellschaftlich analysiert werden können, ist die Voraussetzung dafür, dass wir nicht in einer Beliebigkeit münden, weil wir „unversehens auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen“ landen (Hagemann-White 2011: 21).

Ein Junge ist beispielsweise nicht diskriminiert, nur weil er Junge ist. Vielleicht privilegiert ihn sein Geschlecht u.a. in der Ausbildung eines starken Selbstwertgefühls und einer Wehrhaftigkeit gegenüber pädagogischen Zumutungen. Oder sein Bezug auf Männlichkeit bietet ihm zumindest subjektive Handlungsspielräume – auf dem Schulhof hat er vielleicht sogar eine ganz schön machtvolle Position, während Lehrkräfte sein Handeln möglicherweise eher kritisch betrachten. Für den Jungen spielt Männlichkeit vielleicht eine besondere Rolle, vielleicht aber auch nicht.

Aber wenn der Junge in einem Stadtteil mit einem schlechten Ruf lebt, der mit Kriminalität assoziiert wird, in dem die Menschen wenig Unterstützungsmöglichkeiten in Hinsicht auf Bildung haben usw., dann ist der Junge vielleicht gerade wegen seines Geschlechts diskriminiert – zusätzlich zu und gleichzeitig mit der beschriebenen Privilegierung. Weil er aus einem sozial benachteiligenden Stadtteil kommt, werden ihm stereotype Männlichkeitsvorstellungen, Macker-Verhalten, Gewalttätigkeit und geschlechtertraditionelle Zukunftsvorstellungen zugeschrieben, die sich im aktuellen Diskurs noch verstärken, wenn ein Migrationshintergrund hinzukommt.³ Soziale Schicht und Migrationsaspekte stellen aktuell Kulminationspunkte geschlechterstereotyper Zuschreibungen dar (vgl. unsere Präsentation „Die sind eben so ...“ Debus/Stuve 2012b). Diese können sich zwar auch als Selbstzuschreibungen ausdrücken, werden aber vor allem von außen an die Jungen herangetragen und entsprechen oftmals keineswegs den Selbstbildern der Jungen (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011; Debus/Stuve 2012a).

Ist der Junge nun diskriminiert oder privilegiert? Und wann ist er was und warum?

Je nach sozialem Kontext wirken gesellschaftliche Positionierungen unterschiedlich, manchmal gegenläufig, manchmal sich verstärkend. Dennoch sind sie im Sinne gesellschaftlicher Herrschaftspositionen benennbar, die ihre Bedeutung je nachdem verändern, auf welche Ebene bezogen wir gerade sprechen, z.B. die unmittelbaren sozialen Beziehungen, Selbstverhältnisse (Selbstwert, Umgang mit den eigenen Gefühlen und dem eigenen Körper etc.), Zugänge zu formaler und informeller Bildung, die Chancen einen (befriedigenden, gut bezahlten und/oder sicheren) Job zu

bekommen oder die Verortung in gewalttätigen Verhältnissen auf der Täter_in- und/oder der Opfer-Seite. (Mehrfach-)Zugehörigkeiten stellen sich darin nicht als bloße Summe von nebeneinander bestehenden sozialen Bezügen dar. Sie sind etwas neues Eigenes, mit dem die Menschen je unterschiedlich umgehen können. Soziale Kategorisierungen werden immer schon im Geflecht mit anderen gesellschaftlichen Unterscheidungs- und vor allem Ungleichheitslinien hervorgebracht. Mit anderen Worten: Männlichkeiten und Weiblichkeiten beinhalten immer schicht- bzw. milieubezogene Aspekte, variieren je nach ethnischen bzw. ethnisierten Zugehörigkeiten, stehen in Verbindung mit Rassismus-Erfahrungen, können kulturelle

³ Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds in der Arbeit mit Jungen vgl. Yilmaz-Günay (2011).

Spezifika aufweisen und sind abhängig von Sexualitäten etc. (vgl. einführend in Intersektionalität Walgenbach 2012 und in Bezug auf Jungenpädagogik Busche/Cremers 2012). Es ist die Arbeit der_s Forscher_in bzw. des_der Pädagog_in, die jeweils relevanten Kategorisierungen herauszuarbeiten, welche je nach Situation variieren können.

Aus einer intersektionalen Perspektive kann sich die oben genannte Souveränitätsanforderung je nach Lebenswelt und gesellschaftlichen Ausgangsvoraussetzungen (aber auch nach persönlichem Stil) in eine Vielzahl von Praktiken übersetzen: Ironisierungen, Inselwissen, intellektuelle Überlegenheit, subtile oder plakative Zurschaustellung von Reichtum bzw. Wohlstand, Zugehörigkeit zu bestimmten (Jugend-)Kulturen, Abgrenzung von Normen, Sportlichkeit bzw. sportlicher Erfolg, politisches Engagement, Witze über andere, Abwertungen, Trinkrituale, Mutproben, Belehrungen, Paternalismen, körperliche, psychische/verbale und sexualisierte Gewalt oder Verschweigen von eigenen körperlichen, psychischen/verbalen oder sexualisierten Opfer-Erfahrungen.

2.2 Die ernsten Spiele des Wettbewerbs

Mithilfe von Bourdieus Konzept der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* kann die Teilnahme von Jungen (und Mädchen) an kämpferischen Spielen bzw. an konkurrenzhaften Verhaltensweisen besser verstanden werden. Diese Spiele sind für den Einzelnen je unterschiedlich von Lust und Verlust gekennzeichnet, von der Aneignung von Kompetenzen und Privilegien und einer Zwangsdynamik, die als Falle beschrieben werden kann. All diese Aspekte sind eng miteinander verknüpft und lassen sich in den seltensten Fällen losgelöst betrachten. Das Ergebnis der Teilnahme an den *ernsten Spielen des Wettbewerbs* ist ein männlicher Habitus (vgl. zum Habitusbegriff den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). In ihm materialisieren sich die „richtigen“ Handlungsweisen, die „richtigen“ Geschmäcker, die Vorlieben und Bedürfnisse „durch schlichte Gewöhnung, die explizite Unterweisung und die Strukturübung“ (Meuser 2006: 164). Die „Strukturübungen“ sind „praktisches, sinnlich-körperliches Tun in der Interaktion mit anderen. Und dies geschieht weitgehend unabhängig von intentionalen pädagogischen Bemühungen innerhalb und außerhalb der Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems. Es handelt sich um ein praktisches vorreflexives Lernen, in dem nicht

Zu solchen Strukturübungen gehört es, draußen stundenlang auf dem Fußballplatz bei jedem Wetter zu spielen. Sowohl die körperliche Anstrengung über Stunden als auch die Unwichtigkeit von Temperatur, Regen oder Hitze werden eingeübt und führen dazu, dass der Kälte auch mit einem T-Shirt getrotzt werden kann. Alle einzelnen Bestandteile werden nicht als Last sondern vielmehr als Lust empfunden, ebenso das körperliche Tackling, in dem eine gewisse körperliche Härte gegenüber sich selbst wie gegenüber anderen eingeübt wird. Die Lust, in eine (körperliche oder verbale) Auseinandersetzung zu gehen, stellt oftmals eine gute Grundlage für das Entwickeln von Durchsetzungsfähigkeit dar. Umgekehrt geraten all jene Jungen in Probleme, bei denen diese Mechanismen nicht oder nicht so gut funktionieren, die bei schlechtem Wetter schnell krank werden oder die keine bzw. nicht so viel Lust an Tackling, (körperlichem oder verbalem) Kräften messen und anderen Praxen der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* gewinnen (vgl. auch die Artikel zu Jungenbildern sowie Jungenarbeit in diesem Band).

Kürzlich beobachtete ich (O.S.) in dem kleinen Park um die Ecke meiner Wohnung eine mir bis dahin noch unbekannte Regel-Variante beim Fußball-Spielen. Wenn ein Spieler von einem anderen „getunnelt“ wurde (d.h., wenn ihm der Ball durch die Beine gespielt werden konnte, was einer gewissen Schmach gleichkommt), dann wurde der „Getunnelte“ für eine kleine „Zwischendurch-Jagd“ freigegeben. Wurde der „Getunnelte“ gefangen, bekam er Schläge auf Oberarm und -schenkel. Beendet wurde die Jagd, wenn der „Getunnelte“ ein vorher vereinbartes Ziel erreicht hatte. Die Übung war von allen Beteiligten, den „Getunnelten“ eingeschlossen, scheinbar absolut akzeptiert und (mit unterschiedlicher Rollenverteilung) unterschiedlich lustvoll besetzt. Diese „Strukturübung“ zur körperlichen Abhärtung ermöglichte den Jungen auch körperliche Nähe zueinander, die ihnen mit ihren 13/14 Jahren ansonsten vielleicht „untersagt“ war. Vielleicht aber haben die Jungen alles auch nur mir zuliebe vorgeführt.

„Modelle“, sondern Handlungen der anderen nachgeahmt“ werden (Meuser 2006: 164f.).

Für Bourdieu sind diese *ernsten Spiele des Wettbewerbs* einer der zentralen Mechanismen männlicher Sozialisation, in denen Jungen und Männer die Logik der konkurrenzhaften Auseinandersetzung erlernen, darin Durchsetzungsfähigkeit trainieren und lernen, souverän zu sein (und sein zu müssen). Gemeinsam ist den *ernsten Spielen*, dass in ihnen unter Inkaufnahme körperlicher, emotionaler und/oder strafrechtlicher Risiken Prestige erworben wird. Dabei kann es sich um so unterschiedliche Praktiken wie sportliche Wettkämpfe, Computerspiele, Teilnahme an Debattierclubs, intellektuelles Kräfteressen, Trinkrituale, Mutproben, berufliche Konkurrenz, Battlen im Rap oder verbale Schlagabtausche handeln.

Trotz – oder vielleicht besser wegen – des konkurrenzhaften, tendenziell kämpferischen Charakters der *ernsten Spiele* wirken sie auf das Verhältnis unter (den teilnehmenden) Männern und Jungen **nicht** trennend. Vielmehr entsteht umgekehrt **eine besondere Bindung zwischen den Teilnehmern**, die darauf beruht, dass sie sich in den *ernsten Spielen* gegenseitig als Jungen bzw. Männer anerkennen (male bonding). Ein erster Schritt auf dem Weg der gegenseitigen Anerkennung zeigt sich bereits in der

Bereitschaft zur Teilnahme an den Spielen selbst. Die erste Erwartung an einen „richtigen Jungen“ besteht darin, sich den konkurrenzhaften Auseinandersetzungen zu stellen. Sich ihnen zu entziehen wird umgekehrt mit der Drohung des Entzugs der Männlichkeit besetzt, tendenziell über den Prozess der Effeminierung (Verweiblichung). Dieses Bedrohungsszenario wird unter anderem durch den tendenziellen Ausschluss von Mädchen und Frauen aus den *ernsten Spielen* abgestützt. Sie dürfen nicht mitspielen – oder sie gewinnen in der modernisierten Form trotz ihrer Beteiligung in der Regel nicht dasselbe Prestige und werden nicht in dieselben Formen des male bonding aufgenommen.

Es wohnt den *ernsten Spielen* vor diesem Hintergrund etwas Zwanghaftes inne, sie stellen sich gleichzeitig als Mittel des Lustgewinns und der Aneignung von Kompetenzen wie auch als **Falle** dar, da es Jungen schwer fällt, sich ihnen zu entziehen, selbst wenn selbst- oder fremdschädigende körperliche, psychische, schulische oder strafrechtliche Konsequenzen damit einhergehen. Bourdieu beschreibt den Fallen-Charakter der *ernsten Spiele* dahingehend, dass Männer es sich selbst schuldig zu sein meinen, hier ihre Männlichkeit zu beweisen und dass ihnen der Blick auf Ausstiegsoptionen und Risiken häufig verstellt ist (Bourdieu 1997).

Auch aus Sicht von Jungen stellen sich die Dynamiken von Jungengruppen bei allem Sachverstand, den sie an den Tag legen, sich in ihnen kompetent zu bewegen, bisweilen wie von „Geisterhand“ gelenkt dar. Sie weisen in Einzelgesprächen oft darauf hin, dass sie selbst häufig nicht wissen, warum sie sich zum Beispiel so konkurrenzhaft und ätzend abwertend gegenüber anderen verhalten. Andreas Krebs (2009) gibt Jungen sinngemäß so wieder, dass sie sich selbst kaum wiedererkennen, wenn sie ihr Verhalten im Kontext Schule mit dem außerhalb der Schule mit einzelnen Freunden vergleichen. Auch von Pädagog_innen kennen wir die Beschreibung, dass die Jungen einzeln toll, in der Gruppe jedoch kaum zu ertragen seien. Für uns sind diese „Phänomene“ aus den Dynamiken der *ernsten Spiele* zu erklären, die genau darauf abzielen sich gegenseitig herauszufordern und sich miteinander in Konkurrenz zu setzen sowie sich unter keinen Umständen der Konkurrenz zu entziehen.

Es ist pädagogisch wichtig, diejenigen Jungen, die sich nicht an den *ernsten Spielen* beteiligen, zu stützen. Sich von bestimmten Dynamiken in der Gruppe von Jungen zu distanzieren kann genau einer Einsicht folgen, dass diese nicht den eigenen Interessen und Wünschen entsprechen. Es sollte den Jungen vermittelt werden, dass es völlig in Ordnung ist, sich da rauszuziehen und dass sie dadurch nicht „unmännlich“ werden. Aufforderungen, sich wie die anderen und damit wie ein „richtiger“ Junge zu verhalten, sind ausdrücklich zu vermeiden.

Auch Jungen, die scheinbar problemlos an den ernstesten Spielen teilnehmen, sind Ausstiegsoptionen anzubieten. Ein in unseren Fortbildungen häufig besprochenes Dilemma stellt der Umgang mit Schulhofraufereien dar. Selbstverständlich sollen alle Kinder und Jugendlichen die Option haben, sich freiwillig mit anderen freiwillig Beteiligten körperlich miteinander auch im Raufen zu erproben. Gleichzeitig stellt es für Jungen ein besonderes Problem dar, vor sich selbst und anderen zuzugeben, wenn diese Raufereien über ihre Grenzen gehen. Pädagogische Nahelegungen, „Jungen raufen halt gerne“, machen unsichtbar, dass Jungen die häufigsten Opfer körperlicher Gewalt im öffentlichen Raum wie in der Familie darstellen und es ihnen häufig schwer möglich ist, Hilfe zu suchen (vgl. Jungnitz u.a. 2007). Es gilt, sich Umgangsweisen mit körperlichen Auseinandersetzungen anzunähern, die diese weder tabuisieren noch das Recht von Jungen auf körperliche Integrität vernachlässigen.

Vor allem sollten die Wege der Kontaktaufnahme über Konkurrenz, die vielen Jungen besonders eingängig sind, durch andere Möglichkeiten des Kontakts ergänzt werden. Hier sind häufig pädagogische Angebote nötig. Eine generelle Reduktion von Konkurrenz-Orientierung im pädagogischen Alltag setzt einen wichtigen Gegenpol, der sich auch im Umgang mit Benotung und Bewertung ausdrücken sollte. Je schärfer der pädagogische Ton der Konkurrenz und des Gesichtsverlusts für „Loser“ ist, desto stärker werden dadurch (selbst- und fremdschädigende) Dynamiken des Wettbewerbs befördert.

Traditionell ist Mädchen durch ihren Ausschluss aus den *ernsten Spielen* der Zugang zu einer dominanten Haltung (Habitus) tendenziell versperrt. Zum Prestigegewinn bzw. zur Teilhabe an machtvollen Positionen bleibt ihnen in dieser Logik vor allem der Weg über „ihre“ Männer bzw. Jungen. Modernisierungen und Veränderungen dieser Verhältnisse sind weiter zu beobachten. Häufig stützen Frauen und Mädchen diese Struktur ab, indem sie eine Haltung der *„schmeichelnden Spiegel“* einnehmen – was zum Beispiel heißt, dass sie bewundernd auf (ältere) Jungen aufschauen, deren Anerkennung sie sich (z.B. als Freund) wünschen und deren Status in der männlichen Peergroup sie hierdurch bestätigen. Der Umstand, dass Mädchen häufig ältere Jungen anheimmeln, wird meistens als Ausdruck früherer Entwicklung bzw. Reife von Mädchen im Verhältnis zu Jungen gelesen. Dies kehrt sich leicht in ein Trainieren von Unterlegenheit um, wenn sie den älteren Jungen bewundernd gegenüber treten und sich mit viel Anpassungsbereitschaft und Fürsorglichkeit bemühen, trotz des Altersunterschieds mithalten zu können und der Ehre des Begehrt-Werdens durch ältere Jungen gerecht zu werden. So verkehrt sich der mögliche Selbstvertrauensgewinn durch die wahrgenommene eigene Stärke im Verhältnis zu gleichaltrigen Jungen in die Einübung von Unterlegenheit durch die Wahl älterer bzw. ranghöherer Partner bzw. Objekte des Begehrens.

Unter Jungen und männlichen Jugendlichen werden die *ernsten Spiele des Wettbewerbs* häufig mit **riskanten Praktiken** (Meuser 2006) in Verbindung gebracht. Dabei kann es um das Einüben körperlicher Überlegenheit und um verschiedene Formen der Selbstbeherrschung gehen. Sie können in gewalttätigen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof münden, die von Beteiligten auch als „Spaßprügeln“ (ebd.: 166) bezeichnet und von außen als Formen „geselliger Gewalt“ (vgl. ebd.) gefasst werden. Sie können aber ebenso gut in mehr oder weniger geregelten sportlichen Auseinandersetzungen stattfinden. Mutproben stellen eine Form der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* dar, in denen darüber entschieden wird, ob einem Einzelnen erlaubt wird, in der Gruppe der Jungen/Männer mitzuspielen. Gemeinsame Trinkrituale gehören ebenso in diesen Kontext. All diese *ernsten Spiele* sind mehr oder weniger ritualisiert, ihre Regeln sind selten explizit und folgen dennoch einer Art „Ehrenkodex“.

Um das Verständnis der Funktionsweise dieser *ernsten Spiele* zu vertiefen, geht Michael Meuser auf ein pädagogisches Missverständnis bezüglich riskanter Praktiken ein: „Mag das Risikohandeln mitunter unter starkem Gruppendruck erfolgen, so bekräftigt die Anerkennung, die ein Riskieren des eigenen Körpers hervorruft, den geschlechtlichen Status. Im pädagogischen Diskurs über männliches Risikohandeln wird dieses vielfach als Ausdruck

einer essentiellen Unsicherheit hinsichtlich der geschlechtlichen Identität der männlichen Akteure interpretiert.“ Als kompensatorische Handlungsweisen sind die „riskanten Praktiken“ jedoch völlig missverstanden, stellen sie doch vielmehr den Modus dar, in dem Männlichkeit tagtäglich angeeignet wird. Unsicher ist Männlichkeit nur insofern, als dass sie niemandem ohne weiteres zukommt, sondern „durch bestimmte Praktiken, zu denen Risikohandeln gehört, situativ hergestellt werden muss“ (ebd.: 169).

Für Jungen sind im Gegensatz zu Mädchen **externalisierende** anstatt **internalisierende** Verhaltensweisen charakteristisch (vgl. zum Begriff der Externalisierung Böhnisch/Winter 1993, Böhnisch 2004). So sind häufig von Jungen präferierte Sportarten eher kämpferischer Art, es wird „Härte [...] am eigenen Körper praktiziert, sie ist aber auch gegen andere Körper gerichtet“ (ebd.: 166). Viele Jungen lernen diese Spiele zu lieben und ziehen viele Ressourcen und Kompetenzen aus ihnen. Allerdings ist der sich dabei herausbildende männliche Habitus tendenziell auch von einem Verlernen der Wahrnehmung von Gefühlen (mit Ausnahme von Wut und Aggression), von Schwächen, Schmerzen, dem Verlust einer Sensibilität für die eigenen Grenzen und denen anderer sowie von einem Verlust von Potenzialen homosexuellen Begehrens gekennzeichnet. In diesem Prozess der Aneignung eines männlichen Habitus, mit dem eine ganze Reihe von Kompetenzen verbunden ist, gehen den Jungen also **auch** viele Fähigkeiten verloren bzw. werden nicht entwickelt, was für sie zugleich einen Verlust an Lebensqualität und Beziehungsfähigkeit bedeutet und die Wahrscheinlichkeit gewalttätigen Handelns gegenüber anderen und die Inkaufnahme selbstgefährdender Risiken erhöht (vgl. Debus/Stuve 2012a).

Daraus schlussfolgernd ist es in der Arbeit mit Jungen wichtig, dass sie über ihre Gefühle zu sprechen üben, lernen ihre eigenen Grenzen und die anderer wahrzunehmen, zu akzeptieren, dass sie auch etwas nicht schaffen können, sie Angst haben dürfen und nicht die Angst in Lust umwandeln müssen.

Gleiches trifft auf die **verbalen Formen der Auseinandersetzung** zu, die im pädagogischen Feld oftmals als Alternative zu körperlichen Auseinandersetzungsformen angesehen werden. Dagegen ist prinzipiell gar nichts einzuwenden, wenn im Blick behalten wird, dass verbale Schlagfertigkeit mindestens ebenso wie körperliche Schlagkraft zum Repertoire der Männlichkeitsanforderungen gehört und ebenfalls zu gravierenden Verletzungen und Verlusten von Empfindungsfähigkeit führen kann. Diese Übungen verbaler Schlagfertigkeit nehmen zum einen die Gestalt der Strukturübungen an, die auf eine smarte, souveräne und eloquente Argumentationsweise hinauslaufen und nötig sind, um sich in Business-Kreisen zu bewähren. Oder sie stellen sich als Übungen der Schlagfertigkeit bezüglich des Austausches von Beschimpfungen und Beleidigungen dar, in denen Wiederholungen oder Verstummen (black out) das Schlimmste darstellen. Der (verbale) Schlagabtausch wird in beiden Fällen eher gesucht als vermieden.

Eine **intersektionale Perspektive** ermöglicht es, zu differenzieren, welche Einübung von Männlichkeitsanforderungen mit dem Versprechen gesellschaftlicher Überlegenheit/Dominanz belohnt wird und welche ggf. eine „feldspezifisch normative Männlichkeit“ darstellt (siehe Abschnitt 2.3), die zwar in der Lage ist, sich im sozialen Nahbereich Dominanz und damit normative Wirkmächtigkeit zu verschaffen, aber bereits nach der Schulzeit beruflich wohl eher in eine unterlegene Position münden wird. Daraus lässt sich vielleicht auch erklären, weshalb manche Jungen während ihrer Jugend eher alles auf eine Risiko-Karte setzen und die „coole Position“ während dieser Zeit auskosten, da nach deren Ende sowieso nur noch eine untergeordnete Position (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) zu erwarten ist. Andere Jungen hingegen üben sich vielleicht eher in „affektkontrollierteren“ Formen von Männlichkeit, eben weil sie den Gewinn aus ihrer Position in der Zukunft bereits erahnen.

So ist die Teilnahme an den unterschiedlichen Spielen des Wettbewerbs je nach Hintergründen mit unterschiedlichen Mitteln und Wegen und damit auch unterschiedlichen Risiken verbunden. Sie stellen sich mit den je verschiedenen Perspektiven auch in unterschiedlicher Weise als gleichzeitige Aneignung von Privilegien und Herausbildung von Fallen dar. Die Eckpunkte der **ernsten Spiele** sind also: Privileg – Falle – Lust – Verlust – Aneignung/

Kompetenzgewinn. Alle Aspekte müssen jeweils pädagogisch mitberücksichtigt werden und in diesem Zusammenhang ist wichtig, dass auch die Beweggründe, aus denen Jungen sich in riskante Praktiken hineinbegeben, sehr unterschiedlich sein können (May 2011: 131f.). Michael May benennt als mögliche Motive, ohne diese näher auszuführen, etwa die Verwandlung von „Angst in Lust“ und sieht in riskanten Praktiken Signale, die auf zurückliegende traumatisierende Erfahrungen hinweisen können, sowie auch Verweise auf erlebte Demütigungen.

Scheinen diese „Strukturübungen“ ziemlich allgemeingültig, so wissen wir auch, dass es z.B. in Schulklassen immer auch diejenigen **Jungen gibt, die sich den konkurrenzhaften**

Spiele des Wettbewerbs entziehen können und dennoch ganz gut in der Klasse anerkannt sind. Sie kommen mit allen irgendwie ganz gut klar, ohne sich die vorherrschende Dynamik zu eigen zu machen. Sie machen ihr eigenes Ding. Mit der Pluralisierung von Männlichkeiten und der Herausbildung geschlechtsbezogener Identität quer zu zweigeschlechtlichen Gegenüberstellungen mögen sich hier Ausstiegsmöglichkeiten aus den beschriebenen Männlichkeitsdynamiken erhöhen. Sind solche Ausstiege jedoch nicht möglich, so ergibt sich unserer Beobachtung nach die Dynamik, dass viele Jungen sich eher in die Rolle des Opfers innerhalb der Gruppe von Jungen begeben, als dass sie ganz außerhalb von ihr stehen wollten.

Für eine geschlechterreflektierte Pädagogik ist uns an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass es die „homosoziale Gruppe“ ist, in der Männlichkeit maßgeblich hervorgebracht wird, wenn auch in ständiger Abgrenzung von Weiblichkeit. Jürgen Budde und Hannelore Faulstich-Wieland benennen verschiedene Strategien von Statusaushandlungen innerhalb von Jungengruppen: Konkurrenz und Kumpanei, symbolische Verweiblichung und Entwertungen sowie Sexualisierungen (Budde/Faulstich-Wieland 2005: 41ff). Die unterschiedlichen Strategien basieren darauf, dass innerhalb der Gruppe von Jungen unterschieden wird zwischen „männlichen“ und „nicht-männlichen“ Jungen. Anhand dieser Grenzziehung entscheidet sich der Grad des Einschlusses in die Gruppe der Jungen; sie selbst stellt also ein zentrales Moment dar, an dem sich eine gegenseitige Anerkennung der Jungen als männlich festmacht.

Aus den Dynamiken der ersten Spiele des Wettbewerbs und ihrer zentralen Funktion für die Herausbildung eines männlichen Habitus ergibt sich die Frage, ob die (vermeintlich) geschlechtshomogene Jungengruppe einen geeigneten Ort für eine geschlechterreflektierte Jungenpädagogik darstellt (zu weiteren Aspekten von Gruppenteilungen nach Geschlecht vgl. Artikel zu Dramatisierung in diesem Band). Wie wird in der Jungengruppe gewährleistet, dass sie nicht vor allem der Logik der ersten Spiele folgt? Eine pädagogisch angeleitete Jungengruppe sollte nicht vorzugsweise auf Wettkämpfe und Übungen zur Verbesserung der Schlagfertigkeit aufbauen. Das heißt nicht, dass sie nicht auch entsprechende Praktiken der Jungen aufgreifen kann. Umgekehrt sollte sie dann aber auch nach den Motiven und den Ängsten hinter den „coolen Praktiken“ fragen. Es geht dabei nicht darum, Jungen lustvolle Praxen madig zu machen oder diese zu verbieten. Es kann aber durchaus darum gehen, einen geeigneten Moment herzustellen, in dem Ambivalenzen zugelassen und besprochen werden können. Mit Benedikt Sturzenheckers „Beer Education“ soll hier darauf verwiesen werden, dass es sehr sinnvoll sein kann, mit Jungen über die hinter ihren riskanten Praktiken steckenden Motive ins Gespräch zu kommen, ohne dabei die Praktiken selbst zu bewerten (vgl. Sturzenhecker 2002: 217ff). Das richtungsgebende Stichwort dabei ist die **Entlastung von Männlichkeitsanforderungen**. Außerdem ist es wichtig, alternative Umgangsweisen aufzuzeigen bzw. gemeinsam zu entwickeln, weil ansonsten immer wieder die naheliegenden Praxen wiederholt und weiter eingeübt werden.

2.3 Hierarchisierungen unter Jungen und Männern

Raewyn Connells machtheoretisches Konzept der *doppelten Relationalität von Männlichkeit* (Connell 1999) schließt in vielerlei Hinsicht direkt an Bourdieus Überlegungen an. Auch für Connell ist Männlichkeit sowohl von einer Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen gekennzeichnet als auch von einem hierarchischen Binnenverhältnis der Über- und Unterordnung innerhalb der Gruppe der Männer. Vor allem letztere Binnenrelationen liefern uns Anregungen für ein besseres und kritisches Verständnis von Jungengruppen und Verhaltensweisen von Jungen in gemischten Gruppen und deren Dynamiken. Es ist dabei zentral, dass es sich bei Connells Analyse von verschiedenen „Männlichkeiten“ nicht um (Persönlichkeits-)Typen handelt, sondern um Positionen in von Dominanz und Unterordnung gekennzeichneten Dynamiken.

In Connells Konzeption von Männlichkeit werden vier unterschiedliche Männlichkeitspositionen beschrieben. Darin bezeichnet **hegemoniale Männlichkeit** eine Position, die am meisten Macht gegenüber Mädchen, Frauen wie auch

Jungen und anderen Männern gewährleistet und nur von einer kleinen Gruppe von Männern eingenommen wird. Sie setzt einen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie beispielsweise ökonomischen Privilegien voraus. Diese Macht bzw. die Überlegenheit der entsprechenden Männer erscheint ihnen selbst wie auch der Mehrheit der anderen Beteiligten als legitim und wohl verdient. Mit welchen Praxen und Fähigkeiten sich diese Position verbindet, variiert historisch und regional. Derzeit stellen sich (in der BRD und ähnlichen Gesellschaften) Männer in dieser Position in hohem Maße als leistungsfähig und -bereit, belastbar, entscheidungs- und durchsetzungsfähig dar. Zentral für die Position *hegemonialer Männlichkeit* ist ein selbstsicherer, sachkundiger Umgang mit der eigenen Machtposition. Männer in dieser Position bieten wenige Angriffsflächen für Kritik und die Strategien des Umgangs zur Durchsetzung der Machtposition sind unter anderem Charme, Eloquenz, Ironie und Effizienz. Viel weniger wird auf unmittelbare Gewaltandrohung bzw. -anwendung zurückgegriffen, wie es früheren hegemonialen Männlichkeiten vielleicht eher angemessen schien.

Wir schreiben bislang von Männern und eine solch mächtige Position hegemonialer Männlichkeit wird unseres Erachtens vor allem von erwachsenen Männern eingenommen.⁴ Dennoch stellt sie für Jungen einen Orientierungspunkt dar und auch diese messen sich in dem Prozess des Männlichkeit-Übens immer wieder an hegemonialer Männlichkeit bzw. werden daran gemessen.

Jungen üben sich in Praxen hegemonialer Männlichkeit und können – unter Jugendlichen – eine Position **jugendlich-hegemonialer Männlichkeit** erreichen. Mittel dieser Position sind unter anderem Charme, Redegewandtheit, Ironie, intellektuelle Überlegenheit und Durchsetzungsfähigkeit. Sie setzen in der Regel einen Familienhintergrund voraus, in dem solch subtile Mittel der Herstellung von Überlegenheit vermittelt werden (kulturelles Kapital, vgl. Bourdieu 1987). Dabei dürfen diese Mittel nicht „übertrieben“ angewandt werden, sie müssen „normal“ rüberkommen. Diese Eigenschaften werden von Pädagog_innen nicht nur geschätzt, sondern häufig ganz aktiv eingefordert. Dabei wird oft übersehen, dass mit dieser hegemonialen Männlichkeit eine Unterordnung und Ausbeutung anderer einhergeht und sie bei Jungen und Männern, die nicht mit den gleichen Mitteln mithalten können, andere Verhaltensweisen mit hervorruft, welche nicht isoliert zu betrachten sind.

Für den pädagogischen Kontext heißt das nicht, auf die Entwicklung der aufgezählten Fähigkeiten und Eigenschaften zu verzichten. Allerdings ist mit Sorgfalt darauf zu achten, inwieweit die damit verbundenen Kompetenzen auf Kosten anderer eingesetzt werden. Im pädagogischen Kontext geraten eloquente Formen der Abwertung anderer schnell aus dem Blick, wenn andere, „offensichtlichere“ und den Unterrichtsablauf unmittelbarer störende, Verhaltensweisen ins Rampenlicht der skandalisierenden Öffentlichkeit gezogen sind.

4 Unter anderen weist Böhnisch (2004) darauf hin, dass die Position hegemonialer Männlichkeit mittlerweile nicht mehr notwendigerweise an das Körpergeschlecht gebunden ist, wenn es auch immer noch mehrheitlich Männer sind, die diese Position einnehmen.

Neben der hegemonialen Männlichkeit differenziert Connell weiter in die **komplizenhafte Männlichkeit**. Diese Form von Männlichkeit stützt die hegemoniale Männlichkeit ab, übt keine Kritik an Männlichkeitsnormen und ver-

hält sich nicht solidarisch mit den Jungen/Männern und Mädchen/Frauen, die unter Männlichkeitspraxen leiden. So – gewollt oder ungewollt – sichert sie hegemoniale Männlichkeit ab.

In einer Jungengruppe wird **komplizenhafte Männlichkeit** eingeübt, indem bei Späßen des „Ansagers“ (Voigt-Kehlenbeck 2009) gelacht wird, auch wenn sie auf Kosten anderer gehen. Vielleicht werten Jungen in dieser Position besonders andere Jungen ab, die sich „unmännlich“ verhalten oder zum Beispiel sexistisches Verhalten kritisieren, gerade weil sie darin die beste Garantie dafür sehen, nicht selber in die gefährlichen „Gefilde der Loser“ (vgl. ebd.: 127) abzurutschen. Sie wollen vielleicht auch vom Glanz der Ansager profitieren und stellen sich diesen dafür über verbale Anerkennung oder aber auch als Erfüllungsgehilfen verbaler, körperlicher oder sexualisierter Angriffe auf andere Jungen und/oder Mädchen zur Verfügung, sodass die Ansager sich die Hände nicht (alleine) schmutzig machen müssen. Für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen ist es also besonders wichtig, das Verhältnis zwischen dem „Kumpel“ und dem „Ansager“ zu reflektieren und nicht nur den Jungen in der komplizenhaften Position in seinen möglicherweise (weniger subtilen) abwertenden Verhaltensweisen zu kritisieren, den eloquenten Ansager jedoch womöglich zu stärken, was die Lage für ersteren zuspitzt.

Untergeordnete Männlichkeiten stellen die Gegenbilder zur hegemonialen Männlichkeit dar. Dabei spielen (vermeintlich) homosexuelle Männlichkeiten eine zentrale Rolle: „Durch diese Unterdrückung geraten homosexuelle Männlichkeiten an das unterste Ende der männlichen Geschlechtshierarchie. Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet“ (Connell 1999: 99). Bei aller – und zum Teil als Reaktion auf – Pluralisierung spielt in der Arbeit

mit Jungen die Abwertung von männlicher Homosexualität auf jeden Fall weiterhin eine große Rolle. Der Verdacht, schwul zu sein bzw. die „Beschimpfung“ als schwul ist noch immer einer der stärksten Angriffe auf „richtige Männlichkeit“. Nach wie vor zählt heterosexuelle Attraktivität bzw. Aktivität zu den Kernanforderungen von Männlichkeit. Homosexuelle und queere Jugendliche haben in hohem Maße unter dieser Anforderung zu leiden, wie Thomas Kugler und Stephanie Nordt aufzeigen (Kugler/Nordt 2012).

Für die pädagogische Praxis resultiert daraus, viele unterschiedliche (sexuelle) Lebensweisen selbstverständlich nebeneinander zu präsentieren, ohne zum Beispiel homosexuelle Lebensweisen dabei als etwas Abweichendes/Besonderes darzustellen, das im Schulbuch unter dem Kapitel Minderheiten behandelt wird. Wichtig ist zu vermitteln, dass zärtliche Kontakte zwischen Jungen nicht automatisch mit Homosexualität gleichgesetzt werden – viele Jungen haben Angst davor, festgeschrieben zu werden. Wir haben in unseren Fortbildungen häufiger mitbekommen, dass vor allem männliche Pädagogen Jungen auffordern, nahe, zärtliche Kontakte untereinander besser zu unterlassen, weil sie damit Gefahr liefen, für schwul gehalten zu werden. Hier liegt in einer vermeintlich schützenden Geste ein Verbot nicht-normativen Umgangs unter männlichen Jugendlichen und Männern. Unter Umständen wird hier auch ein ungeklärtes, unsicheres Verhältnis der Pädagog_innen zu Homosexualität deutlich. Ein weiteres Argument, mit dem wir uns auseinander gesetzt haben, war die Annahme, sich pädagogisch mit Schwulenfeindlichkeit nicht auseinandersetzen zu müssen, da man keine schwulen Jungen in der Klasse habe. Jenseits der Frage, wie die Bedingungen sein müssten, damit schwule Jungen sich outen können, wird damit völlig verkannt, dass alle Jungen von Heteronormativität und Schwulenfeindlichkeit betroffen sind, da ein Homosexualitätsverbot, also die Angst davor, von anderen als schwul bezeichnet zu werden, Verhaltensweisen der meisten Jungen reguliert (vgl. zur Frage, was für die „normalen Jungen“ relevant sei auch den Artikel „Häufige Missverständnisse“ in diesem Band).

Aber auch andere Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Jungen (und Männern), die als „unmännlich“ wahrgenommen werden, können zu einer Position untergeordneter Männlichkeit führen, die insbesondere in der Jugend eine Fülle an körperlichen, psychischen

bis hin zu sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen (vgl. Jungnitz u.a. 2007) mit sich bringt. Nicht zuletzt sind auffällige und schwierige Verhaltensweisen von Jungen dem Bestreben geschuldet, eine solche Position zu vermeiden.

In der Schule können neben einer (vermeintlichen) homosexuellen Orientierung u.a. folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen Jungen in eine **untergeordnete Position** bringen: unsportlich sein, schnell weinen, sich in der Schule eifrig und fleißig bemühen, sexistische und andere diskriminierende Verhaltensweisen anderer kritisieren, „uncool“, ängstlich oder „empfindlich“ sein, mit Mädchen befreundet sein, eine enge Bindung zur Mutter haben, weiblich konnotierte Hobbies haben oder Kleidung tragen etc. Für den pädagogischen Kontext ist es wichtig, zu erkennen und zu verstehen, in welchem Ausmaß die Furcht der Jungen, in eine untergeordnete Position abzurutschen, diese beständig unter Druck setzt. Nicht zuletzt können viele Handlungsweisen auch als Vermeidungsstrategien gegenüber einer solchen untergeordneten Position angesehen werden, die neben anderen genannten Funktionen auch einen Aspekt von Selbstschutz innerhalb der Binnenrelationalität von Männlichkeit beinhalten. Mit anderen Worten: Es geht den Jungen unter Umständen einfach darum, nicht in das „Gefilde der Loser“ (Voigt-Kehlenbeck 2009) abzugleiten. Wird in der Arbeit mit Jungen nur das Verhalten der einzelnen Jungen adressiert, ohne diese Verhältnisse zu thematisieren und Ausstiegsmöglichkeiten aus den Dynamiken zu schaffen, so werden die Jungen unter Umständen nur in größere Nöte gebracht.

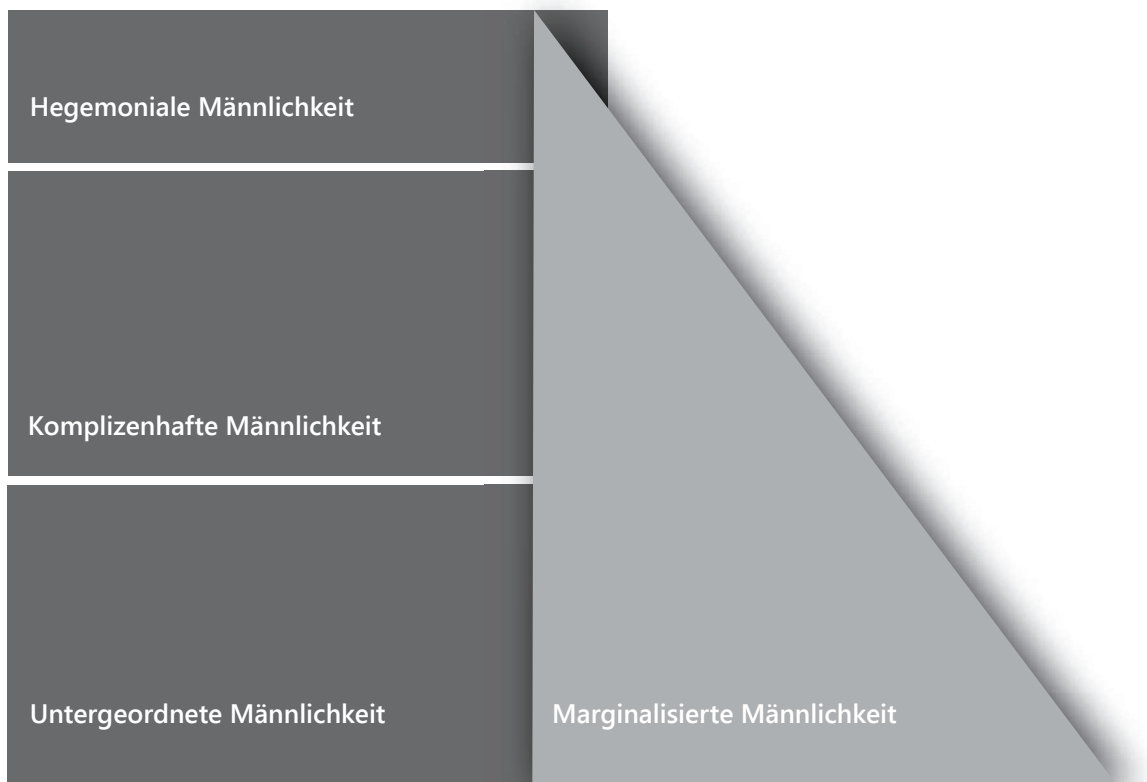
Als vierte Kategorie von Positionen in Männlichkeitsdynamiken führt Connell die **marginalisierten Männlichkeiten** ein. Hiermit ist eine Position gemeint, die aufgrund anderer gesellschaftlicher Ausschlüsse kaum bzw. nur unter sehr erschwerten Bedingungen Zugang zu einer hegemonialen Männlichkeitsposition erlangen kann. Jungen mit marginalisierter

Position können eher unterschiedliche Positionen komplizierter und untergeordneter Männlichkeit einnehmen, aber auch dies unter erschwerten Bedingungen. Connell denkt bei den *marginalisierten Männlichkeiten* vor allem an Ausschlüsse anhand rassistischer und sozialer Ungleichheitslinien sowie aufgrund von Behinderungen.

So haben beispielsweise Jungen, die bildungsbürgerliche Sprachcodes nicht beherrschen, kaum eine Chance, in der Schule mit subtilen Mitteln intellektueller Überlegenheit und Ironisierung eine dominante Position einzunehmen und gehen in der Regel nicht selbstverständlich davon aus, dass sie später mal eine gesellschaftlich mächtige und/oder einflussreiche Position einnehmen werden. Sie nehmen eine Position **marginalisierter Männlichkeit** ein. Sie können sich entweder mit einer weniger dominanten Position abfinden oder aber andere – Unterricht und Lehrkräfte häufig störendere – Mittel zur Erlangung einer Dominanzposition anwenden. Nischen der Anerkennung und des Aufstiegs sind dabei bisweilen die Felder des Sports und der Musik.

Das genaue Verhältnis von marginalisierten Männlichkeiten zu den anderen drei Positionen ist weiter zu klären. Wir gehen derzeit von einer Schnittmenge unter erschwerten Vorzeichen

aus, die durch weitere spezifischere Umgangsweisen mit dieser besonderen (und weit verbreiteten) Position ergänzt werden müssen (s. Grafik).



Positionen in Männlichkeitsdynamiken

Die Grafik ist so zu verstehen, dass ein einzelner Junge oder Mann nicht seinen festen Platz hat, sondern seine Position zwischen den verschiedenen Kästen bedingt beweglich ist – er kann auf- oder absteigen. Je länger eine Person in einer dieser Positionen (sei sie untergeordnet, komplizenhaft oder hegemonial) lebt, desto mehr wird die Erfahrung dieser Person anhaften und desto schwerer oder unwahrscheinlicher ist ein Wechsel. Neue Orte oder Lebenswelten bieten tendenziell höhere Chancen für Veränderungen als der selbe Lebensort.

Eine besondere Form des Umgangs mit einer marginalisierten Männlichkeits-Position stellt die **protestierende Männlichkeit** dar (Connell 1999: 132), auf die wegen ihrer Bedeutung in der Arbeit mit „schwierigen Jungen“ eingegangen werden soll.

Häufig werden im pädagogischen Kontext besonders anstrengende und vielleicht als bedrohlich wahrgenommene Jungen fälschlicherweise mit der Position der hegemonialen Männlichkeit in Verbindung gebracht, wobei sie sich im Connell'schen Sinne eher protestierend männlich verhalten. Daher ist es uns wichtig, das Verhältnis von hegemonialer und protestierender Männlichkeit zu beleuchten. Noch mal zur Erinnerung: Hegemoniale Männlichkeit ist häufig in ihrer Machtposition unauffällig und bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Zugänge zu Macht. Jungen, die z.B. durch aggressives und/oder widerständiges

Auftreten versuchen, als „richtige Männer“ anerkannt zu werden, sind besonders auffällig. Protestierende Männlichkeit liegt gerade darin begründet, dass sie, um ein mit Männlichkeit verknüpftes Überlegenheitsversprechen einzulösen, kämpfen muss und sie gerade nicht scheinbar naturgegeben eine dominante Position innehat. Sie ist insofern eine Reaktion auf hegemoniale Männlichkeit; sie will das, was die anderen auch haben, was aber gleichzeitig nicht mit denselben Mitteln zu erlangen ist. Eine Kritik an Männlichkeit, die sich lediglich auf Eigenschaftsmuster und Handlungsstrategien *protestierender Männlichkeit* bezieht, verfehlt ihr Ziel, da sie die Ursachen für das auffällige Verhalten der „schwierigen“ Jungen, wie es aus der Binnenrelationalität von Männlichkeit entsteht, übersieht und *hegemoniale Männlichkeit* unangetastet lässt.

Ein Beispiel für männliche Jugendliche in der Position *protestierender Männlichkeit* benennt Stefan Wellgraf (2011). Er beschreibt, wie leicht es einer Gruppe männlicher Hauptschüler fällt, den Unterricht ihrer 10. Hauptschulklasse mit sexistischen, ironisierenden, abwertenden Sprüchen gegenüber fleißigen Mitschüler_innen und Lehrer_innen zu boykottieren bzw. völlig unmöglich zu machen. Weder sie noch die anderen können etwas lernen, außer der Herstellung männlicher Überlegenheit. Wellgraf zeigt, welche Kritik das „protestierende“ Verhalten darstellt gegenüber einem ausbleibenden Bildungsversprechen sowie einer gesellschaftlich produzierten Verachtung ihnen (als Hauptschülern) gegenüber. Mit ihrem „protestierenden“ Verhalten berufen sie sich allerdings auf einen Anspruch männlicher Überlegenheit und nehmen für sich das Recht in Anspruch, andere in der Klasse (die Lehrer_innen eingeschlossen) abzuwerten und zu bedrohen. Sie mobilisieren dafür Ressourcen, die mit einem männlichen Habitus angeeignet werden und über die Mädchen häufig nicht in gleicher Weise verfügen.

Bei all diesen Verhaltensweisen ist zu beachten, dass sie eine Funktion haben: Sie haben das Ziel, das mit Männlichkeit verbundene Versprechen auf und die Anforderung an Souveränität und Überlegenheit einzulösen. Sie sind in individuell je unterschiedlichem Maße mit Lust und Verlust, Fallen bzw. Zwanghaftigkeiten, der Aneignung von Kompetenzen und Prestige und der Angst vor Unterordnungen verbunden. Die Teilnahme beruht häufig nicht auf einer kognitiven Entscheidung und Verbote helfen daher nur begrenzt. Jungen erzählen in Einzelgesprächen häufig, dass sie selbst gar nicht verstehen, warum sie sich in Gruppen manchmal so ätzend und nervig verhalten und sie mögen sich darin auch gar nicht (vgl. Krebs 2009). Insofern geraten sie regelrecht in eine Falle. Es ist pädagogisch notwendig, sich mit der Gesamtdynamik von Männlichkeit auseinanderzusetzen, um Jungen Ausstiegsmöglichkeiten aus diesen Formen der Männlichkeitspraxis zu ermöglichen.

Wir selbst haben in Auseinandersetzung mit Connells Modell und dessen Bezug auf unterschiedliche Konstellationen von Jungengruppen im schulischen Kontext und in Bezug auf Jugendkulturen die Frage aufgeworfen, wie eine Form von Männlichkeit zu fassen ist, die in einem spezifischen sozialen Kontext (zum Beispiel einer Hauptschulklasse oder einer extrem rechten Gruppierung) dominant ist und mit teilweise erheblicher Sanktions- und Normierungsmacht einhergeht, ohne jedoch gesamtgesellschaftlich hegemonialen Status zu haben bzw. erreichen zu können. In geringer qualifizierenden Schularten wie auch ökonomisch ärmeren Lebenswelten nehmen häufig protestierende Männlichkeiten diese Position ein. In den Dis-

kussionen über dieses Benennungsproblem hat sich dabei für uns der Begriff der *feldspezifisch normativen Männlichkeit* herauskristallisiert.

Wir verfolgen mit diesem Begriff das Interesse, ein Verständnis der hegemonialen Männlichkeit aufrecht zu erhalten, demzufolge diese ihre selbstverständliche Überlegenheit nicht zuletzt aus ihrer gesamtgesellschaftlich dominanten Position bezieht. Uns ist es wichtig, die hegemoniale Männlichkeit nicht in einer Relativierung auf einzelne Felder unsichtbar werden zu lassen. Gleichzeitig muss es möglich sein, feldspezifisch normative Männlichkeiten, die häufig protestierende Männlichkeiten sind und damit gerade als Antworten auf den Ausschluss aus gesellschaftlicher Hegemonie entstehen, begrifflich zu fassen.

Es gilt, in jedem Kontext (Schulkultur, Schulklasse, Einrichtung der Jugendhilfe, Region, Peer-group, Jugendkultur etc.) neu zu analysieren, welche Männlichkeitspraxis in diesem Feld *feldspezifisch normativ* ist und in welchem Verhältnis diese zu gesellschaftlich hegemonialer und marginalisierter Männlichkeit steht. Es geht darum, gesellschaftliche Verhältnisse in der Pädagogik nicht zu übersehen oder zu entnennen,⁵ da sie den Rahmen pädagogischen Handelns bilden und dieses wiederum auf gesellschaftliche Verhältnisse Einfluss nimmt. Dies bedeutet im schulischen Kontext, ein möglicherweise machtvolleres und/oder aggressives Verhalten bestimmter Jungen nicht nur im Kontext der Macht-Ausübung und Dominanz wahrzunehmen, sondern gegebenenfalls *gleichzeitig* als ein Ergebnis bzw. einen

⁵ Mit „entnennen“ ist das Gegenteil von benennen gemeint, also ein Sprechen bzw. eine Analyse, das oder die bestimmte Dinge oder Aspekte eines Sachverhalts unsichtbar werden lässt bzw. ausblendet.

Umgang mit gesellschaftlicher Machtlosigkeit. Hypermaskulinität kann hier eine wertvolle Ressource zum Selbstschutz darstellen, die gleichzeitig häufig problematische Züge für andere wie für das Selbst annimmt. Es gilt daher, dieses Verhalten (und die Reaktionen der Mitschüler_innen) in dieser Gleichzeitigkeit von Macht und Ohnmachtserfahrungen zu analysieren und die Gleichung nicht nach einer Seite hin aufzulösen (also entweder „Macker“ oder „Opfer der Verhältnisse“). Pädagogische Interventionen müssen daher beide Seiten des Verhältnisses berücksichtigen, einerseits Machtausübung über andere nachdrücklich begrenzen und andererseits an alternativen Umgangsformen mit gesellschaftlichen Ohnmachtserfahrungen und Perspektivlosigkeit wie auch mit der Nicht-Einlösung wirkmächtiger Männlichkeitsanforderungen arbeiten. Nachhaltige Veränderungen können nicht nur an den Individuen ansetzen, sondern müssen gleichzeitig anstreben, Männlichkeitsanforderungen auf gesellschaftlicher Ebene oder als ersten Schritt zumindest in der Institution und Peergroup zu entkräften und Diskriminierungen und Benachteiligungen abzubauen (vgl. den Artikel zu Neonazismusprävention und Männlichkeit in diesem Band).

Zu diesen feldspezifischen Männlichkeiten verhalten sich Jungen – ebenso wie für die hegemoniale Männlichkeit beschrieben – Komplizenhaft und können in eine untergeordnete Position geraten. Die Dynamiken funktionieren unseres Erachtens ähnlich wie oben beschrieben. Genauere Differenzierungen zwischen Komplizenhaftem Verhalten zu hegemonialen und feldspezifisch dominanten Männlichkeiten wie auch von Unterordnungserfahrungen und Auf- und Abstiegen in beiden Formen stehen noch aus. Inwieweit solche feldspezifisch normativen Männlichkeiten eine Rolle spielen, ist gerade auch deshalb von Bedeutung, da sie auf die Situation (nicht nur) von Kindern und Jugendlichen einen mindestens ebenso großen Einfluss haben wie eine, persönlich gesehen, vielleicht weit entfernte hegemoniale Männlichkeit.

Nicht alle Jungen nehmen eine der beschriebenen Positionen in Männlichkeitsdynamiken dauerhaft ein. So beschreibt Connell eine Politik des Ausstiegs aus den mit Männlichkeitsanforderungen verbundenen Hierarchisierungen gegenüber anderen Jungen/Männern bzw. gegenüber Frauen/Mädchen (Connell

1999). Dabei kann Connell zufolge allerdings ein „geschlechtsbezogenes Schwindelgefühl“, eine Orientierungslosigkeit entstehen, wenn dieser Ausstieg alleine und nicht in einem gemeinschaftlicheren, kollektiveren Rahmen der Verschiebung von Bedeutungen entsteht. Wir haben in Jungengruppen darüber hinaus Konstellationen beobachtet, in denen einzelne Jungen – u.a. über kulturelles Kapital, gute familiäre Unterstützung, einen eigenen anderen Freundeskreis, jugendkulturelle Bezüge, besondere/ außergewöhnliche Hobbies und Fähigkeiten etc. – sich der beschriebenen Unterordnungsdynamik relativ fernhalten konnten. Allerdings ist ein solches Fernhalten immer bedroht, mit Sanktionen überzogen zu werden und bedarf daher der aufmerksamen Beobachtung. Darüber hinaus finden wir immer wieder Mechanismen der Inselbildung, wo eine kleine Gruppe von Jungen sich (ggf. zusammen mit Mädchen) gemeinsam den Dynamiken entzieht, ihr eigenes Ding macht und von den anderen weder als Bedrohung noch als Objekte möglicher Unterordnungs- bzw. Dominanz-Gesten wahrgenommen wird.

Pädagogisch ist es uns auf Grundlage dieser Ausführungen ein zentrales Anliegen, das Verhalten einzelner Jungen nicht isoliert zu betrachten – auch wenn psychologische Ansätze ergänzend hilfreich bis notwendig sein können – sondern dieses auch als Ergebnis von Unterordnungsdynamiken unter Jungen und Männern zu begreifen. Wenn es also in einer Lerngruppe Jungen mit besonders „problematischen“ Verhaltensweisen gibt – seien sie besonders störend, gewalttätig oder zurückgezogen bzw. werden zum Opfer –, steht es an, die Gesamtdynamik in den Blick zu nehmen. Pädagogisch gilt es, dieser Form des ständigen Männlichkeitsbeweises einerseits Entlastungen von Männlichkeitsanforderungen entgegen zu setzen und andererseits eine Arbeit an alternativen Formen des solidarischen Kontakts, in denen die Solidarität gerade nicht auf Ausschluss und Unterordnung anderer gründet sondern auf einer (möglicherweise erst zu erarbeitenden) Beziehungsfähigkeit, Interesse aneinander, Wahrnehmung eigener und fremder Grenzen und Konfliktfähigkeit.

2.4 Funktionen von Sexismus

Wir wollen abschließend Sexismus als einen Handlungsmodus betrachten, der nicht primär wohlüberlegt und absichtsvoll abwertend ausgeübt wird, sondern seine Funktion in der Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen (wie auch Weiblichkeitsanforderungen⁶) hat. Sexismus fassen wir dabei als ein Verhalten, welches Frauen/Mädchen und/oder weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen implizit oder explizit abwertet bzw. anderweitig Begegnungen auf Augenhöhe verunmöglicht, indem beispielsweise Frauen oder Mädchen weniger als mögliche (Spiel-, Freundschafts-, Liebes-, Arbeits-)Partnerinnen betrachtet werden denn als Objekte.

Eine mögliche Ursache solcher Verhaltensweisen von Jungen und Männern⁷ besteht darin, dass das mit klassischen Männlichkeitsanforderungen einhergehende Weiblichkeitsverbot im Widerspruch mit möglichen Wünschen von Jungen nach egalitären Kontakten, gemeinsamen Interessen und Nähe zu Mädchen steht. Diesen Wünschen nachzugehen kann für Jungen schwierig sein, da dies mit einer Gefahr der symbolischen Verweiblichung einher gehen kann („Der Adrian ist kein so richtiger Junge, der ist anders als die anderen, der spielt auch eher mit den Mädchen.“). Eine solche Position ist tendenziell mit Unterordnung verbunden und kann Gewalt durch andere Jungen mit sich bringen. Erotisierungen und Sexualisierungen des Kontakts und/oder ständige Überlegenheitsbeweise („Ich mache immer Gruppenarbeit mit Mädchen und sage denen dann, was sie tun sollen.“) können hier zur Absicherung der eigenen Männlichkeit dienen.

Eine weitere Möglichkeit der Absicherung eigener Männlichkeit besteht in der Projektion eigener weiblich konnotierter Interessen auf Mädchen oder Frauen („Meine Freundin will immer kuscheln [in leicht spöttischem Tonfall geäußert]. Ich mach das dann ihr zuliebe.“), sodass ihnen nachgegangen und dennoch Überlegenheit bewiesen werden kann, indem man sich selbst als galant-nachgiebig darstellt. Auch sich mit Frauen oder Mädchen zu umgeben, die häufig Schwächen zeigen (und stark auftretende Mädchen oder Frauen zu meiden), kann zur Inszenierung eigener Überlegenheit beitragen. Nicht zuletzt hilft eine Projektion möglicher eigener Schwächen auf Mädchen, diese nach außen zu verlagern und sich selbst vor einem „Rückfall“ zu bewahren und symbolisch davon abzugrenzen. Solche Verhaltensweisen werden selbstverständlich nicht von allen Jungen oder Männern praktiziert, wie in den Ausführungen zu einer Definition von Männlichkeit bereits dargelegt wurde. Wir sind bisher in allen Jungengruppen Jungen begegnet, die sich nicht sexistisch verhalten und bei geeigneter pädagogischer Einbettung wurden Widersprüche gegen sexistisches Verhalten immer auch offen von Jungen formuliert, wobei sie damit je nach ihrer Position in der Gruppenhierarchie mehr oder weniger Gehör fanden. Es geht uns an dieser Stelle also weder um eine Verallgemeinerung noch um eine Schuldzuweisung an einzelne Jungen. Pädagogisch relevanter ist es, die Funktionen von zum Beispiel Sexualisierungen und Erotisierungen als mögliche sexistische Handlungsstrategien zur Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen zu verstehen, um an genau diesen Funktionen ansetzen zu können.

Pädagogisch folgt hieraus, dass an den Männlichkeitsnormen aller Jungen sowie den Abwertungen gegenüber als „unmännlich“ markierten Jungen kritisch gearbeitet werden muss. Ein besonderes Augenmerk muss hier auf Möglichkeiten der nicht-sexistischen, gleichwertigen Kontaktaufnahme und Kontaktpflege zwischen Jungen und Mädchen auch jenseits erotischer und sexueller Kontakte gelegt werden.

Eine Grundlage dabei ist es, sexistischen Verhaltensweisen klare Grenzen zu setzen und zugleich mit den Jungen ins Gespräch zu kommen, die solche Verhaltensweisen zeigen. Dabei sollte eine Haltung bestehen, die diese Jungen nicht persönlich beschuldigt, sondern Sexismus als einen Bewältigungsmechanismus von Männlichkeitsanforderungen ansieht und dennoch die Jungen in die Verantwortung nimmt, daran etwas zu ändern.

6 Auch Mädchen oder Frauen können sich sexistisch verhalten, indem sie andere Mädchen oder Frauen sexistisch abwerten.

7 Sexistische Verhaltensweisen von Frauen und Mädchen bedürfen einer gesonderten Analyse. Ebenso sind Funktionen jungen- bzw. männerabwertender Äußerungen gesondert zu analysieren. Ein Aspekt der Funktion von Äußerungen wie „Männer sind halt so“ oder „Jungen denken immer nur an das eine“ ist im Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band besprochen.

Jungen, die Wert auf gleichwertige Kontakte mit Mädchen legen und sich sexistischen Äußerungen entgegen stellen, nehmen häufig untergeordnete Positionen unter Jungen ein und sind daher besonders zu unterstützen. Wenn ein solches Verhalten weniger mit Gewalt und Ausgrenzung bedroht ist, wird es auch für andere Jungen realisierbarer. Die beschriebene analytisch-verstehende Haltung gegenüber sexistischen Verhaltensweisen sollte jedoch keinesfalls Mädchen oder als „unmännlich“ abgewerteten Jungen abgefordert werden – ihnen sind Formen des Sich-Wehrens gegen Abwertungen und Kränkungen zuzugestehen. Sie sind keine Pädagog_innen und es bestätigt bestehende Geschlechterhierarchien, ihnen diese Rolle zuzuschieben. Auch als Pädagogin, die direkt von Jungen sexistisch angesprochen wird („Darf ich heute Nacht zu Ihnen aufs Zimmer kommen?“), ist es immer eine offene Frage, wie weit ich mich selbst in diese Auseinandersetzung begeben will und ab wann ich finde, dass die möglicherweise vorhandenen männlichen Kollegen jetzt am Zug sind.

3 Pädagogisches Resümee

Eine theoretisch-analytische Beschäftigung mit Männlichkeit ist für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen wichtig, weil viele individuell oder natürlich gegeben erscheinende Verhaltensweisen sich aus der Anordnung verschiedener Männlichkeitspositionen und deren Aneignung in den *ernsten Spielen des Wettbewerbs* ergeben. Wenn die Strukturen und Dynamiken, die daraus entstehen, nicht mit in die pädagogische Arbeit einbezogen werden, wird Jungen eine nicht zu bewältigende Aufgabe individualisierter Anpassungsleistungen aufgebürdet. Eine zentrale Aufgabe geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen liegt in der Entlastung von Männlichkeitsanforderungen, wie sie aus diesen Verhältnissen entstehen (vgl. Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band) und wie Jungen sie selbst mitproduzieren.

Es geht darum, Jungen in ihren Bedürfnissen und Wünschen ernst zu nehmen, die Potenziale in ihren Verhaltensweisen zu erkennen und weiterzuentwickeln, gerade auch wenn diese zunächst als störend erscheinen mögen, und zu erkennen, welche Kompetenzen in diesen Verhaltensweisen angeeignet und welche legitimen Interessen damit verfolgt werden. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die Ängste zu sehen, Fallen und Selbstschädigungspotenziale zu erkennen und Alternativen aufzuzeigen. Dabei ist der Blick auf alle Jungen des eigenen Arbeitssettings zu richten, auf die Auffälligen wie auf die Unauffälligen, auf die Widerständigen und die Kooperativen, auf die typisch und die untypisch auftretenden und all diese polarisierenden Unterscheidungen sind wiederum in Frage zu stellen. Pädagogische Kraft kann gerade aus der Neugier kommen, sich auf all diese unterschiedlichen

Jungen, ihre Interessen, Bedürfnisse, Lebenslagen, Stärken und Schwächen einzulassen, sie gleichzeitig zu unterstützen aber auch für ihr eigenes Handeln in die Verantwortung zu nehmen und nicht zuletzt kollektive Änderungsprozesse der begrenzenden institutionellen wie gesellschaftlichen Bedingungen, in denen dieses Handeln stattfindet, anzustoßen.

Literatur

Böhnisch, Lothar (2004): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1992): *Sozialer Raum und symbolische Macht*. In: Derselbe: *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M., S. 135-154.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a. M., S. 218-230.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „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*. 3, S. 119-127.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): *Jungen zwischen Männlichkeit und Schule*. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M., S. 37-53.

Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): *Jungenarbeit und Intersektionalität*. www.portal-intersektionalitaet.de.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.

Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1993): *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*, Weinheim/München.

Connell, R.W. (1999): *Der gemachte Mann*. Frankfurt a.M.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012a, i.V.): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster*. In: Radvan, Heike (Hrsg): *Gender und Rechtsextremismusprävention*. Berlin.

Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012b): „Die sind eben so...“ – Klasse und Rassismus als Kulminationspunkte geschlechtsbezogener Vorurteile. Präsentation auf dem Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“, eine Kooperation des Projekts *Jungenarbeit und Schule* und des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg am 01.06.2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/Die_sind_eben_so....pdf.

Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen.

Hagemann-White, Carol (2011): *Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung*. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster.

Jungnitz, Ludger u.a. (2007): *Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland*. Opladen.

Krebs, Andreas (2008): *Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*. München.

Krebs, Andreas (2009): „Wir Jungs sind halt nicht so eine Gemeinschaft“. *Personenzentrierte Jungenforschung als Zugang zu psychosozialen Erfahrungswissen jugendlicher Schüler*. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden, S. 103-114.

Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie (2012): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugend-*

lichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT. Berlin. Bestellbar unter info@queerformat.de.

May, Michael (2011): *Risikante Praktiken von Jungen*. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart, S. 127-143.

Meuser, Michael (2005): *Männliche Sozialisation und Gewalt*. In: *Berliner Forum Gewaltprävention* 24, www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer24/06_meuser.pdf?start&ts=1252306764&file=06_meuser.pdf.

Meuser, Michael (2006): *Risikante 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, S. 163-178.

Pech, Detlef (Hrsg) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler.

Sturzenhecker, Benedikt (2002): *Beer Education – zur Kultivierung von Alkoholtrinken mit Jungen*. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München, S. 217-228.

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): *Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehungen*. In: Pech, Detlef (Hrsg): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Hohengehren.

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität - eine Einführung*. www.portal-intersektionalitaet.de.

Wellgraf, Stefan (2011): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.

Yılmaz-Günay, Koray (2011): *Gefährliche Jungen? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Arbeit mit Jungen*. In: *Berliner Fachrunde Jungenarbeit* (2011): 3. *Berliner Fachtag Jungenarbeit: Jungenarbeit in Bewegung. Reflexion, Diskussion, Neue Ansätze. Dokumentation*. Berlin, S. 16-28. www.dissens.de/de/dokumente/berliner-jungenfachtag2010-dokumentation.pdf.



JUNGENARBEIT

GESCHLECHTERREFLEKTIERTE JUNGENARBEIT UND SCHULE

Bernard Könnecke¹

Die Etablierung geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen in der Schule bietet viele Chancen für eine Verbesserung der Lernbedingungen von Jungen, das soziale Klima an der Schule und für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung von Jungen und männlichen Jugendlichen. Gleichzeitig stellt geschlechterreflektierte Arbeit Pädagog_innen vor Herausforderungen, die insbesondere die Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Herangehensweisen betreffen, von denen aber alle Schulbeteiligten nur profitieren können.

In diesem Beitrag werden einige Aspekte unseres Verständnisses von geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen, der Einfachheit halber im Folgenden als Jungenarbeit² bezeichnet, skizziert. Zunächst wird der Bedarf an geschlechterreflektierter Pädagogik kurz begründet (1), bevor die wichtigsten Ziele (2) und einige Fragen rund um Haltung (3) und Methodik (4) diskutiert werden. Anhand der zwei wichtigsten Settings geschlechterreflektierter Arbeit in der Schule, der relativ geschlechtshomogenen³ Jungengruppe (5) und des gemischtgeschlechtlichen Klassenraums (und weiterer Räume wie dem Schulhof, dem Hort u.a.) (6), werden dann verschiedene Aspekte geschlechterreflektierter Arbeit erläutert und einige Anregungen für unterschiedlich aufwendige und meist eher niedrigschwellige Implementierungsstrategien geschlechterreflektierter Arbeit gegeben.

Ziel des Beitrags ist es, zu eigenen Aktivitäten anzuregen und verschiedene Ebenen anzubieten, auf denen – angepasst an die je unterschiedlichen Kapazitäten und Spielräume von Lehrer_innen und anderen pädagogischen

Fachkräften in der Schule – Veränderungen im Schullalltag begonnen werden können, ohne dabei die Zusammenhänge mit grundlegenden theoretischen bzw. pädagogischen Anforderungen an eine zeitgemäße inklusive pädagogische Praxis aus den Augen zu verlieren.

1 Warum geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule?

Es scheint inzwischen selbstverständlich zu sein, besondere Angebote für Jungen in der Schule zu befürworten, und das ist auch gut so. Allerdings werden häufig Argumente angeführt, die auf vereinheitlichenden Konstruktionen von Jungen und Mädchen aufbauen, wie zum Beispiel, dass Jungen vermeintlich mehr Bewegung als Mädchen benötigen. Wir kritisieren dieses und andere in eine ähnliche Richtung weisende Argumente (vgl. Artikel zu Jungenbildern in diesem Band). Aus unserer Sicht sprechen dennoch mehrere unterschiedliche Gründe für die Verankerung geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen in der Schule, die an dieser Stelle nur kurz angerissen werden sollen:

1. Noch immer sind gesellschaftliche Umgangsweisen mit Geschlecht mit dafür verantwortlich, dass Kinder und Jugendliche mit geschlechtsspezifischen Benachteiligungen oder Privilegierungen ausgestattet werden. Daraus folgende ungleiche Ausgangsbedingungen werden weiterhin nur bedingt oder gar nicht ausgeglichen. Dazu zählen u.a. geschlechtsspezifische Lohnungleichheiten, bei denen vor allem Frauen benachteiligt werden, und geschlechtsspezifische und sexualisierte Gewalt innerhalb und außerhalb von (meist heterosexuellen) Partnerschaften, von der zum Großteil ebenfalls Mädchen und Frauen betroffen sind. Jungen und Männer dagegen sind die häufigsten Opfer körperlicher Gewalt und leiden u.a. darunter, dass diese und andere Gewalterfahrungen aufgrund geschlechtsspezifischer Wahrnehmungsmuster häufig nicht gesehen werden und sie deshalb nicht genügend Hilfe und Unterstützung erhalten. Jungen, die aufgrund

¹ Ich danke Katharina Debus und Olaf Stuve für Anmerkungen.

² Ich verwende Jungenarbeit als Begriff für die hier skizzierten pädagogischen Haltungen und methodischen Vorgehensweisen in der pädagogischen Arbeit, die sowohl in der relativ homogenen Jungengruppe als auch in geschlechtergemischten Gruppen Anwendung finden können.

³ Mit diesem Begriff soll deutlich werden, dass die Annahme einer „geschlechtshomogenen“ Jungengruppe immer eine Setzung ist, die ihrerseits wieder selbst homogenisierende Bilder von Jungen befördert. Dieses Grundproblem der Jungenarbeit diskutieren wir in diesem Band an verschiedenen Orten.

ihrer sexuellen Orientierung oder aus anderen Gründen nicht den für die jeweilige Umgebung vorherrschenden Männlichkeitsanforderungen entsprechen, werden diskriminiert und erleben bisweilen Gewalt aufgrund ihres geschlechtlichen Auftretens und/oder sie werden übersehen, nicht mitgedacht, nicht erwähnt, wenn es um Jungen geht und damit unsichtbar gemacht und ausgeschlossen. Jungen, die Benachteiligungen aufgrund anderer Kategorien als Geschlecht durch den Rückgriff auf Männlichkeitsmuster auszugleichen suchen und sich dominant verhalten (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band), werden reduziert als Störer oder Gewalttäter wahrgenommen, so dass der Fokus auf geschlechtsspezifisch dominantes Verhalten mitunter den Blick eher verengt als erweitert.

2. Geschlechter- und Männlichkeitsforschung geben, wie auch andere Forschungsrichtungen, Hinweise darauf, dass das System der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität gesellschaftlich strukturierende Faktoren sind, die über Ein- und Ausschluss Gruppenidentitäten konstruieren. Diese konfrontieren sowohl aus Männlichkeit aus- als auch mit eingeschlossene Personen mit Männlichkeitsanforderungen, die der Entwicklung von auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden gesellschaftlichen Verhältnissen entgegenstehen (vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band).
3. Geschlechtsbezogene Anforderungen, bei als Jungen gesehenen Kindern und Jugendlichen also Männlichkeitsanforderungen, schränken diese bei ihrer Entwicklung mitunter relevant ein. Jungen müssen sich mit Männlichkeitsanforderungen auseinandersetzen, ob sie das wollen oder nicht, und werden von anderen (und auch Pädagog_innen) mit Männlichkeitsanforderungen konfrontiert. Vielen Jungen stehen diese Männlichkeitsanforderungen im Weg, so etwa häufig in schwierigen schulischen Situationen, beim Aufbau egalitätsorientierter (heterosexueller) Paarbeziehungen oder in Konflikt- und Gewaltsituationen (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Jungenarbeit hat nicht die Aufgabe, Jungen solche Angebote zu machen, die als „typisch“ für Jungen gelten. Stattdessen geht es um Kompetenzerwerb im Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Rollenerwartungen. Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen

kann Jungen dabei unterstützen, sich kritisch mit Männlichkeitsanforderungen auseinanderzusetzen und individuelle Wege des Umgangs mit ihnen zu entwickeln. Außerdem kann sie die gesellschaftlich geprägten geschlechternormierenden Einflüsse auf die individuellen Lebenssituationen kenntlich machen und die kritische Auseinandersetzung damit fördern. Damit ist ein Ort geschlechterreflektierter Jungenarbeit markiert: An den Schnittstellen zwischen Gesellschaft, politischen Auseinandersetzungen, Pädagogik und Bildung und den individuellen Lebensweisen, Wünschen und Lebensplanungen von Jungen – und ihren Pädagog_innen.

2 Entlastung – Förderung – Kritik als Dreischritt in der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen⁴

Es lassen sich mindestens drei Ebenen benennen, auf denen geschlechterreflektierte Jungenarbeit wirkt:

Jungenarbeit entlastet Jungen in Bezug auf die Anforderungen tradierter, aber auch modernisierter Männlichkeitsanforderungen. Das betrifft vor allem die „klassischen“ Ansprüche an Jungen und Männer, stark und souverän zu sein, keine Schwäche zeigen zu dürfen, nicht bedürftig zu sein und Schmerzen und Verletzungen aushalten zu müssen bzw. gar nicht erst spüren zu dürfen. Dies gilt ebenso für die Aufforderung zur Überlegenheit gegenüber Mädchen bzw. Frauen und abgewerteten anderen Jungen und Männern. Geschlechterreflektierte Jungenarbeit entlastet auch vom Vereindeutigungszwang in Bezug auf die zur Norm erklärte heterosexuelle Orientierung von Jungen und Männern und die Aufforderung zur eindeutigen Positionierung als „richtiger“ Junge oder Mann. Für die Schule kann eine Entlastung von Souveränitäts- und Überlegenheitsanforderungen Jungen die Möglichkeit eröffnen, Schwächen zu zeigen und Hilfe zu suchen, anstatt Unsicherheiten cool überspielen zu müssen oder sich komplett vom Feld der Schule abzuwenden, wenn dort kein lässiger Erfolg möglich ist.

Jungenarbeit trägt zur Förderung von Jungen bei, indem sie Unterstützung bei der Ausgestaltung vielfältiger Lebensentwürfe bietet

⁴ Dieses Kapitel basiert auf einem Abschnitt aus Könecke/Hackert 2011: 14ff und wurde für diesen Text überarbeitet.

und dabei neue identitäre Zuschreibungen vermeiden. Die Unterstützung bei der Entwicklung individueller Lebensentwürfe ist nicht zu verwechseln mit neoliberalen Konzepten von Individualismus, bei denen die soziale Verantwortung in den Hintergrund rückt. Im Gegenteil ist die Arbeit an der eigenen Person und der jeweiligen Einzigartigkeit immer eingebunden in die Förderung der vorhandenen oder weiter zu entwickelnden sozialen Kompetenzen von Jungen, die es möglich machen, in Gemeinsamkeit mit anderen zu leben und zu handeln. Ein wichtiger Wirkungsbereich ist außerdem die Ebene der Selbst- und Fremdwahrnehmung: Da zum „Erwerb von Männlichkeit“ u.a. gehört, die eigene Selbstwahrnehmung und die eigenen Grenzen in Bezug auf Schmerzempfinden zu desensibilisieren, gehört es zu den wichtigsten Aufgaben von Jungenarbeit, an der Wahrnehmung der eigenen Grenzen und der Grenzen anderer Personen zu arbeiten. In diesem Zusammenhang ist auch die Auseinandersetzung mit Emotionen wichtig, nämlich Jungen darin zu unterstützen, Gefühle zulassen und zeigen zu können, zum Beispiel auch in Konfliktsituationen. Auf der eher verbalen Ebene fördert Jungenarbeit Jungen in ihrer Kommunikationsfähigkeit, insbesondere beim Verbalisieren von Gefühlslagen. Jungen werden bei der Entwicklung von Fürsorge- und Selbstorgekompetenzen unterstützt, bis hin zu alltagspraktischen Fähigkeiten. Auf verschiedenen Ebenen wird mit Jungen daran gearbeitet, zu lernen, die traditionelle männliche Ressource Gewalt nicht (mehr) zu nutzen. Über den Bereich der Geschlechterverhältnisse hinaus ist von Bedeutung, dass Jungenarbeit Jungen darin unterstützt, Unterschiedlichkeit und Differenz zwischen Personen besser aushalten und vor allem wertschätzen zu können.

Jungenarbeit kommt nicht ohne Grenzsetzung und Kritik aus an ausschließendem, diskriminierendem, grenzüberschreitendem oder gewaltvollem Handeln. Das bedeutet die Thematisierung und Grenzsetzung bei Abwertung, Ausschlüssen oder Gewaltausübung gegenüber Mädchen, Jungen, insbesondere den nicht (nur) heterosexuellen und als „nicht-männlich“ markierten Jungen und auch denjenigen, die sich nicht auf ein Geschlecht festlegen wollen oder können. So ist die Sensibilisierung für Privilegien von (dominanten) Jungen und auch Männern ein wichtiges Thema für die Jungenarbeit. Das Spannungsverhältnis von Zulassen und Grenzsetzun-

gen bei diskriminierenden Äußerungen ist immer wieder neu zu betrachten. Insbesondere in der Arbeit mit geschlechtshomogenen Jungengruppen muss abgewogen werden, wann Räume für die Auseinandersetzung mit Abwertung und Ausgrenzung geschaffen werden sollen, und wann Lernen eher über die Grenzsetzung stattfinden kann. Eine geschlechterreflektierte Jungenarbeit sollte darüber hinaus auch für weitere identitäre Ausschlussmechanismen und Privilegierungen sensibel sein und auch in Bezug auf Rassismus, Antisemitismus oder Behindertenfeindlichkeit usw. Grenzen setzen. Erst durch solche Grenzsetzungen kann Jungenarbeit (in der Schule und außerhalb) Räume schaffen, in denen Jungen sich leichter trauen können, verschiedene Verhaltensweisen auszuprobieren und ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, ohne Angst vor Abwertung, Ausgrenzung und Gewalt haben zu müssen. Sie sind damit eine Voraussetzung, Jungen unter anderem einen offenen Umgang mit ihren Schwächen im Unterricht zu ermöglichen. Bei den hier genannten Ansatzpunkten wird deutlich, dass Jungenarbeit auch nicht immer das Rad neu erfindet, sondern durchaus an ähnlichen Punkten wie andere Bildungsansätze tätig ist. Es kommt also häufig darauf an, diese dann gründlich zu „gendern“ und im Sinne geschlechterreflektierter Jungenarbeit zu nutzen und bei Bedarf zu modifizieren.

Es geht in der Jungenarbeit nicht darum, „wie Jungen wirklich sind“, sondern darum, „wie der einzelne Junge sein könnte“. Deshalb sind aus unserer Sicht Konzepte kritikwürdig, die an von Pädagog_innen angenommenen Interessen „der Jungen“ anknüpfen und Kampf, Stärke, Durchsetzungsvermögen oder gar Mutproben ins Zentrum ihrer Arbeit stellen. Hier ist die Gefahr groß, dass eher vereinheitlichende Momente vermeintlicher Jungen-Identitäten in den Mittelpunkt gestellt werden, etwaige Wünsche von Jungen nach traditionellen Geschlechterrollenzuweisungen unterstützt und männlichkeitsunkonforme Bedürfnisse vernachlässigt werden und dabei vermeintliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konstruiert und verstärkt werden, wo eher die Suche nach Gemeinsamkeiten und Überschneidungen sinnvoll wäre. Geschlechterreflektierte Jungenarbeit erfüllt im Gegensatz zu solchen Ansätzen nicht die häufig vorhandenen Wünsche nach einfachen Lösungen. Stattdessen verlangt sie von den Pädagog_innen, Komplexität, Vielfältigkeiten und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen, zuzulassen und mit ihnen produktiv und professionell umzugehen.

3 Wege zur Umsetzung – die Haltung von Pädagog_innen und mögliche praktische Konsequenzen

Die wichtigste pädagogische Kompetenz in der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen ist die Haltung der Pädagog_innen. Das schmälert nicht die Bedeutung von Methodenkompetenz, jedoch ist eine geschlechterreflektierte und geschlechterreflektierende Haltung Voraussetzung dafür, Jungen bei der Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen kompetent zu begleiten. Deshalb stehen in unseren Fortbildungen zur Jungenarbeit neben Wissensvermittlung zunächst biographische und professionelle Reflexionen der Teilnehmenden im Zentrum und dienen diesen dazu, sich über eigene Haltungen klar zu werden und nötige Veränderungen zu erkennen und dabei Unterstützung zu erhalten.

Pädagog_innen sind wie die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen unter geschlechternormierenden Rahmenbedingungen aufgewachsen und geprägt worden: In Gesellschaften, die vom System der Zweigeschlechtlichkeit ebenso geprägt sind wie von Heteronormativität, in denen Männlichkeitsanforderungen vielerorts nicht infrage gestellt, sondern naturalisiert wurden oder noch werden, in denen Kindern und Jugendlichen Vereindeutigung in Bezug auf ihre Geschlechtsidentität nahe gelegt wird und viele Seiten potentieller Lebensweisen als unmännlich, mädchenhaft oder schwul abgewertet und ausgeschlossen werden.

Pädagog_innen stehen deshalb vor der Aufgabe, ihre eigenen Haltungen dahingehend zu entwickeln, dass sie

- die Wünsche und Interessen der einzelnen Jungen wahrnehmen, wertschätzen und einbeziehen, ohne diese mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen zu belegen,
- in Bereitschaft zum Kontakt mit Jungen sind und dies signalisieren,
- Sensibilität für Männlichkeitsdynamiken entwickeln, insbesondere für Prozesse von Hierarchiebildung, Dominanz und Unterordnung unter Jungen,
- die potentiell unendliche Vielzahl individueller Ausformungen geschlechtlicher Identitäten und Lebensweisen als Vielfalt begreifen und diese wertschätzen,
- Männlichkeit und Weiblichkeit nicht mehr als sich gegenüberstehend begreifen und Unterschiede und Abgrenzungen zwischen

den Geschlechtern betonen, sondern Unterschiedlichkeiten, Nähen und Überschneidungen wahrnehmen und benennen können, ohne dabei wieder neue Zuschreibungen vorzunehmen,

- bei aller Wertschätzung der Differenzen zwischen den einzelnen jedoch deutlich eintreten für egalitäre Strukturen in Gesellschaft und Privatleben, also z.B. gleiche Zugangschancen und Rechte für alle bezogen auf Geschlechterverhältnisse und darüber hinaus.

Haltungen lassen sich nicht in konkretisierbaren Zeiträumen planmäßig verändern. Wichtig ist es aber, auf dem Weg zu sein. Die Debatten um Geschlechterverhältnisse sind noch lange nicht an einem Ende angekommen, und neue Ergebnisse werden auch zukünftig zu sich weiter verändernden Ansprüchen an die Haltungen von Pädagog_innen führen. Es geht dabei nicht zuletzt um eine Haltung lebenslangen Lernens, die die Auseinandersetzung mit neuen Fragen und Themen nicht primär als Belastung begreift sondern ihnen vielmehr mit Neugier, Forschungslust und Freude am Lernen begegnet, also mit der Haltung, die mensch sich selbst ebenfalls von den eigenen Schüler_innen oder Teilnehmenden wünscht.

In den folgenden Abschnitten werden mögliche praktische Umsetzungen geschlechterreflektierter Haltungen in der pädagogischen Praxis erläutert:

3.1 Geschlechtsbezogene Platzanweiser vermeiden

Das Themenfeld der Zuschreibungen und Platzanweiser ist ein Bereich, in dem die pädagogische Leistung zunächst darin besteht, bestimmte Dinge, die in der zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft allen nahe gelegt werden, *nicht* zu tun bzw. zu sagen und – wenn nötig – nach Alternativen zu suchen. Wenn dieser Anspruch gelingt oder sich ihm annähert werden kann, ist das eine nicht zu unterschätzende Leistung, denn alle Pädagog_innen haben gelernt, in Kategorien des Systems der Zweigeschlechtlichkeit und der Heteronormativität zu denken. Vor diesem Hintergrund ist es von großer Bedeutung, wenn es gelingt, den pädagogischen Alltag ohne Zuschreibungen und Platzanweiser zu gestalten. Worum geht es da? Dazu ein alltägliches Beispiel⁵:

⁵ Das Beispiel entstammt der Übung „Praxissituationen entgeschlechtlichen“, siehe www.jungenarbeit-und-schule.de.

Am Tag des Schulfests kommt ein_e Kolleg_in in den Klassenraum und sagt: „Ich brauch’ mal vier starke Jungs!“

An diesem Beispiel lässt sich gut analysieren, wie viele der anwesenden Kinder oder Jugendlichen jetzt mit der Frage nach ihrer Geschlechtlichkeit konfrontiert sind und Platzanweiser erhalten: Alle Mädchen erhalten die Botschaft, dass sie nicht gemeint sind, der Grund liegt darin, dass Mädchen nicht als stark angesehen werden. Einige Jungen werden sich angesprochen fühlen und irgendwo zwischen positiv geschmeichelt und völlig abweisend reagieren, je nach Klassenkultur und Alter der Jungen. Andere werden sich mit der Frage beschäftigen, ob sie abwertende Sprüche kassieren, wenn sie jetzt aufspringen („Ey, er/sie hat nach starken Jungs gefragt, da bist doch nicht Du gemeint!“). Wiederum andere werden sich ruhig verhalten, weil sie sich nicht gemeint fühlen können, weil sie in den Männlichkeitskonkurrenzen zur Aushandlung der Hierarchie unter den Jungen bereits als nicht stark definiert wurden. Einige wenige werden von der Aufforderung des_r Lehrer_in vielleicht relativ unberührt bleiben. Die Zahl der Schüler_innen in dieser Klasse, die sich durch diese Anrufung durch eine_n Lehrer_in⁶ zu einer Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitszuschreibung verhalten müssen, ist sehr hoch. Einmal mehr hat ein_e Pädagog_in zur Festschreibung von Rollenstereotypen beigetragen. Und das ist auch noch völlig unnötig geschehen und leicht vermeidbar: In unseren Fortbildungen suchen wir in Übungen gemeinsam nach alternativen Formulierungen, in diesem Fall wäre eine von vielen Alternativen: „Ich brauch’ mal ein paar Leute, die mir was tragen helfen!“

Pädagog_innen sind deshalb gefragt, ihre eigene Praxis, ihre eigenen Handlungen und Sprache daraufhin zu überprüfen, ob und wo sie – meist unabsichtlich geäußerte – geschlechtsbezogene Zuschreibungen und Platzanweiser enthalten. Alternativen zu finden ist oft nicht schwer, sobald mensch beginnt, darüber nachzudenken, allein oder gemeinsam mit Kolleg_innen.

3.2 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsaufgaben begreifen

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind heute als Querschnittsaufgaben zu betrachten. Dies soll hier anhand des Umgangs mit sexueller Vielfalt diskutiert werden. Auf die Praxis bezogen

bedeutet dies, dass Pädagog_innen aufgefordert sind, ihr Sprechen über Sexualitäten, Liebesbeziehungen und auch Familie grundsätzlich inklusiv zu gestalten, also bei allgemeineren Äußerungen die Vielfalt der möglichen Beziehungsformen explizit zu benennen oder zumindest keine Beziehungsform durch ausschließende Nennungen unsichtbar zu machen oder auszuschließen. Das betrifft verschiedene Fachgebiete wie etwa die Berufs- und Lebensplanung, bei der auch nicht-heterosexuelle Familien- und Paarmodelle vorkommen sollten, oder die Sexualpädagogik, die häufig nur auf heterosexuelle Sexualpraktiken abgestellt wird und die die gesamte Vielfalt von Sexualpraktiken wie auch der Verhütungsmittel einbeziehen sollte.

An einem weiteren, für die Schule vielleicht nicht alltäglichen Beispiel lässt sich am deutlichsten aufzeigen, wie Heteronormativität eine inklusive Pädagogik verhindert:

⁶ Ich verzichte an dieser Stelle auf eine ausführliche Analyse in Bezug auf die geschlechtliche Zuordnung der hier handelnden Lehrperson, die in der geschilderten Situation wesentlichen Einfluss auf die gesendeten Botschaften wie auch das Verhalten der angesprochenen Schüler_innen haben kann.

Ein männlicher Jugendlicher kommt auf Sie zu und erzählt Ihnen, er sei gerade sehr glücklich, da er sich verliebt habe. Sie fragen: „Das ist ja toll! Wie heißt sie denn?“

Hier ist die Analyse recht einfach: Der_die Pädagog_in hat dem Jugendlichen – wahrscheinlich unbeabsichtigt – mitgeteilt, dass er_sie selbstverständlich von einer heterosexuellen Verliebtheit ausgeht. Für den Fall, dass es sich nicht um eine weibliche Liebespartnerin handelt, sondern um einen anderen Jungen, hat der_die Pädagog_in die Hürde in diesem Moment enorm hoch gehängt – wenn es sich um einen schwulen Jugendlichen handelt, stockt das Gespräch jetzt vermutlich wenigstens einen Moment (es sei denn, der Jugendliche hatte sich das schon gedacht und gleich eingeplant, dass er der Lehrperson jetzt mitteilen müsse, dass es sich doch gar nicht um ein Mädchen handle). Aber auch für den Fall, dass der Jugendliche sich heterosexuell verliebt hat: Der noch nicht geoutete schwule Jugendliche, der das Gespräch zufällig mithört, versteht ganz deutlich, dass diese Lehrperson seine Lebenssituation spontan jedenfalls nicht mitdenkt und insofern auch nicht leicht einzuschätzen ist, ob sie auf einen schwulen Schüler positiv und annehmend reagieren würde, falls er sich einmal outen sollte. Dabei gibt es unzählige Möglichkeiten, nicht normierend auf dieses Gesprächsangebot einzugehen, eine davon ist: „Das ist ja toll! Wer ist es denn?“

Trotz jahrzehntelanger Debatten und deutlicher Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang wird in der Schule oft noch von einer heteronormativ geprägten Welt ausgegangen, unter anderem drückt sich das auch in Lehrmaterialien aus, die noch immer in ganz erheblichem Maß nur heterosexuelle Familienbilder und Sexualitäten repräsentieren.⁷ Die Thematisierung einer inklusiven Haltung ist keineswegs die Aufgabe von sogenannten Betroffenen, dafür sind alle Pädagog_innen zuständig, unabhängig von ihrer eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität.⁸

3.3 Geschlechtergerechtere Sprache

In den vorherigen Beispielen ging es bereits um Sprache, hier soll noch einmal vertiefend betont werden: Die Haltung von Pädagog_innen und die Ziele geschlechterreflektierter Jungenarbeit müssen sich in der Benutzung einer geschlechtergerechteren Sprache adäquat ausdrücken. Das bedeutet, dass die männliche Form (z.B. Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter, Bundeskanzler) nicht annähernd ausreichend eine vorhandene Gruppe von LehrerInnen, Erzieher_innen oder Sozialarbei-

ter/innen (und die Bundeskanzlerin) in ihrer Vielfalt beschreiben kann – daher sollte sie (die männliche Form) ersetzt, erweitert, variiert, verdreht werden. Der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Sprache ist keine unveränderliche Instanz. Wenn auf der Ebene der Sprache inklusive Prozesse umgesetzt werden, kann dies auch zu veränderten Wahrnehmungsmustern beitragen. Dabei ist zu beachten, dass die Entwicklung zu einer geschlechtergerechteren Sprache im Fluss ist – und bleiben wird, so wie in den letzten Jahren, in denen das Binnen-I (LehrerInnen) schrittweise vom Unterstrich (Lehrer_innen) abgelöst wird, weil zunehmend Menschen auch sprachlich versuchen wollen, diejenigen bewusst mitzudenken, die durch das in der Zweigeschlechtlichkeit verhaftete Binnen-I nicht repräsentiert sind.

Es handelt sich also nicht um ein unwichtiges oder gar nerviges Nebenthema, wenn Menschen versuchen, auf Genauigkeit bei der Benutzung einschließender Benennungen zu achten. Pädagog_innen können hier – niedrigschwellig und ohne auf die Mitarbeit von Kolleg_innen oder des gesamten Kollegiums angewiesen zu sein – ihrer Verantwortung gerecht werden und Jungen (und Mädchen) durch die Benutzung geschlechtergerechterer Sprache vorleben, dass die inklusive Wahrnehmung vieler verschiedener Menschen möglich ist.

7 Vgl. Bittner 2012.

8 Weiterführend vgl. Kugler/Nordt 2012.

4 Methoden und Methodenkompetenz

In der über 20-jährigen Geschichte der Jungenarbeit sind eine Vielzahl von Methoden für die Arbeit mit Jungen entwickelt oder abgewandelt worden, von denen viele auch für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule einsetzbar sind. Ursprüngliche Zielgruppe ist zumeist die als geschlechtshomogen gedachte Jungengruppe, manche dieser Methoden sind zusätzlich auch in verschiedenen, auch geschlechtergemischten, Settings gut einsetzbar. Auch hier gilt: Entscheidend sind Zielrichtung und Zielgruppe beim Einsatz einer Methode sowie die Haltung der Pädagog_innen, die mit ihr arbeiten.

Bei der Auswahl von Methoden spielen die Ziele der Entlastung von Männlichkeitsanforderungen und der Förderung alternativer, männlichkeitsunkonformer Verhaltensweisen eine zentrale Rolle. So sind viele Übungen entwickelt worden, die Kooperation zum Inhalt haben und Konkurrenz ausschließen oder reduzieren, etwa bei Übungen, die eine Gruppe nur bewältigen kann, wenn alle mitgenommen werden und alle – unterschiedlich viel – zur Bewältigung der Aufgabe beitragen. Andere Übungen bieten Räume für das Wahrnehmen und die Benennung eigener Gefühle, bearbeiten

das heikle Thema Vertrauen zwischen Jungen, bieten Unterstützung beim Erkennen und Setzen der eigenen Grenzen wie auch beim Erkennen und Achten der Grenzen anderer oder beschäftigen sich mit Nähe und Distanz und dem Erkennen der (für jede_n unterschiedlichen) „richtigen“ Abstände zwischen Personen. Viele Methoden haben die Aufgabe, unter Jungen häufig nicht gut besprechbare oder tabuisierte Themen besprechbar zu machen, in dem Räume geschaffen werden, die dafür unterschiedlich stark verregelt Erlaubnis geben – und Entlastung geben, weil Pädagog_innen für die Thematisierung die Verantwortung übernehmen. Zu den Themen, für die Besprechbarkeit geschaffen werden kann, zählt auch die sexualpädagogische Jungenarbeit, in der es vor allem darum geht, Raum für die vielen offenen Fragen z.B. zu Sexualpraktiken, Verhütungsmitteln und sexuellen Orientierungen zu schaffen, die sonst wegen der in vielen Jungengruppen vorherrschenden „ich hab schon“-Attitüde keinen Ort finden. Aber auch die Thematisierung von Diskriminierungshandeln und –erfahrungen, Gewalthandeln und –erfahrungen und die explizite, dramatisierende⁹ Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen und gesellschaftlichen Bildern von Geschlecht benötigen oft methodische Einbettungen, in denen überhaupt erst einmal Besprechbarkeit ermöglicht wird.

Ein Beispiel für eine Veränderung eines klassischen Wettkampf-Spiels zu einer Kooperations- und Körperkontaktübung im Kontext von Jungenarbeit ist die Methode „Reise nach Solidarien“ oder „Stuhltanz“ bzw. „Stuhltanz umgekehrt“¹⁰, die aus einer Abwandlung des Spiels „Stuhlpolonaise“ bzw. „Reise nach Jerusalem“ entstanden ist. Während in der ursprünglichen Version die Teilnehmenden um eine Stuhlreihe herumlaufen, die einen Stuhl weniger als Teilnehmende umfasst, so dass eine Person keinen Platz findet, wenn die Musik ausgeschaltet wird und alle versuchen müssen, noch einen Stuhl zu ergattern, scheidet bei der „Reise nach Solidarien“ jeweils ein Stuhl aus, nicht ein_e Teilnehmer_in. In jeder Runde muss die Gruppe in unveränderter Zahl also versuchen, auf den immer weniger werdenden Stühlen alle Mitspieler_innen unterzubringen. Das gilt als gelungen, wenn keine_r mehr einen Fuß auf dem Boden hat. Weit kommt die Gruppe dabei nur, wenn gut kooperiert wird – und wenn relativ wenig Berührungsängste zwischen den Teilnehmenden bestehen. Weil körperliche Nähe durch die Spielregel gefordert wird, ist die pädagogische Leitung gefragt, vor der Durchführung darüber nachzudenken, ob diese Übung für alle Schüler_innen im positiven Sinne zumutbar ist, ob es zum Beispiel Schüler_innen in der Gruppe gibt, denen aufgrund möglicherweise bestehender Traumatisierungen oder aus anderen Gründen bei körperlicher Nähe zu anderen unwohl ist. Oder es sind körperliche Übergriffe während der Übung zu erwarten – in beiden Fällen passt diese Methode nicht zu diesem Zeitpunkt in dieser Jungengruppe, und noch weniger in der geschlechtsgemischten Schulklasse.

9 Siehe hierzu den Artikel zu Dramatisierung in diesem Band.

10 Methodenbeschreibung in Drägestein/Grote 2004: 51.

Wie im Beispiel deutlich wird, ist beim Einsatz von Methoden in der geschlechterreflektierten Arbeit immer vorher zu klären, mit welcher Intention eine Methode genutzt werden soll, und welche weiteren erwünschten oder unerwünschten Effekte mit ihr u.U. erzeugt werden. Wenn Körperspaß, Vertrauen und Kontakt gefördert werden sollen, wie etwa bei verschiedenen spielerischen Massage-Übungen wie der niedrigschwellig angelegten „Wetter-Massage“¹¹, muss dabei berücksichtigt werden, dass die pädagogische Aufforderung zu Berührungen denjenigen Jungen vielleicht nicht gut tut, denen es schwer fällt, die eigenen Körpergrenzen zu erkennen und/oder Grenzen zu setzen und die so im Setting einer Übung aufgefordert werden, Grenzüberschreitungen hinzunehmen. Jede Methode bietet Chancen und trägt Risiken in sich. Trotzdem oder gerade deshalb kann eine Methode für eine bestimmte Gruppe sinnvoll sein. Es kommt deshalb darauf an, sich über die verschiedenen Effekte und möglichen Folgen des Einsatzes einer Methode bewusst zu werden und dann abzuwägen.¹²

Generell ist bei der Methodenauswahl darauf zu achten, dass die gewählten Übungen nicht einseitig bestimmte Jungen benachteiligen oder gar ausschließen oder auch langweilen. Hier ist eine Methodenvielfalt wichtig, die einerseits berücksichtigt, dass Methoden auch immer gesellschaftliche oder gruppenspezifische Hierarchien reproduzieren können (etwa wenn hohe sprachliche Kompetenz oder sportliche Leistungsfähigkeit für das Bewältigen einer Aufgabe benötigt werden). Andererseits sollte reflektiert werden, wen welche Methodik anspricht – es sollte für alle was dabei sein. Unterschiedliche Lernwege haben ihre Berechtigung und sollten anerkannt werden, und eine ausgewogene Methodenvielfalt kann eine ausgewogenere Förderung der unterschiedlichen Jungen unterstützen und reduziert außerdem Langeweile oder Verweigerung.

5 Jungenarbeit in relativ geschlechtshomogenen Gruppen

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in relativ geschlechtshomogenen Gruppen bietet viele Chancen, die die bereits genannten Risiken der Homogenisierung und Dramatisierung von Geschlecht aufwiegen können. Die Zusammenstellung einer Jungengruppe an sich ist immer bereits eine Dramatisierung und erfordert mindestens eine Erläuterung für die teilnehmenden Jungen, warum diese Arbeitsform gewählt wurde, die keine identitären Homogenisierungen beinhalten, sondern eher die pädagogische Zielsetzung beschreiben sollte.

Jungengruppen sind oft keine besonders geschützten Räume, gerade wenn sie aus geschlechtergemischten Schulklassen gebildet werden. Sie lassen die Konflikte, die aus Männlichkeitsanforderungen und Hierarchien unter Jungen entstehen, häufig deutlich zum Vorschein treten. Insofern ist immer wieder zu analysieren, welche gruppenspezifischen Prozesse in einer Jungengruppe möglich und angezeigt sind. Diese Situation stellt sich in Wahlgruppen oft anders da, wenn etwa Jungen sich zu einer Jungengruppe in Form einer fortlaufenden Schul-AG oder auch bei Projekttagen oder Projektwochen anmelden, da hier davon ausgegangen werden kann, dass den Anmeldungen bestimmte Interessen zugrunde liegen, die von Pädagog_innen zur Kenntnis genommen und möglichst auch bearbeitet werden sollten. Dabei sollte die grundsätzliche Zielrichtung der pädagogischen Arbeit darauf ausgerichtet sein, die Vielfalt der teilnehmenden Jungen in den Mittelpunkt zu stellen, also nicht nur mit den Gemeinsamkeiten, sondern auch den Unterschiedlichkeiten von Jungen zu arbeiten und diesen Raum zu geben.

Jungengruppen können für viele Jungen ein geeigneter Ort sein, um ihren Umgang mit Männlichkeitsanforderungen und ihre Entwicklungswünsche zu reflektieren und neue Wege auszuprobieren. Mitunter sind Jungengruppen einfach Erprobungsfeld für soziale Kompetenzen, die aufgrund von Männlichkeitsanforderungen anderswo nicht ausprobiert werden können. Und die Abwesenheit von Mädchen führt im Regelfall dazu, dass ansonsten häufig weiblich konnotierte Gruppenaufgaben wie Haushaltstätigkeiten nicht an Mädchen delegiert werden können, sondern von Jungen selbst übernommen werden müssen. Das Sprechen über heterosexuelle Beziehungen

11 Methodenbeschreibung in Krabel 1998: 41.

12 Die „Matrix zu Methodenplanung und -reflexion“ unterstützt bei der Abwägung solcher und ähnlicher Fragen, siehe www.jungenarbeit-und-schule.de.

und eigene Wünsche und Unsicherheiten darin fällt insofern leichter, als dass die Mädchen als mögliche Adressatinnen nicht anwesend sind.¹³ Das Gleiche gilt für die Auseinandersetzung mit sexistischen Verhaltensmustern unter Jungen, da diese thematisiert werden können ohne dass die Adressatinnen damit erneut konfrontiert werden. Problematisch an der Arbeit in Jungengruppen ist häufig, dass sich ein heteronormatives Gruppenselbstverständnis bildet, in dem nicht-heterosexuelle Lebensweisen tendenziell unsichtbar gemacht werden, wenn Pädagog_innen nicht gezielt ihre Haltung sexueller Vielfalt einbringen. Das führt im schlechten Fall dazu, dass die Jungengruppe für schwule, bisexuelle, queere und andere Jungen zu einem weiteren Ort wird, an dem ihre Lebensrealität nicht vorkommt und sie damit ausgegrenzt werden. Dabei ist die Jungengruppe vom Setting her ein sehr geeigneter Ort, um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt offensiv zu thematisieren und kritische Auseinandersetzungen mit Homophobie zu fördern – die anleitenden Pädagog_innen müssen das nur selbst wollen, und viele geschlechterreflektiert arbeitende Pädagog_innen haben diese Erfahrung auch schon gemacht.

6 Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in geschlechtergemischten Räumen in der Schule

Die meisten pädagogischen Lern- und Betreuungssettings in der Schule sind geschlechtergemischte Räume: Die Schulklassen, der Schulhof und andere Räumlichkeiten, in denen Kinder und Jugendliche ihre Freizeit verbringen, Betreuungseinrichtungen wie Horte und viele andere Gruppensituationen, und nicht zu vergessen: Das Lehrer_innenkollegium (mit wenigen Ausnahmen).

In geschlechtergemischten pädagogischen Settings ergeben sich viele Möglichkeiten, geschlechterreflektiert zu arbeiten. Eine Haltung, die zur Entlastung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen beiträgt, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Orientierungsrahmen anbietet, als einen Raum, in dem vielfältige geschlechtliche und sexuelle Identitäten ihren Platz finden können, ist eine wertvolle Grundlage, von der Jungen und Mädchen gleichermaßen profitieren werden.

Pädagogisch zu arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Zuschreibungen oder Platzanweiser auszusenden, ist eine Herausforderung, die auch in Bezug auf Lehrstoffe und –materialien relevant ist: Wir beantworten die Frage, ob wir Jungen gerechter werden, wenn *den* Jungen im Unterricht Texte für Jungen angeboten werden („und hier der Text für die Jungen...“), die vielleicht noch geschlechternormativ zugeordnete Interessen bedienen sollen, die Jungen zugeschrieben werden, mit einem klaren Nein! Stattdessen sollte hier nicht-zuschreibend und nicht-dramatisierend gehandelt werden, indem z.B. – am besten jeweils mindestens drei – Wahltexte angeboten werden, die nicht geschlechtsbezogen zugeordnet werden und aus denen sich alle nach ihren aktuellen Interessen eine Variante auswählen können.

Geschlechter dramatisierende Strategien sind anderswo angebracht: Wenn in pädagogischen Materialien keine ausreichende Breite von Familienkonstellationen oder sexuellen Orientierungen repräsentiert ist, kann mit der Frage „Welche Familienkonstellationen (ggf. die Ihr kennt) fehlen in dieser Darstellung?“ die Lerngruppe daran beteiligt werden, die pädagogischen Materialien selbst zu erweitern. Wenn geschlechtsbezogene Abwertungen oder Diskriminierungen in der Gruppe eine Rolle spielen, ist es notwendig, frühzeitig und regelmäßig zu intervenieren und an einer Gruppenkultur zu arbeiten, die allen die (potentiell) gleichen bzw. je individuellen Lernwege, Beteiligungsmöglichkeiten und vor allem Rechte zusichert. Dazu kann mitunter gehören, Aufgaben geschlechterparitätisch zu verteilen oder Gruppen geschlechtshomogen aufzuteilen. Es sollte aber unbedingt vermieden werden, z.B. routinemäßig die Anwesenheit durch getrennte Zählung von Mädchen und Jungen festzustellen, die Zeichenblöcke nach Mädchen und Jungen getrennt aufzubewahren oder getrennte Jungen- und Mädchenbücherregale einzuführen. Dramatisierende Strategien sollten niemals als Routine eingesetzt sondern immer intensiv reflektiert werden, und es sollte immer eine Entdramatisierung folgen (siehe Artikel zu Dramatisierung in diesem Band).

Unterrichtsformen, die wenig Frontalunterricht beinhalten und ausreichend Zeit und Platz für Bewegung einräumen, tragen ebenfalls zu einer Schule bei, in der Jungen und Mädchen vielfältige Wege ausprobieren können, mit Lernerfolgen und –misserfolgen umzugehen. Schule

13 Vgl. Cremers 2012: 83ff.

hat darüber hinausgehend noch viele weitere Möglichkeiten, sich im Sinne geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen zu entwickeln, einige Beispiele sind:

- Geschlechtsspezifische Aufgabenteilungen können u.U. verändert werden,
- durch Schüler_innen geschlechtshomogen genutzte Räume können analysiert und ggf. allen zugänglich gemacht werden,
- Beteiligungsstrukturen für die Schüler_innen können erweitert und u.U. geschlechtergerechter gestaltet werden,
- das Leseangebot der Bibliothek kann einer Genderanalyse unterzogen und dann sinnvoll erweitert werden,
- Beratungsangebote zu unterschiedlichen Themen wie sexuelle Orientierung oder sexualisierte Gewalt gegen Jungen können ebenso durch Aushänge bekannt gemacht werden wie schulische Ansprechpartner_innen zu diesen Themen,
- soziales Lernen kann stärker im Schulalltag verankert werden.

Es gibt also viele Ansatzpunkte, an denen geschlechterreflektierte Arbeit (nicht nur) mit Jungen in der Schule sinnvoll verankert werden kann. Wenn nur einige davon genutzt werden, profitieren nicht nur Jungen, sondern alle Schulseitigen von einem geschlechtergerechteren, inklusiveren Schulklima.

Literatur

Berliner Fachrunde Jungenarbeit (Hrsg, 2011): 3. Berliner Fachtag Jungenarbeit: Jungenarbeit in Bewegung. Reflexion, Diskussion, Neue Ansätze. Dokumentation. Berlin. Online unter www.dissens.de/de/jungenarbeit/fortbildung.php.

Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt. Bezug: www.gew-shop.de.*

Cremers, Michael (2012): Boys' Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen. Bielefeld. Bezug: www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material.

Drägestein, Bernd/Grote, Christoph (2004): Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention. Hg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen. Hannover. Bezug: info@jugendschutz-niedersachsen.de.

Könnecke, Bernard (2010): Jungenarbeit konkret. Erste Schritte zu einer veränderten Praxis. In: Klein, Christine/Schatz, Günther (Hrsg): Jungenarbeit präventiv! Vorbeugung von sexueller Gewalt an Jungen und von Jungen. München, S. 47-53.

Könnecke, Bernard/Hackert, Michael (2011): Die vielen Seiten der Männlichkeiten. Grundlagen geschlechterreflektierter Jungenarbeit. Handreichung des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg. Berlin. Bezug: Britta.Scheidt@sfb.bbb-berlin-brandenburg.de.

Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim an der Ruhr.

Nordt, Stefanie/Kugler, Thomas (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT. Berlin. Bezug: info@queerformat.de.

Pech, Detlev (Hrsg, 2009): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler.

van Dijk, Lutz/van Driel, Barry (Hrsg, 2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin.



NEONAZISMUS UND MÄNNLICHKEIT

MÄNNLICHKEITSKONSTRUKTIONEN, JUNGENARBEIT UND NEONAZISMUS-PRÄVENTION

Andreas Hechler¹

Die Ausgangsthese dieses Artikels lautet, dass eine männlichkeits- und identitätskritische Jungenarbeit im Kern neonazismus-präventiv wirkt und eine wichtige Ergänzung zu bereits bestehenden Präventionskonzepten ist. Sie folgt der Annahme, dass die Annäherung an neonazistische Szenen von Jungen und jungen Männern gerade in einer Frühphase oft weniger aufgrund von ideologisch gefestigten Positionen erfolgt als vielmehr, weil hier der gesellschaftlichen Aufforderung, ein „echter Junge“/„richtiger Mann“ sein zu sollen und zu werden, eindeutig gefolgt werden kann.

Im Folgenden geht es darum, Geschlecht und Männlichkeit als zentrale Kategorien in der Neonazismus-Prävention mitzudenken und um eine Erweiterung um geschlechterreflektierte Ansätze – Felder, die bisher wenig miteinander zu tun hatten. Als Grundlage für eine geschlechterreflektierte Präventionsarbeit gegen Neonazismus, die sich vor allem an Jungen, männliche Jugendliche und Männer richtet, werden die Schnittstellen zwischen Männlichkeit und Neonazismus analysiert. Wann und wie wird Männlichkeit bei Neonazis thematisiert, welche Aspekte sind für neonazistische Männlichkeitskonstruktionen relevant, welche unterschiedlichen Männlichkeitskonstruktionen gibt es innerhalb des Neonazismus und wie ist deren Binnenverhältnis zueinander? Anhand der Frage, was Neonazis eigentlich attraktiv macht und welche nachteiligen Folgen eine Hinwendung zu entsprechenden Szenen mit sich bringt, werden Eckpunkte einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen als Neonazismus-Prävention benannt. Dem vorangestellt werden einige aus unserer Sicht besonders relevante Prämissen, wie sie aus der allgemeinen pädagogischen Neonazismus-Prävention bereits bekannt sind.

1 Schnittstellen: Neonazismus und Männlichkeit

Bevor auf die geschlechterreflektierten Aspekte einer Neonazismus-Prävention in der Arbeit mit Jungen sinnvoll eingegangen werden kann, ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, was unter Neonazismus zu verstehen ist und wie sich die Zusammenhänge zwischen Männlichkeit und Neonazismus darstellen.

1.1 Neonazismus

Ungeachtet der Frage, welcher Begriff verwendet wird (siehe Kasten *Neonazismus und Rechtsextremismus*), muss immer wieder deutlich gemacht werden, dass Neonazismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist. Von daher ist es fragwürdig, Begriffe wie „Extremismus“, „Rand“, „Mitte“ o.ä. zu verwenden. Es ist die „Mitte“ der bürgerlichen Gesellschaft selbst, die die Elemente des Neonazismus und damit die Bedrohung für die Demokratie mithervorbringt^{2,3}. Die Besonderheit des Neonazismus im Vergleich dazu ist eine Bündelung und qualitative Verschärfung jener Einstellungsmerkmale des gesellschaftlichen Mainstreams bei gleichzeitiger Radikalisierung auf der Handlungsebene. So gesehen stehen neonazistische Männlichkeitskonstruktionen in engem Zusammenhang mit der Herausbildung bürgerlicher (d.h. weißer, deutscher, heterosexueller, nicht-behinderter Mittel- und Oberschichts-)Männlichkeiten, werden aber expliziter und radikaler formuliert und in eine neonazistische

² Einige aus unserem Team favorisieren von daher den Rechtsextremismus-Begriff, weil dieser in der Lage ist, die fließenden Übergänge zwischen „normal rechten“ und „extrem rechten“ Einstellungen zu verdeutlichen, wohingegen der Neonazismus-Begriff bei einigen Menschen suggeriert, es handele sich um eine klar abgegrenzte Gruppe Ewiggestriger, die keine (ideologischen und praktischen) Verbindungen zum Rest der Gesellschaft habe. Es kann also mit gleichen Beweggründen zur Befürwortung wie auch Ablehnung bestimmter Begriffe kommen.

³ Größere Studien in jüngster Zeit diesbezüglich sind die Bielefelder Langzeitstudie *Deutsche Zustände* (erschieden im Suhrkamp Verlag) und mehrere Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung um das Forscherduo Oliver Decker und Elmar Brähler.

¹ Ich danke Olaf Stuve, Bernard Könnecke, David Nax, Vivien Laumann, Ulrich Schuster und Kevin Stützel für ihre Anregungen und Anmerkungen.

Neonazismus und Rechtsextremismus

Es gibt verschiedene Begriffe, die in politischen, pädagogischen wie wissenschaftlichen Fachdiskussionen verwendet werden. Dazu gehören u.a. „Neofaschismus“, „Neonazismus“, „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“, „Rechtsradikalismus“ und „Rechtsextremismus“. Am gebräuchlichsten ist der Begriff „Rechtsextremismus“, der allerdings inhaltlich zu kritisieren ist. Das Unterfangen, die Einstellungsmerkmale, die dem Neonazismus zugerechnet werden, an sogenannte „extremistische“ Ränder zu verschieben („Rechtsextremismus“), ist weder empirisch noch wissenschaftstheoretisch haltbar und zudem politisch interessengeleitet. Die Extremismusformel, popularisiert durch den Verfassungsschutz in den 1970er-Jahren in Westdeutschland, basiert nicht nur auf einer falschen Analyse des Zusammenbruchs der Weimarer Republik und des Erstarken des Nationalsozialismus („Die Extreme von links und rechts haben die bürgerliche Mitte ausgehöhlt“ und nicht etwa konservative Eliten und das deutsche Kleinbürger_innentum), sondern schwächt effektiv den Kampf gegen Neonazismus. Es ist ein grundlegender Unterschied, ob sich auf Gleichheit oder Ungleichheit berufen wird, auf Freiheit für alle oder nur für eine exklusive Gruppe, ob eine Gesellschaft erweitert oder kleiner gemacht werden soll, ob die Demokratie oder der Kapitalismus beseitigt werden soll. Das schlägt sich nicht zuletzt in Opferzahlen nieder: Mindestens 182 Menschen wurden von Neonazis seit 1990 in der Bundesrepublik ermordet und nicht ein einziger von Linksradi-kalen. Es ist zudem eine Definitions- bzw. Machtfrage, was als „Mitte“ und was als „Rand“ definiert wird und ob lediglich auf die Form abgehoben wird oder auf eine inhaltliche Analyse.

Heutige Neonazis beziehen sich größtenteils positiv auf bestimmte Strömungen des Nationalsozialismus, wenn auch teilweise in modernisierter Variante, weswegen im vorliegenden Text der Neonazismus-Begriff verwendet wird. Die Einstellungsmerkmale des Neonazismus treffen im Wesentlichen auch auf rechtspopulistische Strömungen und die Neue Rechte zu, die als „neonazistisch“ bezeichnet werden müssen, auch wenn Teile dieser Strömungen formale Abgrenzungen zum Nationalsozialismus vornehmen und an einer Erneuerung und Modernisierung der Theorien arbeiten.

Ohne an dieser Stelle genauer auf die einzelnen Einstellungsmerkmale des Neonazismus eingehen zu können, sollen sie für den vorliegenden Text folgendermaßen bestimmt werden: Völkischer Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Sexismus, Heterosexismus, Transfeindlichkeit⁴, Pronazismus und autoritäre Ordnungsvorstellungen. Wenn eine Mehrheit dieser Einstellungsmerkmale zutrifft, wird von einem gefestigten neonazistischen Weltbild gesprochen. Bundesweit ist dies laut Studien bei 8-20 % der Deutschen der Fall (vgl. Decker/Brähler/Friedrich-Ebert-Stiftung u.a. 2010/2008/2006, Heitmeyer 2002-2012, Mut gegen rechte Gewalt 2011, Zeit online 2011, INEX, Butterwege 2011, Schuster 2011).

Deutung der Welt eingebunden. Insbesondere die Legitimierung und Ausübung staatlich nicht legitimer Gewalt, die Imagination von Herrenmenschentum und eines elitären Kampfbundes, der antidemokratische Ziele verfolgt, unterscheiden neonazistische Männlichkeitskonstruktionen von bürgerlichen, auch wenn die Überschneidungen zumeist fließend sind. Zu den Gemeinsamkeiten

4 Der Phobiebegriff setzt ein eher passives Erleben als eine aktive Tätigkeit voraus und nimmt qua Pathologisierung eine Individualisierung eines gesellschaftlichen Strukturzusammenhangs vor. Von daher wird Heterosexismus anstelle von Homophobie und Transfeindlichkeit anstelle von Transphobie verwendet. Auch diese Begriffe haben ihre Schwächen, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

zählen dagegen fast alle Anforderungen an Männlichkeit (Souveränität, Konkurrenz- und Überlegenheitsorientierung etc.) und ganz grundlegend der Konsens einer zweigeschlechtlichen Differenz, die biologisch fundiert ist.

In allen Begriffen zur Beschreibung von Neonazismus findet sich die gängige Unterscheidung zwischen Verhalten und Einstellungen wieder. Verhalten kann Wahlverhalten, Mitgliedschaften, Gewaltausübung u.ä. sein, bei den Einstellungen weichen die Definitionen oft weit voneinander ab. Auffallend ist bei fast allen Definitionen zu Neonazismus, dass Vorstellungen von einer bestimmten Ordnung der Geschlechter und Sexualitäten nicht auftauchen. Dies ist

verwunderlich, da diese so offensichtlich eine Rolle spielen. Oft ist es sogar noch reduzierter und Neonazismus wird kurzerhand mit Rassismus oder Antisemitismus gleichgesetzt. Der Bevölkerungsteil, der sich einzelne Einstellungsmerkmale neonazistischen Denkens (siehe Kasten *Neonazismus und Rechtsextremismus*) zu eigen macht, ist wesentlich größer als diejenige Gruppe mit einem gefestigten neonazistischen Weltbild. Zudem sind alle genannten Einstellungsmerkmale gesamtgesellschaftlich weitaus häufiger anzutreffen als öffentlich sichtbar werdende Handlungen oder Wahlverhalten. Sie finden sich in allen Schichten/Klassen, allen Altersgruppen, allen Berufen, allen Bundesländern, sie sind unabhängig von Lebensalter, Geschlecht, Bildungsgrad oder Parteipräferenz. Dennoch gibt es Häufungen und Tendenzen, die an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden sollen: Es gibt große regionale Unterschiede, ein Stadt-Land-Gefälle (tendenziell sind neonazistische Einstellungsmerkmale auf dem Land häufiger anzutreffen als in der Stadt), Ost-West-Unterschiede (autoritäre Ordnungsvorstellungen, Rassismus und Nationalismus sind signifikant häufiger im Osten, wohingegen der Antisemitismus, Sozialdarwinismus und der Pronazismus signifikant häufiger im Westen anzutreffen sind) und Altersdifferenzen (bei Menschen über 60 Jahren sind alle Werte höher als bei Menschen unter 60 Jahren). Vergeschlechtlichte Unterschiede spielen bei den Einstellungsmerkmalen nur eine geringfügige Rolle. Für Männer und Frauen liegen in der Bundesrepublik ähnlich hohe Zustimmungswerte bei rassistischen, antisemitischen, sozialdarwinistischen, autoritären und pronazistischen Einstellungswerten vor, bei Sexismus und Heterosexismus gibt es höhere Zustimmungswerte bei der Gruppe der Männer. Eine leichte Tendenz ist in der Hinsicht auszumachen, dass Männer mehr Ressentiments gegenüber jenen Gruppen vertreten, die als vergleichsweise statushoch betrachtet werden können (Frauen, Juden/Jüdinnen, Homosexuelle), Frauen hingegen vergleichsweise mehr Ressentiments gegenüber statusniedrigen Gruppen, und zwar jenen, die als „Fremde“ empfunden werden könnten (Ausländer_innen, Muslim_innen, Schwarze) (vgl. hierzu ausführlich Küpper/Zick 2011). Handlungsweisen, Motivlagen, Strategien und die Politisierung von Lebensbereichen hingegen weisen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Die Sozialwissenschaftlerin Birgit Rommelspacher beschreibt als Spezifikum des

männliches Neonazismus die *Konkurrenz* und (in Anlehnung an die Studie von Held u.a. 1996) als Spezifikum des weiblichen Neonazismus den *Konventionalismus*. Konkurrenz meint hierbei die Verteidigung des „Eigenen“ (Arbeitsplätze, Frauen, Territorium, soziale und ökonomische Ressourcen etc.) gegenüber als „fremd“ konstruierte Männlichkeiten (und Weiblichkeiten) und schlägt sich nieder in einem Politikverständnis, das auf Großmachtpolitik und Expansionismus ausgerichtet ist, welches auch gewalttätig verfolgt wird. Konventionalismus meint hingegen die Politisierung des Alltags mit Normen und Werten und unnachgiebig autoritäre Forderungen nach alltäglicher Anpassung und Ausgrenzung. Bezogen auf Motivlagen hat der Neonazismus bei Frauen eine eher kompensatorische Funktion: Er soll für eigene Benachteiligungen entschädigen und qua Abgrenzung nach unten die höhere Statuspositionen und Zugehörigkeit zur dominanten Mehrheit demonstrieren. Bei Männern hat er eine eher affirmative Komponente: Es geht um die Sicherung des Machterhalts gegenüber konkurrierenden Gruppen (vgl. Rommelspacher 2011 und Küpper/Zick 2011).

1.2 Neonazismus und Männlichkeit

Männlichkeit blieb in bisherigen Auseinandersetzungen mit neonazistischen Einstellungen, Praxen und Ideologien in der deutschsprachigen Diskussion und pädagogischen Praxis bis auf Ausnahmen weitgehend unreflektiert. Dies ist umso verwunderlicher, da Geschlecht im Allgemeinen und Männlichkeit(en) im Besonderen neonazistische Ideologie und Lebenswelten strukturieren und der Neonazismus oft sogar als männliches Phänomen wahrgenommen wird. Kernfragen einer präventiven Praxis gegen Neonazismus sind einerseits, wie es sich verhindern lässt, dass Jungen (und Männer, Mädchen, Frauen) sich von neonazistischen Szenen angesprochen und hingezogen fühlen und andererseits, wie sie davon gelöst werden und Abstand gewinnen können, wenn sie sich ihnen schon zugehörig fühlen. Was sind Einstiegsmotive und was suchen und bekommen Jungen und junge Männer in neonazistischen Szenen? Um beiden Fragen nachzugehen ist es notwendig, sich die neonazistischen Männlichkeits- und Geschlechterkonstruktionen zu vergegenwärtigen. Wann und wie wird Männlichkeit thematisiert, welche Bilder und Anforderungen werden produziert und welche Männlichkeit wird wie davon angesprochen?

1.2.1 Thematisierung von Männlichkeit bei Neonazis

Männlichkeit wird im Neonazismus *explizit* eher selten, aber wenn, dann positiv-affirmativ thematisiert (z.B. Krieg, Kampf). Männlichkeit wird oft dann thematisiert, wenn es als Abgrenzungsfolie dient: Es wird gegen Gender Mainstreaming, Pride Parades/Christopher Street Days und Feminismus gehetzt. Mit Hilfe dieser Abgrenzungen wird die heterosexuelle patriarchale Kleinfamilie und deren Arbeitsteilung und Sphärentrennung als „Keimzelle des Volkes“ idealisiert, „Identität“ und „Natürlichkeit“ hochgehalten und eine biologi(sti)sch verstandene Sexualität und Zweigeschlechtlichkeit glorifiziert, die Männer wie Frauen zuallererst als biologisch determinierte Wesen fasst. Eine Besonderheit in der neonazistischen Thematisierung der Geschlechterverhältnisse ist dabei die Betonung einer Gleichwertigkeit der Aufgaben der Geschlechter anstelle einer Gleichberechtigung der Geschlechter.

Implizit wird Geschlecht und Männlichkeit im Neonazismus in allen oben angeführten Einstellungsmerkmalen mitverhandelt, die jeweils eigenen geschlechtlichen Logiken folgen. So sind beispielsweise die Behauptung einer grundlegenden Andersartigkeit der Geschlechter und die Vorstellung der „Volksgemeinschaft“ im völkischen Nationalismus untrennbar an eine klare Trennung der Sphären und damit verkoppelten Aufgabenteilung von Männern und Frauen geknüpft. In der „Volksgemeinschaft“ besteht die Pflichterfüllung der Männer in der Versorgung der Familie, im Kampf gegen äußere und innere Feind_innen und dem Schutz der Familie, des „Volkes“⁵ und der Nation, wohingegen die Pflichterfüllung der Frauen in der Reproduktion des „Volkes“ besteht, also im Gebären von

5 „Volk“ wird im Neonazismus als überhistorische Blut- und Schicksalsgemeinschaft mit einem Eigenleben gedacht. Der die Einzelne zählt nichts, die „Volksgemeinschaft“ steht über dem Individuum („Du bist nichts, dein Volk ist alles!“). Die Vorstellung, es gäbe „Völker“ mit bestimmten erwachsenen Mentalitäten, Verhaltensweisen und Eigenschaften beschränkt sich hingegen nicht nur auf Neonazis, sondern findet sich in breiten Teilen der deutschen Gesellschaft. Verkannt wird oft, dass es sich um historisch nachvollziehbare Konstruktionsprozesse handelt, die die Mythen der Natur, des Blutes und der Gene entlarven. Zudem handelt es sich um Zufälligkeiten, wer wann wo geboren wurde. „Volk“ steht von daher in Anführungszeichen, da es eine zwar wirkmächtige, aber keine unveränderbare Konstruktion ist und ein Glaubenssystem, an das man zwar glauben kann, es aber aufgrund des zwangshomogenisierenden wie ausschließenden Charakters dieses Konstrukts besser lässt.

Kindern und der Mutterrolle. Die Herstellung „richtiger“ (heterosexueller, „arischer“) Männer bei zeitgleicher Herstellung und Abwertung (wie auch partieller Aufwertung) „richtiger“ (heterosexueller, „arischer“) Frauen ist konstitutiv für die Konstruktion der nationalen „Volksgemeinschaft“, da diese sonst „ihre“ Aufgaben nicht wahrnehmen könnten. Zudem wird sich gerade von männlichen Neonazis in eine imaginierte völkisch-männliche Ahnenreihe von auserwählten und kämpferischen Männerbünden eingereiht, ein recht eigenwilliges ein- und ausschließendes konstruiertes „wir“ mit einer willkürlichen Aneinanderreihung von nordischen Göttern, Wikingern, Ariern, SS-, SA- und Wehrmachtssoldaten.

Die Geschlechterdimension im Rassismus und Antisemitismus findet sich beispielsweise in der Vorstellung eines Kampfes hegemonialer („arischer“) Männlichkeiten gegen marginalisierte („ausländische“, jüdische) Männlichkeiten, die angeblich Frauen, Arbeitsplätze und andere „Güter“, die als Eigenes betrachtet werden, wegnehmen, gleich das ganze „Volk“ vergiften oder aber in der Projektion, dass diese besonders machohaft und sexistisch seien. Im Antisemitismus gibt es tradierte Bilderwelten von einerseits effeminierten (der „kleine Cohn“⁶) und andererseits hypermaskulinen Juden, wohingegen die Jüdin wahlweise als „Mannweib“ oder „Schöne Jüdin“ imaginiert wird, die „arische“ Männer zur „Rassenschande“ verleitet (vgl. A.G. Gender-Killer 2005, zu den Begriffen hegemonialer und marginalisierter Männlichkeit vgl. den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Der Sozialdarwinismus arbeitet grundsätzlich mit einer Entmännlichung seiner (potentiellen) Opfer: Es sind diejenigen, die gescheitert sind an den männlichen Imperativen der Souveränität, Autonomie, Unabhängigkeit, Handlungsfähigkeit und Überlegenheit. Ein ähnlicher Wertekanon findet sich bei den autoritären Ordnungsvorstellungen mit ihrer Sehnsucht nach patriarchalen Werten, klaren Hierarchien und soldatischer Männlichkeit.

Die Auseinandersetzung mit den eben angeführten Vergeschlechtlichungsprozessen ist nicht nur für ein besseres Verständnis der Einstellungsmuster vonnöten, sondern auch, um zu verstehen, wie diese wirkmächtig werden.

6 Der „kleine Cohn“ ist ein antisemitisches Stereotyp, das im Deutschen Kaiserreich populär wurde. Die Ikonographie des „kleinen Cohn“ ist die Negativfolie zum „deutschen“ („arischen“) Soldaten: klein, krummbeinig, mickrig, schwächling, krank, militäruntauglich, verweiblicht.

Rassistische, antisemitische, sozialdarwinistische, nationalistische, völkische, (hetero-)sexistische und transfeindliche Einstellungen werden über Bilderwelten transportiert, die sich in Köpfen und Emotionen festsetzen – besser, als das je ein Text könnte. Und Vergeschlechtlichungsprozesse eignen sich besonders gut, um Bilder zu produzieren. Das Implizite daran ist, dass über die Thematisierung der abzulehnenden und zu bekämpfenden Fremdbilder eigene (männliche) Selbstbilder entworfen werden, um die es im nächsten Abschnitt gehen soll.

Die Funktionen und Ursachen von einerseits abzulehnenden Fremdbildern und dem Entwurf positiv konnotierter Selbstbilder bestehen in der Absicherung von Privilegien (Macht, Status, Dominanz, Einfluss, Wohlstand, Ressourcen), der Stabilisierung der eigenen Identität (Angstabwehr, Kontrollgewinn, Zugehörigkeit), Komplexitätsreduktion und Lustgewinn.

1.2.2 Relevante Aspekte für neonazistische Männlichkeitskonstruktionen

Neonazistische Männlichkeitskonstruktionen sollen im folgenden Abschnitt anhand von sechs Themenkomplexen näher bestimmt werden.

1. Neonazistische Männlichkeiten zeichnen sich durch aggressionsgeladene Männlichkeitsbilder und *Hypermaskulinität* aus, also durch eine extreme Ausprägung traditioneller Männlichkeit. Prügeleien und Trinkrituale sind hierbei nur die offensichtlichsten Männlichkeitspraxen, die Männlichkeit auf eine gesellschaftlich anerkannte Art mit Gewalt verknüpfen. Zugleich paaren sich männliche Schmerzresistenz und Opferbereitschaft mit Lobpreisungen von Körperkraft und dem Glauben, sich aus Krisen selbst befreien zu können. Hypermaskulinität tritt zumeist in der Kombination von Akten demonstrativer Männlichkeit und einer dezidierten Feindseligkeit gegen Unmännlichkeit auf.
2. Daran anschließend zeichnen sich neonazistische Männlichkeiten durch *Heterosexismus* aus. Die Ablehnung des „Schwulseins“ wird von Neonazis offensiv propagiert („widernatürliche Perversion“) und gewalttätig in die Tat umgesetzt („Schwule klatschen“). Der „Vorwurf“ des Schwulseins war und ist bis heute auch ein gängiges Mittel, um unliebsame Konkurrenten und Abweichler auszugrenzen. Zugleich gibt es schwule Neonazis, die partiell

toleriert werden, wenn sie sich hypermaskulin inszenieren, ihre Sexualität privatisieren und neonazistisch engagiert sind. Weibliche Homosexualität wird fast durchgängig dethematisiert, basierend auf der sexistischen Annahme, dass Frauen kein eigenständiges Begehren und keine eigenständige Sexualität haben.

3. Die *Misogynie* ist strukturell angelegt, Männlichkeit wird höher als Weiblichkeit bewertet. Männer dominieren, Frauen spielen eine untergeordnete Rolle. Weibliche Emanzipation, die Überschreitung traditioneller Formen weiblichen Verhaltens kann nur in dem Maße akzeptiert werden, wie sie das Bild der Männlichkeit nicht untergräbt und die Differenz zwischen Männern und Frauen aufrechterhält.
4. Gekoppelt an die Ideologie der „Volksgemeinschaft“ wird dem „Volk“ und der Nation ein Eigenleben zugesprochen – sie sollen sich reproduzieren, stark sein und wachsen. Die daraus abgeleitete *Bevölkerungspolitik* ist sowohl quantitativ wie qualitativ. Die weiße, deutsche, nichtjüdische, heterosexuelle, nichtbehinderte Kleinfamilie soll sich anhand genau dieser Kriterien fortpflanzen und wird dieser Logik folgend von Homosexuellen, People of Color⁷, Migrant_innen, Jüd_innen, Behinderten und vielen anderen Gruppen „bedroht“. Insbesondere der Frauenkörper ist hier als Dreh- und Angelpunkt bevölkerungspolitischer Maßnahmen von besonderem Interesse.
5. Eng mit dem Komplex der Bevölkerungspolitik verbunden ist der Komplex der „*Rassenschande*“. Während Schwule noch auf einen Ort der Toleranz in neonazistischen Szenen hoffen können, gilt dies für migrantische Männer, Männer of Color und Juden hingegen nicht. Diese werden als Bedrohung für deutsche (= „arische“) Männer verstanden, die ihre Verfügungsgewalt über Frauen, Arbeitsplätze etc. geltend machen. Es geht um Territorialhoheit, und die Männlichkeitskonstruktionen verlaufen scharf entlang völkischer und nationaler Grenzziehungen. Zugleich fungiert die Produktion dehumanisierter Feindbilder als Voraussetzung für Kampfbereitschaft und Härte.

⁷ Mit „of Color“ sind Menschen gemeint, die von Rassismus negativ betroffen sind. Neonazislang wäre „Ausländer“, wobei der Begriff in vielerlei Hinsicht falsch ist, nicht zuletzt, da viele potentiell Betroffene die deutsche Staatsbürger_innenschaft besitzen.

6. Trotz der Naturalisierung traditioneller Geschlechterverhältnisse ist und bleibt Männlichkeit eine fragile Angelegenheit, die immer wieder in männlich dominierten Räumen eingeübt und bewiesen werden muss. Der Männerbund – versinnbildlicht in der Kameradschaft – ist hier von herausragender Bedeutung, er hat Integrationskraft und schafft ein „wir“. So ist beispielsweise der Konsum von deutschem Bier nicht nur ein ritueller Männlichkeitsbeweis, der positiv vom Konsum anderer Drogen (zum Beispiel „Kiffen“) abgegrenzt wird, er ist zugleich auch ein wichtiges Mittel zur Herstellung von Gemeinsamkeit, zur Regelung von sozialen Beziehungen und zur Festigung der Hierarchien innerhalb von Jungen- und Männergruppen. Homosoziale Männergemeinschaften fungieren demzufolge qua *männlicher Homosozialität* als Refugium – männliches Handeln ist hier keiner Hinterfragung ausgesetzt – wie auch als Verstärker von Männlichkeit, insbesondere einer soldatischen Männlichkeit. Neonazistische Männer schließen idealtypisch zwei dauerhafte Lebensbünde: den einen mit gleichgesinnten Männern, oft in der (waffen-)studentischen Korporation, den anderen mit einer Frau zur Familiengründung (vgl. Claus/Lehnert/Müller 2010, Overdieck 2010, Virchow 2010, Birs 2011a, Praunheim 2005).

1.2.3 Plurale neonazistische Männlichkeiten

Die eben beschriebenen allgemeinen Aspekte neonazistischer Männlichkeitskonstruktionen treffen oft, aber nicht immer zu. Es gibt zudem eine zunehmende Ausdifferenzierung, Pluralisierung und Flexibilisierung von Männlichkeit(svorstellung)en innerhalb neonazistischer Szenen, Männlichkeitsnormen sind bis zu einem gewissen Grad fluider geworden. Es gibt nach wie vor die am Nationalsozialismus orientierte soldatische Männlichkeit, den traditionell-elitären Verbindungsstudenten, den Vertriebenenfunktionär und den bürgerlichen NPD-Abgeordneten im Nadelstreifen. Es gibt jedoch auch den trendbewussten autonomen Nationalisten, den arbeiterbewussten neonazistischen Skinhead, den völkisch-esoterischen Ökobauern und den rechten Internet-Blogger. Alle diese repräsentieren jeweils verschiedene neonazistische Männlichkeiten. Sie sprechen sowohl unterschiedliche soziale Gruppierungen als auch Erfahrungen an und sind sowohl in einen

historischen wie auch strategischen Kontext eingebunden und akteursabhängig (vgl. Birs 2011b, Möller 2011, Heilmann 2010).

Im Folgenden sollen die Männlichkeitskonstruktionen anhand von zwei verschiedenen Idealtypen neonazistischer Männlichkeiten aufgezeigt werden: Im einen Fall handelt es sich um protestierende Männlichkeiten, im anderen um hegemoniale Männlichkeiten am Beispiel der „Neuen Rechten“.

Neonazistische protestierende und feldspezifisch normative Männlichkeiten

Protestierende Männlichkeiten sind im Anschluss an Raewyn Connell eine Unterkategorie marginalisierter Männlichkeiten (vgl. hierzu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). „Protestierend“, weil es ein übertriebenes Machtstreben gibt, um das mit Männlichkeit einhergehende Versprechen auf Dominanz einlösen bzw. eine untergeordnete Position vermeiden zu können. Hierzu kann u.a. Gewaltausübung, aggressive Körperlichkeit, Territorialverhalten und dergleichen mehr gehören. Solche Verhaltensweisen können Ausdruck von männlichen Jugendlichen sein, die weniger kulturelle und soziale Ressourcen haben, die aber dennoch dem männlichen Anforderungsset von Macht, Überlegenheit und Souveränität nachstreben und mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln einen Kampf um Anerkennung führen. Neonazistische Szenen können (nicht müssen!) diesbezüglich zu einem Auffangbecken für Jungen bzw. Männer werden, die dort einen Ort finden, Hypermaskulinität leben zu können und zu dürfen (vgl. Stuve/Debus 2012). Bestimmte neonazistische Männlichkeiten können demzufolge als „protestierende Männlichkeiten“ verstanden werden.

Gleichzeitig können neonazistische Männlichkeiten in spezifischen sozialen Feldern dominant sein und mit Sanktions- und Normierungsmacht ausgestattet sein, ohne jedoch gesamtgesellschaftlich hegemonialen Status zu haben. Gerade im letzten Jahrzehnt hat es im gesamten Bundesgebiet eine Zunahme neonazistischer Angebote gegeben und immer mehr Jugendliche berichten über Berührungspunkte mit neonazistischem Gedankengut und/oder Gruppierungen. Ideologische Erziehung und „nationale Jugendarbeit“, Bürger_innennähe und attraktive Freizeitangebote von Neonazis – der sächsische NPD-Abgeordnete Jürgen Gansel spricht von einer „*geräuschlosen völkischen Graswurzelrevolution*“ – haben zu einer strukturellen

und organisatorischen Verdichtung neonazistischer Angebote und einer sozialräumlichen Verankerung geführt. Es gibt Gegenden, beispielsweise in Teilen der Sächsischen Schweiz oder Vorpommern, wo es möglich ist, fast das gesamte Leben nur mit Neonazis zu verbringen – von der Krabbelgruppe über den Arbeitgeber, die Hausaufgabenhilfe, die Bürgerinitiative und den Arztbesuch bis hin zum Stammtisch, der Schulklasse und der Familie. In einer solchen Parallelwelt sind neonazistische Männlichkeiten feldspezifisch normativ (vgl. hierzu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Die Verdichtung wie Pluralisierung neonazistischer Angebote korreliert mit einer Pluralisierung der Jugendkulturen. War das verbreitete Bild des klassischen Neonazis vor 10, 20 Jahren noch jung, männlich, arbeitslos, Skinhead, Bomberjacke und Springerstiefel – was schon immer einseitig und unzureichend war – so ist dies mittlerweile komplett überholt. Der zeitgenössische (jugendliche) Neonazismus präsentiert sich als Kombination aus Freizeitgestaltung, Lebensgefühl und politischer Botschaft und findet sich in fast allen bestehenden Jugendkulturen: auch im Rap, dem Hardcore, dem Punk, im Metal, im Techno, bei den Gothics und diversen Ultra- und Hooligangruppen.

Hegemoniale neonazistische Männlichkeiten

Neonazistische Männlichkeiten, die hegemonial sind, finden sich u.a. bei der „Neuen Rechten“. Die „Neue Rechte“ sind rechte Intellektuelle, überwiegend männlich, überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht, in Deutschland u.a. um die Wochenzeitung „Junge Freiheit“ beheimatet. Die Neue Rechte geriert sich gerne als angriffslustig, selbstbewusst und tabubrecherisch, die sich von angeblichen „Denkverboten“ oder einer als übermächtig imaginierten, angeblichen linksliberalen Medienwelt nicht einschüchtern lässt. Gabriele Kämper hat in ihrer Studie *Die männliche Nation* (Kämper 2005a+b) anhand der „Neuen Rechten“ vier sprachbildliche Begriffsfelder herausgearbeitet, in denen kulturelle Codierungen von Geschlecht verhandelt werden, und zwar in einer Abwehr gegenüber allem, was weiblich konnotiert ist. Es wird ein vielschichtiges Angebot zur Identifikation mit einer starken Nation geboten, die rhetorisch als Wiedererlangung von Männlichkeit vorgestellt wird. Attraktivität entwickeln die Begriffsfelder über eine emotionale Ansprache, die Adressaten sind Männer. Das erste von Kämper analysierte Begriffsfeld ist

das der *Elite und Masse*. Heroische Einzelgänger erheben sich hier aus einer als dumpf, träge und entindividualisiert gezeichneten Masse, die alles zu überschwemmen droht. Nationale Renaissance, Auserwähltheit und männliche Subjektkonstitution verbinden sich zu einer attraktiven Figur souveräner Individuation. Das zweite Begriffsfeld ist das der *Dekadenz und Familie*. Dekadenz versinnbildlicht das Gegenbild zur Familie, sie ist verknüpft mit allerlei Negativzuschreibungen, die zwischen Verweiblichung und Entmännlichung changieren. Die Familie hingegen wird als Hort von Heimat und Geborgenheit beschworen und als vollkommene Mutter-Sohn-Dyade imaginiert. Als „Trägerin des biologischen Erbes“ und „Keimzelle des Volkes“ ist sie von herausgehobener Bedeutung. Diese mütterlich-familiär imaginierten Verschmelzungswünsche stellen die Kehrseite zum dritten Begriffsfeld *Autorität, Wehrhaftigkeit und Werte* dar. Hier finden sich positive Wertungen, die mit kämpferischen und überlegenen Männlichkeitsbildern assoziiert sind. Diese Charakterzüge müssen zurückerobert werden, um nicht von Passivität, historischer Schuld und Fremdbestimmung „übermannt“ zu werden. Im vierten Begriffsfeld *Vatermord* wird sich die Nation als väterliches Erbe vorgestellt, als Anrufung des Verhältnisses zwischen Söhnen und Vätern. Ein kritisches Verhältnis zur eigenen Nation habe Selbstzweifel und den Verlust väterlicher Autorität zur Folge – den „Vatermord“ – mit dem Ergebnis der Selbstvernichtung.

Hegemoniale Männlichkeit artikuliert sich in diesen Diskursfeldern in einer männerbündischen und selbstbewusst-elitären Männlichkeit, die ihre überlegene Bildung polemisch inszeniert, traditionelle Männlichkeit und patriarchale Strukturen als Garanten einer guten Gesellschaft idealisiert und Hass gegen das Postulat der Gleichheit der Menschen schürt.

Neonazistische Männlichkeiten im Vergleich

Im Folgenden sollen diese beiden Männlichkeiten in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Protestierende Männlichkeiten können sich an neonazistischen Männlichkeiten orientieren, aber auch an ganz anderen Männlichkeiten. Diese „sozialen Modernisierungsverlierer“ sind vielfach hinsichtlich ihrer Anfälligkeit für rechte Populismen diagnostiziert worden – ein Bild, das vielfach zu kurz greift, und zwar nicht nur, weil Verunsicherungs- wie Modernisierungsthese nicht haltbar sind und die soziale

Klassenposition keine hinreichende Erklärung für Neigungen zum Neonazismus bietet. Es ist Ursula Birsl und Kurt Möller zufolge ein Irrtum, Neonazismus nur mit einem Männlichkeitshabitus zu assoziieren, der Macker- und Machoallüren zum Ausdruck bringt (vgl. Birsl 2011b, Möller 2011). Es gibt, wie am Beispiel der Neuen Rechten gezeigt, andere neonazistische Männlichkeiten, die hyperprivilegiert sind und die aggressiv genau diese Privilegien verteidigen, welche im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse (allgemeine Individualisierungstendenzen, Erosion des Alleinernährermodells, Erfolge der LGBT-Bewegungen und des Feminismus, kulturell-diskursive Diskussionen um Metrosexualität, Partnerschaft, Elterngeld, Wehrpflicht etc.) zunehmend hinterfragt werden. Die Rhetorik der Neuen Rechten zielt passgenau auf diese Verwerfungen der „kulturellen Modernisierungsverlierer“ und bietet viele ideologische Anknüpfungspunkte für erschütterte bürgerliche Männlichkeiten (vgl. Kämper 2005a+b).

Es gibt Ursula Birsl zufolge keine typischen Lebensverläufe, sondern bestenfalls Dispositionen für neonazistische Orientierungen. Einerseits *kann* ein niedriger sozialer Status und/oder die Wahrnehmung einer absoluten oder relativen Benachteiligung für die Tendenz zum Neonazismus ausschlaggebend sein, um sich selbst durch die Abwertung Anderer aufzuwerten. Andererseits *kann* auch ein hoher sozialer Status bzw. die Wahrnehmung, dass eine Fremdgruppe diesen bedroht oder um diesen konkurriert, eine Motivlage für Neonazismus sein, um eben diesen Status zu legitimieren, zu verteidigen und die eigenen Interessen mittels Hierarchisierung und Dominanz auf Kosten der „Anderen“ durchzusetzen. Von daher entscheidet die jeweilige Klassenposition stark darüber, um wessen Interessen es jeweils geht, welche Probleme „gelöst“ werden sollen und welche Mittel dabei als angemessen gelten (vgl. Birsl 2011b, Küpper/Zick 2011).

Die in der Betrachtung des Neonazismus nach wie vor vorherrschende Fokussierung auf unmittelbare und direkte Gewaltanwendung lässt andere Motivlagen, in neonazistische Szenen einzusteigen, außen vor und macht deren Akteure unsichtbar. Gerade obere Klassen können Gewalt durchaus befürworten, diese aber nur dann für politisch funktional oder legitim halten, wenn sie durch eine autoritär agierende Staatsgewalt repressiv ausgeübt wird. Dies hat Birsl zufolge auch Folgen für die Männlichkeitskonstruktionen, die nicht unbedingt

permanente Kampfbereitschaft, Härte und Gewalt präsentieren müssen, sondern die anders gelebt werden können, sei es als hilfsbereiter Freund, fürsorglicher großer Bruder, stylisch-cooler Typ oder liebevoller Beziehungspartner. Eine neonazistische hegemoniale Männlichkeit kann sich dementsprechend besser tarnen als eine neonazistische protestierende Männlichkeit. Erstere ist unauffälliger, der geschlechtliche Habitus erscheint mehr als gesellschaftliche Normalität männlicher Orientierung und männlichen Verhaltens (vgl. Birsl 2011b).

Sieht man sich das Binnenverhältnis der beiden benannten Männlichkeiten mit Connell an, kann man auch innerhalb des Feldes neonazistischer Männlichkeiten Konkurrenzdynamiken ausmachen. So läuft die Fundierung der eigenen Männlichkeit bei neonazistischen marginalisierten Männlichkeiten mit geringem Zugang zu Bildung zumeist über körperliche Stärke und die Fähigkeit zur Gewaltausübung und weniger beispielsweise über beruflichen Erfolg – was einen Abgrenzungsimpuls von bürgerlichen bzw. intellektuellen neonazistischen Männlichkeiten und der Abwertung dieser als effeminiert zur Folge haben kann. Hier findet also auch die Abgrenzung einer feldspezifisch normativen Männlichkeit von den Werten hegemonialer Männlichkeiten statt (vgl. Stuve/Debus 2012). Im Gegenzug können sich neonazistische hegemoniale Männlichkeiten von den „Hohlköpfen“ und „Schlägern, die nichts im Kopf haben“ abgrenzen und die eigene Position innerhalb der Binnenrelationen von Männlichkeiten über überlegenen Intellekt, elitäres Denken und beruflichen Erfolg fundieren.

1.2.4 Was macht Neonazismus und seine Männlichkeitskonstruktionen attraktiv?

Neonazistische Männlichkeitsbilder sind besonders vor dem Hintergrund attraktiv, dass die *Männlichkeit* hier *eindeutig, sicher und überlegen* zu sein scheint. Unhinterfragt kann Hypermaskulinität ausgelebt und alle drohenden oder tatsächlichen Unterlegenheits- und Schamgefühle können durch die Stilisierung von Überlegenheit vermieden werden. Gerade mit der Marginalisierung soldatischer Männlichkeit nach 1945 können neonazistische Männlichkeiten als Antwort auf bestimmte verunsicherte Männlichkeiten betrachtet werden. Sie versprechen *Orientierungsvermögen* in einer bewegten Welt und eine eigentlich „natürliche“ Ordnung kann hier verteidigt werden.

Die Einlösung des Versprechens auf Überlegenheit kann in neonazistischen Szenen zusätzlich über die Ebene der Männlichkeit hinaus ausgedehnt werden. Überlegenheit kann hier als weißer Mann, als deutscher Mann, als „Arier“, als nichtbehinderter Mann, als heterosexueller Mann hergestellt werden. Angeboten wird eine machtvolle Position für weiße, deutsche, heterosexuelle, nichtbehinderte Jungen und junge Männer. Die Überlegenheitsvorstellungen, die Ausgangspunkt, An- wie Aufforderung an alle Männlichkeiten sind, kreuzen sich mit rassistischen, antisemitischen, sozialdarwinistischen und völkischen Überlegenheitsvorstellungen. Zugleich kann damit reale gesellschaftliche Machtlosigkeit kompensiert werden.

Die Möglichkeit zur und die Legitimität von Gewaltausübung in neonazistischen Szenen ist ein weiteres Attraktivitätsmoment, da diese *Selbstwirksamkeit* und männliche Überlegenheit verspricht. Gewalt scheint voraussetzungslos und selbstverständlich zu sein, man muss nichts weiter dafür lernen und sie wird von allen verstanden (vgl. Stuve/Debus 2012). Die Frage „Schaffe ich das?“ wird möglicherweise mit einem einfachen Faustschlag binnen Sekunden beantwortbar.

Das Bedürfnis nach Freundschaft, Zugehörigkeit, Zusammenhalt, Anerkennung und Selbstwert ist in neonazistischen Cliques spezifisch über die Ideologie der „*Kameradschaft*“ aufgeladen, die all das in gesteigerter Form verspricht. Männer können sich in ihr näher kommen und Gemeinschaftlichkeit leben, ohne in den Geruch des Unmännlichen zu kommen. Die Kameradschaft verspricht zudem Schutz, Rückhalt, Stärke und Dominanz, man kann mit ihr Plätze und Räume besetzen und Macht demonstrieren, Mut beweisen, seine politische Meinung in die Öffentlichkeit bringen, hat einen Erfahrungsraum für Extreme und den Kick in der Konfrontation mit Gegner_innen und männlichen Konkurrenzkämpfen. Man kann Durchsetzungsfähigkeit unter anderen „Kameraden“ beweisen und männliche Kompetenzen wie körperliche Stärke, Härte und Wehrhaftigkeit einüben, opferbereites Einstehen füreinander demonstrieren und darüber hinaus eine Verteidigungshaltung gegenüber Outgroups einnehmen. Durch die Demonstration hoher Risikobereitschaft – Mut bis zum Äußersten unter Beweis stellen, Belegversuche unverbrüchlicher Freundschaft, exzessiver Alkoholkonsum – wird Anerkennung erfahren. Eine Aufwertung wie auch Anerkennung kann zudem durch den *Ruch des Rebellischen*

entstehen, „gegen die ganze Gesellschaft“ zu sein, Tabubrüche zu begehen, zu provozieren und sich aufzulehnen, sich zugleich aber als „Sprachrohr des Volkes“ zu inszenieren – das alles kann ganz schön cool sein und als subjektiver Gewinn erlebt werden.

Bei höheren Klassenpositionen ist demgegenüber die Möglichkeit attraktiv, ganz selbstverständlich und unhinterfragt eine *Führungs- und Dominanzposition* einnehmen zu können. Zudem kann *argumentative Überlegenheit* gepflegt und *elitäres Inselwissen* kultiviert werden.

Die Hinwendung zu und Einstiege in neonazistische Cliques erfolgen bei männlichen Jugendlichen zumeist im Alter von 13 bis 15 Jahren. In den wenigsten Fällen geschieht dies weniger über Parteien und Organisationen als vielmehr über Cliques und Peer Groups im (jugend-)kulturellen Vorraum (vgl. Schuhmacher 2011).

Es gibt aber auch inhaltliche Gründe, die Nähe zu neonazistischen Kreisen zu suchen. Wer auf der *Suche nach traditionellen Werten* ist, findet dort ebenso Anknüpfungspunkte wie diejenigen, die argumentative Munition für die Legitimierung von Herrschaftsverhältnissen suchen.

Für den biographischen Aufbau von Affinität zu neonazistischen Haltungen sowie entsprechend orientierten Zusammenhängen sind Möller zufolge insbesondere diejenigen männlichen Jugendlichen anfällig, die eine starke Hegemonialorientierung aufbauen. Das können Gelegenheitsstrukturen sein, Gewaltakzeptanz zu demonstrieren und sich im doppelten Sinne als „rechter Kerl“ zu gerieren (vgl. Möller 2011), aber auch eine inhaltlich-intellektuelle Auseinandersetzung mit neonazistischen Einstellungsmerkmalen. Hervorzuheben ist, dass die Selbststilisierung von Neonazis als „rebellisch“ zwar subjektiv so erlebt werden kann und ein großes Attraktivitätsmoment bei Einstiegen und der Konstitution von Gruppen darstellt, de facto aber auf der Ebene von Männlichkeit nicht nur nicht zutrifft, sondern vielmehr gegenteilig eine Überaffirmationen von gesellschaftlichen (Männlichkeits-)Normen bedeutet (vgl. Schuhmacher 2011).

Ob sich mehr von der Verhaltens- oder mehr von der Einstellungsebene genähert wird: Die Kategorie Männlichkeit spielt in jeder Hinsicht eine entscheidende Rolle für die Hinwendung und den Verbleib von Jungen und jungen Männern in neonazistischen Szenen.

Diese Befunde schlagen sich im neonazistischen Personenpotential nieder, deren Männer- und Jungenanteil sich wie folgt zusammensetzt:

In Parteien und parteiähnlichen Zusammenschlüssen ist der Männer- bzw. Jungenanteil bei etwa 70 bis 80 % und innerhalb der Funktionsärselite noch deutlich höher. „Freie Kameradschaften“ haben einen noch höheren Männer- bzw. Jungenanteil, Schätzungen gehen von ca. 90 % aus. Und je gewaltbereiter sich eine Organisation gibt und je höher die hierarchische Position ist, umso mehr steigt auch der Männeranteil. Polizeilich registrierte neonazistisch motivierte StraftäterInnen sind zu rund 90 % männlich, drei Viertel von ihnen unter 25 Jahren. WählerInnen rechter Parteien sind zu zwei Dritteln Männer (vgl. Möller 2010).

1.2.5 Nachteilige Folgen der Hinwendung zu neonazistischen Szenen

Die Hinwendung zu und der Verbleib in neonazistischen Szenen sind jedoch nicht folgenlos. Es gibt Nachteile und negative Effekte, die zu vergegenwärtigen sich lohnt, ist doch hier ein zentraler Ansatzpunkt für Prävention möglich. Der Einstieg in neonazistische Kreise im Allgemeinen und in eine Kameradschaft im Besonderen geht mit dem *Verlust individueller Handlungsfreiheit* einher. Man muss sich anpassen und den Normen der Kameradschaft unterwerfen, welche zumeist recht strikt sind, denn es herrscht ein großer Homogenisierungszwang. Zudem wird all das, was in der Kameradschaft oder anderen rechten Cliquen gesucht wurde, oft nicht gefunden. Aussteiger(Innen) berichten immer wieder, dass *Bedürfnisse nach Freundschaft, Anerkennung, Selbstwert etc. nicht befriedigt* wurden. Weiterhin gehen nicht-neonazistische Freundschaften sukzessive in dem Maße verloren, wie in neonazistische Szenen eingetaucht wird. Darüber hinaus kommt es oft sogar zu gegenteiligen Effekten: Die interne Gewalt in Kameradschaften gegen die eigenen Leute ist außerordentlich hoch, nicht zuletzt, da sie auch als Ritual der Status(aus)handlung und Beziehungsbestätigung angewandt wird. Und *Gewalt tut weh*. Es gibt sogar kameradschaftsinterne Morde, was den Mythos Kameradschaft am drastischsten aufscheinen lässt (vgl. Speit 2010). Kommt es zu kriminellen Handlungen im Rahmen der Beteiligung an neonazistischen Zusammenhängen – was nicht unwahrscheinlich ist – werden *alternative Zukunftsentwürfe verbaut* und es kann zu einer öffentlichen Diskreditierung und Strafen kommen. Wird versucht, auszusteigen, kann es

zudem Druck von Ex-KameradInnen⁸ geben. Schlussendlich sind *männliche Inszenierungen anstrengend*, kosten Energie und sind oft auch überfordernd – ein schönes Leben sieht anders aus. Zudem *ändert sich real nichts* – der Neonazismus gibt falsche Antworten auf gesellschaftliche Probleme (Armut, Hierarchisierungen unter Männern).

Was heißen diese Befunde und Analysen für eine geschlechterreflektierte Prävention gegen Neonazismus in der Arbeit mit Jungen?

2 Elemente der Neonazismus-Prävention

Bevor auf die geschlechterreflektierten Aspekte eingegangen wird, sollen zunächst stichpunktartig die allgemeinen Voraussetzungen einer Neonazismus-Prävention beleuchtet werden. Der Fokus auf Geschlecht bzw. Männlichkeit ist wichtig, aber weder ausreichend noch hinreichend für eine effektive Präventionsarbeit.

2.1 Allgemeine Elemente der Neonazismus-Prävention

- * Neonazismus-Prävention ist für alle notwendig, vom Kita-Kind bis zum Greis. Konzepte müssen langfristig sein und frühzeitig beginnen (statt Feuerwehrpolitik und Kurzfristigkeit von Präventionsprogrammen), sich an alle (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) richten (anstatt nur an deklassierte gewalttätige Jungmänner im Osten) und ausreichend finanziert werden (statt chronischer Unterfinanzierung).
- * Neonazismus kann nicht alleine mit (Sozial-)Pädagogik begegnet werden. Jugendliche sind nicht das Hauptproblem. Verantwortlich ist die ganze Gesellschaft. Prävention ist dort wirksam, wo Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Spezialist_innen und Zivilgesellschaft zusammenarbeiten.
- * Wer auf schnelle Ergebnisse fokussiert ist, wird enttäuscht werden. Es gibt kein Patentrezept, welches das Problem auf einen Schlag löst. Deshalb bedarf es Geduld, Durchhaltevermögen und eines langen Atems.

⁸ Das große „I“ verwende ich, wenn ich von gemischtgeschlechtlichen Gruppen spreche, in der queere, transgender und/oder intergeschlechtliche Lebensformen nicht möglich sind bzw. waren und von daher auch nicht repräsentiert werden müssen. Bei Neonazis mit geschlossenem Weltbild gehe ich davon aus, dass geschlechtlich Uneindeutige weder sichtbar noch erwünscht waren – hier verwende ich das große I, bei allen anderen den Unterstrich „i“.

- * Kein alleiniger TäterInnenfokus und keine TäterInnen-Opfer-Verkehrung. Mindestens 50 % aller Ressourcen müssen in Projekte, Räume, Kampagnen und Solidarität von und mit Betroffenen und Opfern von Neonazismus fließen.
- * Umgehendes, direktes Handeln ist zwingend erforderlich. Geschieht dieses nicht, werden neonazistische Äußerungen, Handlungen und Lifestyles schleichend normal(isiert).
- * (Gewalt-)Verhalten ist ein Problem, das Hauptproblem besteht aber in den neonazistischen Inhalten. Die kritische Beschäftigung mit den einzelnen Ideologiefragmenten und Einstellungsmerkmalen des Neonazismus (völkischer Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, Sexismus, Heterosexismus, Transfeindlichkeit, Pronazismus und autoritäre Ordnungsvorstellungen) ist der Kernbestandteil einer effektiven Prävention. Dazu ist es notwendig, die eigene Argumentation zu schärfen und sich inhaltlich, methodisch und argumentativ fortzubilden.
- * Links ≠ Rechts. Der fremd- oder selbstauferlegte Zwang wie gebetsmühlenartig wiederholte Fehlschluss, dass wer etwas gegen Rechte mache, auch etwas gegen Linke machen müsse, folgt falschen Annahmen wie Zielen (vgl. hierzu den Kasten *Neonazismus und Rechtsextremismus*). Linke sind Verbündete (und oft auch die einzigen) im Kampf gegen Neonazismus. Breite Bündnisse gegen Neonazismus machen Sinn, man muss sich nicht in allen Fragen einig sein.
- * Es ist notwendig, alternative und progressive Jugendkulturen und Schüler_innen zu stärken, da es nicht-rechten Jugendlichen bei fehlenden Alternativen in manchen Situationen nahezu unmöglich ist, sich keinen rechten Cliquen anzuschließen.
- * Neonazis sind Teil der Gesellschaft und ihrer jeweiligen Umfeldler. Es braucht von daher einen systemischen Blick, die Arbeit mit Peer Gruppen, Familien, Eltern und Geschwistern⁹, politische Kampagnen etc.

Speziell aus pädagogischer Sicht kann es Sinn machen, sich folgende Handlungsvorschläge zu vergegenwärtigen:

- * Verstehen, was pädagogisch möglich ist und was nicht. Was (Sozial-)Pädagogik leisten kann, ist die Einflussnahme auf biographische

Entwicklungen Einzelner, da Jugendliche in der Regel noch kein festgefügt neonazistisches Weltbild haben und Einstiege in neonazistische Szenen nicht von heute auf morgen erfolgen, sondern Teil eines Entwicklungsprozesses sind. Durch Auseinandersetzung und die Erweiterung von Handlungs- und Erfahrungsräumen werden Veränderungsprozesse möglich.

- * In der Arbeit mit Jugendlichen sind die Einstiegsfaktoren und -motivationen von zentraler Bedeutung. Hier geht es auch, wie schon zuvor erwähnt, um eine inhaltliche Auseinandersetzung, aber auch sehr stark um die Frage, was auf einer Verhaltensebene in neonazistischen Kreisen gesucht wird und was Alternativen dazu sein können.
- * Demokratische Orientierungen stehen Neonazismus entgegen. Diese sind keine reine Kopfangelegenheit, sondern Demokratie muss eingeübt und gelebt werden. Wichtig ist die Ermöglichung der Partizipation von Jugendlichen und die Stärkung demokratischer Orientierungen und Zivilcourage. Dadurch wird auch die Erkenntnis vermittelt, dass jede_r Einzelne etwas verändern kann und sich das lohnt.
- * Bei Jugendlichen, die bereits in rechte Szenen eingebunden sind, macht es Sinn, positive Erlebnisse in nicht-rechten Umfeldern zu ermöglichen. Das bedeutet, dass mit den einzelnen Jugendlichen der Kontakt gehalten werden sollte – trotz aller Kritik, die man in der alltäglichen Arbeit an ihren Einstellungen und ihrem Verhalten formuliert. Auf diesem Wege kann vielleicht verhindert werden, dass sich Rechts-Orientierte in neonazistische Strukturen einbinden (lassen).
- * Differenzieren, mit welchen Personen man noch arbeiten kann (Sympathisant_innen, Mitläufer_innen) und mit wem jegliche Arbeit zwecklos oder sogar gefährlich ist (AktivistInnen, KaderInnen) (siehe auch S. 88f.). Hierfür ist ein Wissen um Codes, Symbole, Kleidung, Musik, Sprüche, Ideologiedichte, Diskussionsverhalten und Einbindungsgrad in die neonazistische Szene erforderlich, um diese Einschätzung und Differenzierung vornehmen zu können.¹⁰ Wenn jemand vom „Weltnetz“ und „T-Hemden“ spricht, die „Todesstrafe für Kinderschänder“ fordert, Thor Steinar trägt und

⁹ Zu empfehlen sind die Broschüren der Initiative „Eltern gegen Rechts“.

¹⁰ Zu empfehlen sind hier u.a. die Broschüre *Versteckspiel* von der agentur für soziale perspektiven e.V., die gleichnamige Homepage (www.dasversteckspiel.de) und das Plakat *anziehend* aus dem Materialpaket von Gesicht Zeigen!

den zu großen Einfluss des „Weltpolizisten USA“ beklagt, sollte man dringend Informationen einholen, sich beraten lassen und handeln.

- * Auf Veränderungen reagieren (Kleidung, Musik, Sprüche, ...) ist wichtig. Ignoranz trägt zur Normalisierung rechter Lifestyles bei wie auch zur Akzeptanz rechter Einstellungen und Verhaltensweisen („Wer schweigt, stimmt zu“).
- * Nach Ursachen fragen/forschen und demokratische Deutungen anbieten. Wenn jemand beispielsweise der Ansicht ist, dass „die Ausländer uns die Arbeitsplätze wegnehmen“, kann die Frage nach den Ursachen (z.B. Angst vor Armut) losgelöst von der rassistischen Antwort/„Lösung“ („die Ausländer sind daran schuld“) verhandelt werden.
- * Konflikte wagen und klar handeln, eigene Standpunkte klar stellen, widersprechen und Grenzen bei diskriminierendem, grenzüberschreitendem und gewalttätigem Handeln setzen. Der Anspruch, „offen für alle“ oder „neutral“ sein zu wollen schließt de facto all diejenigen aus, die von Neonazis ausgegrenzt und bekämpft werden. Tatsächlich „offene Räume“ positionieren sich hingegen deutlich gegen diejenigen, die Räume schließen/enger machen wollen. Oft gibt es bei pädagogisch Tätigen die Befürchtung, dass Jungs/Jugendliche bei Grenzsetzungen aus dem Kontakt gehen – was aber zumeist unbegründet ist und zudem oft begleitet wird von handlungssohnmächtiger Empathie und (Selbst-) Verunsicherung. Das Gegenteil ist oft richtig: Viele rechtsorientierte Jugendliche suchen die Auseinandersetzung und den Kontakt. Dem vorausgegangen sollte der Aufbau einer wertschätzenden Beziehung sein. Vertrauensbildende Beziehungsarbeit ist Grundlage jeglicher pädagogischer Arbeit; bei rechtsorientierten Jugendlichen mag diese eventuell schwerer sein, ist aber umso wichtiger. Der offene Widerspruch und die Positionierung gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit ist notwendig, da zum einen das Selbstbewusstsein und Verhalten von Neonazis verunsichert wird, zum zweiten wird verdeutlicht, dass diese nicht für die angeblich stille Mehrheit der Bevölkerung sprechen, als die sie sich gerne stilisieren und zum dritten ist der offene, direkte und fundiert begründete Widerspruch ein wichtiger emotional-psychologischer Anker für spätere AussteigerInnen – diese erinnern sich oft Jahre später bei ihrem/ihren Distanzierungsprozessen an die Personen, die ihnen klar widersprochen

haben. Und nur dort, wo Neonazis unwidersprochen agieren können, erlangen sie sozial-räumliche Dominanz.

- * Grenzen setzen ist wichtig, überzeugend begründete Grenzsetzungen können nachhaltige Veränderungen initiieren und andere vor Übergriffen schützen. Verbote sollten stets inhaltlich begründet und diskutiert werden; Verbote ohne Begründung können zu einem Gefühl des „Gegängelt-Werdens“ beitragen, was neonazistische Meinungen bestärken kann.
- * Eindeutige Straftaten hingegen sollten verfolgt und geahndet werden. Hier stößt pädagogische Arbeit an ihre Grenzen.

Die hier aufgezählten Handlungsvorschläge sind Anregungen und Orientierungspunkte, welche weder alle auf einmal noch sofort noch alleine berücksichtigt werden können. Es macht Sinn, sich zunächst einen einzelnen Punkt herauszusuchen, der an der eigenen Schule/Einrichtung besonders wichtig oder am ehesten machbar erscheint und mit diesem anzufangen. Aus kleinen, ersten Schritten kann dann nach und nach Größeres werden.

2.2 Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen als Neonazismus-Prävention

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen als Prävention gegen Neonazismus ist keine umfassende Präventionsstrategie gegen Neonazismus, aber eine sinnvolle Erweiterung bestehender Präventionskonzepte und -ideen. Eine diesbezügliche Diskussion ist vergleichsweise jung und eine Praxis in der Bundesrepublik gerade erst am Entstehen.

Eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen kann die gesellschaftlichen Anforderungen an Jungen, „richtige Männer“ werden zu sollen und geschlechtliche Eindeutigkeit leben zu müssen, unterlaufen und hierdurch neonazistisch-präventiv wirken. Eine Distanzierung von neonazistischen Ungleichheitsvorstellungen hat die größten Chancen erfolgreich zu sein, wenn sie in einem relativ frühen Stadium neonazistischer Orientierung einsetzt. Gewalttätigkeit von Neonazis kann auch noch im Erwachsenenleben abgebaut werden, aber verfestigte neonazistische Einstellungen sind in den seltensten Fällen gänzlich auflösbar. Kurt Möller macht drei Mechanismen aus, die Distanzierungsprozesse begünstigen: a) Neue soziale Kontakte, b) Konfliktreduzierende Veränderungen von Lebensumständen, insbesondere Kontroll- und

Integrationserfahrungen und c) Zugewinne an Selbst- und Sozialkompetenzen wie Reflexivität, Empathie, Impulskontrolle etc. (vgl. Möller 2011). Wird ein Blick auf die bundesrepublikanische Neonazismus-Prävention seit Anfang der 1990er-Jahre geworfen, hat sich eine fehlende geschlechterreflektierte Sicht in den Präventionskonzepten teilweise verheerend ausgewirkt. Die akzeptierende Jugendarbeit, die in den 1990er-Jahren zunächst in West-Deutschland entwickelt und dann insbesondere in Ost-Deutschland umgesetzt wurde, nahm gewalttätige, neonazistisch orientierte Jugendliche in den Blick. Dies hatte einerseits zur Folge, dass dadurch implizit eine männliche Zielgruppe mit einer auf diese ausgerichtete Sozialarbeit definiert wurde. Andererseits gerieten dadurch all diejenigen neonazistisch orientierten Jugendlichen, die keine Gewalt ausüb(t)en, aus dem Fokus der pädagogischen Arbeit, also fast alle weiblichen und diejenigen männlichen Jugendlichen, die nicht „auffällig“ waren. In der Praxis der akzeptierenden Jugendarbeit waren aber zumeist weder geschlechterreflektierte Angebote vorgesehen noch gab es konkrete Handlungsanregungen. Erschwerend kam hinzu, dass durch den starken Fokus auf soziale Arbeit und Akzeptanz von neonazistischen Jugendlichen die inhaltliche Auseinandersetzung um die politischen Inhalte in den Hintergrund gerückt wurde. Die simple Annahme war, dass durch Integration und Selbstentfaltungschancen von Neonazis diese ganz von alleine aufhörten, neonazistisch zu sein (vgl. Laumann 2010, Stützel 2012).

Des Weiteren gab und gibt es verschiedene Analysen, die davon ausgehen, dass (männliche) Neonazis unter einer „Ich-Schwäche“ und fehlendem Selbstbewusstsein litten und sie deswegen Phänomenen des Neonazismus nachgingen. Die Ursache der angenommenen Ich-Schwäche wird in einer nicht geglückten Geschlechtsentwicklung ausgemacht, die hypermaskulines Verhalten zur Folge habe. Die Antwort darauf besteht in einer Verringerung der Ich-Schwäche, die allerdings im Konkreten an vielfältigen Punkten an traditionelle Männlichkeit anknüpft (Kraft, Risiko, Konkurrenz, Körperkult etc.) und dabei erkennt, dass es die ganz „normale“ Männlichkeit ist, die immer wieder genau die Anforderungen hervorbringt, die neonazistische Männlichkeiten besser erfüllen können.

Eine sinnvolle geschlechterreflektierte Arbeit

mit Jungen gegen Neonazismus sollte daher Folgendes beherzigen:

- * Männlichkeit ist keine Lösung, sondern eine Anforderung und ein Problem – nicht nur allgemein, sondern insbesondere aus einer neonazistisch-präventiven Sicht. Angebote, die an angeblich „natürliche Seiten“ von Männlichkeit anknüpfen oder anderweitig männliche Identität stärken, sind kontraproduktiv, da sie neonazistische Vorstellungen von Geschlechter(an)ordnungen stützen und damit Anschlussstellen zu diesen bieten. Stattdessen muss es um die Förderung der Vielfältigkeit von männlichen, weiblichen und anders geschlechtlichen Lebensentwürfen und um die Entlastung von Männlichkeitsanforderungen und dem Vereindeutigungs-zwang gehen, d.h. um die Ermöglichung von Entwicklungserfahrungen, bei denen als „unmännlich“ und „schwul“ angesehene Attribute nicht abgewertet werden und kein Machtanspruch gegenüber Mädchen und Frauen erhoben wird. Real bedeutet dies, und das sollte auch kognitiv vermittelt werden, einen Zugewinn an individueller Handlungsfreiheit und Möglichkeitsräumen.
- * Daran anknüpfend sind Männer nur dann als Vorbilder zu betrachten, wenn sie sich kritisch mit den Anforderungen traditioneller Männlichkeit auseinandersetzen und in ihrer pädagogischen Arbeit Transparenz über diese Auseinandersetzung herstellen, d.h. auch über ihre subjektiven Abweichungen und individuellen Umgangsweisen damit.
- * Darüber hinaus geht es auch darum, vielfältige männliche (und weibliche) Lebensentwürfe und -realitäten sichtbar und auch im pädagogischen Kontakt erfahrbar zu machen. Zumindest dann, wenn schwule Männlichkeiten, behinderte Männlichkeiten, Trans-Männlichkeiten, Männer of Color etc. sich eine Arbeit mit rechtsorientierten Jugendlichen vorstellen können.
- * Die Stärkung des Selbstbewusstseins ist sinnvoll und notwendig – und zwar als Person, nicht als Mann.
- * Auch aus geschlechterreflektierter Sicht ist notwendig, genau zu differenzieren, mit wem man eigentlich zu tun hat. Die Differenzierung zwischen KaderInnen, AktivistInnen, Sympathisant_innen und Mitläufer_innen (siehe Tabelle am Ende des Artikels) ist zu ergänzen um eine Differenzierung dahingehend, mit was für Männlichkeiten man es zu tun hat: Geht es um neonazistische protestierende Männlichkeiten, für die Männlichkeit eine

letzte Ressource im Kampf um Anerkennung ist? Geht es um hegemoniale neonazistische Männlichkeiten, die ihre privilegierte Stellung im Geschlechterverhältnis festigen wollen? Geht es um Freundschaft, um Überlegenheit, um ...? Auf diese Fragen und Zielgruppen sind auch präventive Strategien abzustimmen.

- * Darauf bezogen sind beispielsweise Wünsche nach Freundschaft und Kameradschaft ernst zu nehmen und aufzugreifen, zugleich sollten dabei Männlichkeits- und Geschlechterkonstruktionen kritisch hinterfragt und ambivalente konkurrenente Beziehungen mit den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ (vgl. hierzu Punkt 2.2 im Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band) ins Verhältnis gesetzt werden. Es sollten diesbezüglich alternative Formen von Freundschaft, Zusammenhalt, Solidarität, Nähe, Familie, Emotionalität und Anerkennung erarbeitet werden. Wichtig ist diesbezüglich aufzuzeigen, wie sich die Kameradschafts-Ideologie in neonazistischen Gruppen als Fiktion herausstellt. AussteigerInnen berichten immer wieder, dass es gerade keine Unterstützung und keinen Zusammenhalt in der neonazistischen Szene gibt, ganz abgesehen von der oft brutalen Gewalt untereinander (vgl. Speit 2010).
- * Die Konsequenzen neonazistischen Handelns und Denkens sollten aufgezeigt werden: vom Verlust nicht-neonazistischer Freundschaften über Knastkarrieren bis hin zu der Unsinnigkeit neonazistischer Antworten auf gesellschaftliche Probleme, die bei Verwirklichung an der eigenen Misere (Opfererfahrungen, Arbeitslosigkeit, fehlende Anerkennung, unbefriedigte Harmoniewünsche, ...) nichts ändern würden.
- * Der Wunsch nach Überlegenheit, eine der Kernanforderungen eines männlichen Habitus, der in neonazistischen Szenen Bestätigung erfährt, kann aus dem eigentlichen Wunsch resultieren, kein Opfer mehr sein zu müssen. Viele Täter haben als Kind/Jugendlicher wie auch in der neonazistischen Szene, in der Täter zu sein und Opfer zu werden eng miteinander verwoben sind, Opfererfahrungen gemacht. Den offensichtlichen Nachteilen, nämlich mit der Ambivalenz von Überlegenheits- und Wirksamkeitsversprechen durch Männlichkeit und den eigenen realen Opfererfahrungen klarkommen zu müssen, kann geschlechterreflektiert begegnet werden, indem Opfererfahrungen und Überlegenheitswünsche wie -phantasmen in einen Zusammenhang gebracht werden. Wichtige Schritte wären alternative Formen

von Interessenvertretung zu erarbeiten und Selbstermächtigungsprozesse und alternative Selbstkonzepte zu ermöglichen, die ohne Gewalt und Abwertungen anderer auskommen. Es ist auch darauf zu achten, dass bei Aussteigern nicht das Motiv der Überlegenheit fortgeschrieben wird und die Ex-Kameraden abgewertet werden, wie es des Öfteren geschieht („Die sind alle total dumm und ich habe es gepeilt, deswegen steige ich aus.“).

- * Es geht daran anschließend auch um die Konfrontation mit der Frage, was die verübten Taten für die Opfer/Betroffenen des eigenen bisherigen Handelns bedeuten. Die Arbeit an Empathiefähigkeit ist hier der Schlüssel, um zukünftig Ambivalenzen, Unterschiedlichkeiten und Differenzen zwischen Menschen aushalten und wertschätzen zu können. Die Wahrnehmung eigener Grenzen und der Grenzen anderer und die Erkundung eigener „weicher“, zuvor verleugneter Anteile ermöglicht eine Annäherung an „die Anderen“. Das Erlernen einer Perspektivübernahme hilft zudem, soziale Situationen jenseits von Kampf, Risiko, Sieg und Stärke entziffern zu können.
- * Dynamiken in reinen Jungen- wie auch gemischten Gruppen sollten bewusst wahrgenommen werden und eine Sensibilität für Hierarchiebildung, Dominanz und Unterordnung unter Jungen entwickelt werden. Die Fokussierung auf die Wortführer, die Alpha-Tiere, wie es oft in pädagogischen Settings passiert, ist überaus problematisch, da es die bereits bestehenden Hierarchien noch verstärkt und eine Männlichkeitsbestätigung an die ohnehin schon Dominanten erteilt.
- * Auf inhaltlicher Ebene ist immer gegen naturalisierende Zuschreibungen von Geschlecht und Sexualität zu argumentieren. Stark gemacht werden sollten die vielfältigen Möglichkeiten, Geschlecht, Sexualität und Männlichkeit zu leben. Ob schwul oder hetero, als Hausmann oder Familienalleinernährer, stark oder schwach, gewalttätig oder nicht – nichts davon hat in erster Linie mit Genen, Hormonen und/oder Gehirnen zu tun.
- * Es ist ebenfalls nötig, neonazistische Männlichkeitskonstruktionen mit anderen Ideologien der Ungleichwertigkeit (Rassismus, Antisemitismus, Sozialdarwinismus, völkischem Nationalismus, autoritäre Ordnungsvorstellungen) zusammen zu denken. Daraus folgt die Zurückweisung des Ausspielens verschiedener Herrschaftsverhältnisse, also beispielsweise Sexismus ausnahmslos bei Muslimen anzusiedeln.

* Und wie auch sonst in der Jungenarbeit geht es darum, Gesprächsanlässe zu schaffen. Neben den bereits genannten Themen können weitere Aufhänger und Themenkomplexe in der Arbeit mit rechtsorientierten Jungen sein: Familie und Wahlverwandtschaften, Held-sein-Wollen und Gutes tun, sexualisierte Gewalt, Elite und Anerkennungsstrukturen, Kämpfer und Verteidigung, Ehre etc.

Auch bei dieser Aufzählung ist zu beherzigen, dass es besser ist, klein anzufangen als überhaupt nicht.

Methoden und Materialien

Viele Methoden aus der Jungenarbeit lassen sich auch in der geschlechterreflektierten Prävention gegen Neonazismus einsetzen. Viele Anregungen finden sich zudem in der Methodenbeschreibung *Präventionskreuz gegen Neonazismus* auf der Projektwebsite www.jungenarbeit-und-schule.de. Darüber hinaus können folgende Materialien bei entsprechender pädagogischer Aufbereitung hilfreich sein:

Ausdrucksweisen, Organisationsgrad und Ideologiedichte neonazistischer Orientierung

Protagonist_in	Weltbild und dessen Quelle	Einbindung	
KaderIn	- geschlossenes und vollständiges neonazistisches Weltbild - in sich (fast) widerspruchsfreie ideologische Argumentation - langjährige Sozialisation und Karriere in neonazistischen Szenen und Strukturen	- steht im Zentrum neonazistischer Strukturen - meist überregional, teilweise auch international vernetzt - bewegt sich (fast) ausschließlich in neonazistischen Zusammenhängen	
AktivistIn	- geschlossenes neonazistisches Weltbild - ideologisch fundierte Argumentation - Sozialisation in neonazistischen Szenen und Strukturen - Teilnahme an Schulungen	- ist Teil neonazistischer Strukturen - meist überregional vernetzt - Großteil des Lebensvollzugs in neonazistischen Szenen und Erlebnisswelten	
Mitläufer_in	- neonazistisch orientiertes Weltbild - neonazistische Parolen und Ideologiefragmente, z.T. widersprüchliche Argumentation, zudem nicht auf alle Lebensbereiche angewandt - Konsum neonazistischer Medien und Angebote (hauptsächlich Musik, Kleidung, Internet)	- tritt hauptsächlich in kulturellen neonazistischen Erlebnisswelten auf - eingebunden in neonazistisch-orientierte Zusammenhänge oder Cliquen	
Sympathisant_in	- „rechts“-orientiertes Weltbild - vertritt Stereotype und Vorurteile, vereinzelt Slogans aus der neonazistischen Szene - vereinzelt Konsum neonazistischer Angebote	- hält sich in gemischten und in neonazistisch-orientierten Cliquen auf - vereinzelt Anbindung an neonazistische Erlebnisswelten	

Quelle: Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (2006): *Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismus-Prävention und -intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung*. Berlin, S 84-85.

- * Die Film-Dokumentation *Männer, Helden, schwule Nazis* von Rosa von Praunheim. Die Dokumentation eignet sich gut, um neonazistische Männlichkeitskonstruktionen herausarbeiten zu können. Aktive Neonazis, Aussteiger und Forschende kommen zu Wort.
- * Good Practice: HipHop-Workshop für Jungen 2008. *Rappen für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus*. <http://www.dissens.de/rap/index.php>. Im dem 4-monatigen Workshop wurde zunächst die Rapmusik, die die Jungen in ihrer Freizeit hören, gemeinsam angehört

und diskutiert. Anschließend wurde sich über die Geschichte des HipHop in Deutschland informiert und anhand von Beispielen die Vielseitigkeit des Raps aufgezeigt. Mit Unterstützung eines Rap-Trainers wurden anschließend eigene Texte gegen Neonazismus und für Demokratie geschrieben, die musikalisch unterlegt, aufgenommen und präsentiert wurden.

Als Hintergrundlektüre sind zudem folgende Bücher und Artikel besonders lesenswert: Brandt 2010, Speit 2010, Claus/Lehnert/Müller 2010, Birsl 2011a, Radvan 2012.

	Funktion/Verhalten	Diskussionsverhalten
	- FunktionärIn/Führungskraft - Entwicklung von Strategien, Aufbau und Organisation von Strukturen - Vernetzung - regelmäßige RednerIn - VortragsreisendeR - AutorIn - AnmelderIn	- strategisch-taktisches Verhalten - geschulte Argumentation
	- Basis des aktionsorientierten Neonazismus - regelmäßige aktive Teilnahme an neonazistischen Veranstaltungen - tragende Rolle bei neonazistischen Veranstaltungen und Aktionen (Mobilisierung, Schutz, Vorbereitung von Transparenten und Propaganda) - gewaltbereit/-tätig - Bindeglied zu Mitläufer_innen und Sympathisant_innen	- strategisch-taktisches Verhalten
	- Basis der neonazistischen Erlebnisswelten - erlebnisorientierte Aktivitäten - auch illegale/gewalttätige Aktionen - vereinzelt Teilnahme an politischen Aktionsformen, ggf. persönlicher Kontakt zu AktivistInnen - äußerlich wahrnehmbare Identifikation (Lifestyle)	- Suche nach Orientierung - eher offenes Diskussionsverhalten
	- passiver Konsum (Musik, Chat-Rooms, etc.) - äußerlich wahrnehmbare Identifikation (Lifestyle) - keine Teilnahme an politischen Aktivitäten	- offenes Diskussionsverhalten

Literatur

agentur für soziale perspektiven e.V. (Hrsg) (2011): *Versteckspiel – Lifestyle, Symbole und Codes von neonazistischen und extrem rechten Gruppen*. Reihe antifaschistischer Texte. Berlin/Hamburg.

A.G. Gender-Killer (Hrsg) (2005): *Antisemitismus und Geschlecht*. Münster.

Birsl, Ursula (Hrsg) (2011a): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen.

Birsl, Ursula (2011b): *Rechtsextremistisch orientierte Frauen und Männer: Persönlichkeitsprofile, Sozialisationserfahrungen und Gelegenheitsstrukturen*. In: Dies. (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 171-186.

Brandt, Marc (2010): *Fallbeispiele zu geschlechterreflektierenden Strategien gegen Rechtsextremismus in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg): *„Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. Berlin, S. 237-249.

Butterwege (2011): *Linksextremismus = Rechtsextremismus? Über die Konsequenzen einer falschen Gleichsetzung*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 29-42.

Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg) (2010): *„Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. Berlin.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar u.a./Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg) (2010/2008/2006): *Die Mitte in der Krise/Bewegung in der Mitte/Ein Blick in die Mitte/Vom Rand zur Mitte*. Berlin.

Gesicht Zeigen! (2010): *fit gegen rechts! Materialpaket*. Berlin.

Heilmann, Andreas (2010): *Normalisierung und Aneignung – Modernisierung und Flexibilisierung von Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg): *„Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. Berlin, S. 53-66.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg) (2002-2012): *Deutsche Zustände. Langzeitstudie zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit 2002-2012*, 10 Bände. Frankfurt/Berlin.

Initiative „Eltern gegen Rechts“ in Kooperation mit dem Projekt Licht-Blicke ElternStärken, pad e.V. (2011): *Die Berliner Elterninitiative. Erfahrungen einer Selbsthilfegruppe von Eltern rechtsextrem orientierter Söhne und Töchter*. Berlin.

Kämper, Gabriele (2005a): *Die männliche Nation*. Köln.

Kämper, Gabriele (2005b): *Die männliche*

Nation. In: Grüne Akademie in der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg): *Die neue rechte Herausforderung. Rechtsextremismus in Deutschland und Europa*. Berlin, S. 53-58.

Küpper, Beate/Zick, Andreas (2011): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bei Frauen und Männern*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 187-210.

Laumann, Vivien (2010): *Rechtsextremismus und Geschlecht. Möglichkeiten und Grenzen genderreflektierender Rechtsextremismusprävention*. Diplomarbeit (unveröffentlicht), Freie Universität, Berlin.

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (2006): *Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und -intervention bei Jugendlichen*. Berlin.

Möller, Kurt (2010): *Männlichkeitsforschung im Rahmen von Rechtsextremismusstudien. Ausgangspunkte, Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven*. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg): *„Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. Berlin, S. 25-38.

Möller, Kurt (2011): *Konstruktion von Männlichkeiten in unterschiedlichen Phänomenbereichen des Rechtsextremismus*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 129-146.

Overdieck, Ulrich (2010): *Der Komplex der „Rassenschande“ und seine Funktionalität für Männlichkeitskonstruktionen in rechtsextremen Diskursen*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 100-108.

Radvan, Heike (Hrsg) (2012): *Gender und Rechtsextremismusprävention*. Berlin.

Rommelspacher, Birgit (2011): *Frauen und Männer im Rechtsextremismus – Motive, Konzepte und Rollenverständnisse*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 43-68.

Schuhmacher, Nils (2011): *„Mit den Leuten zusammen kann man wirklich schon was darstellen.“ Über verschiedene Wege in rechten Jungencliquen*. In: Birsl, Ursula (Hrsg): *Rechtsextremismus und Gender*. Opladen, S. 265-180.

Schuster, Ulrich (2011): *Zurück in die Zukunft. Über die politischen Ziele des Neonazismus und die Chancen ihrer Verwirklichung*. In: Landesarbeitsgemeinschaft politische-kulturelle Bildung Sachsen e.V.: *In guter Gesellschaft? Neonazis in Sachsen*. Leipzig, S. 20-34.

Speit, Andreas (2010): *„In unseren Reihen“ – gruppeninterne Gewalt im rechtsextremen Spektrum*. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg): *„Was ein rechter Mann ist...“ Männlichkeiten im Rechtsextremismus*. Berlin, S. 143-164.

Stützel, Kevin (2012, i.V.): *Männlich, gewaltbereit und desintegriert. Eine geschlechterreflektierende Analyse der akzeptierenden Jugendarbeit in den neuen Bundesländern*. In: Radvan, Heike (Hrsg): *Gender und Rechtsextremismusprävention*. Berlin.

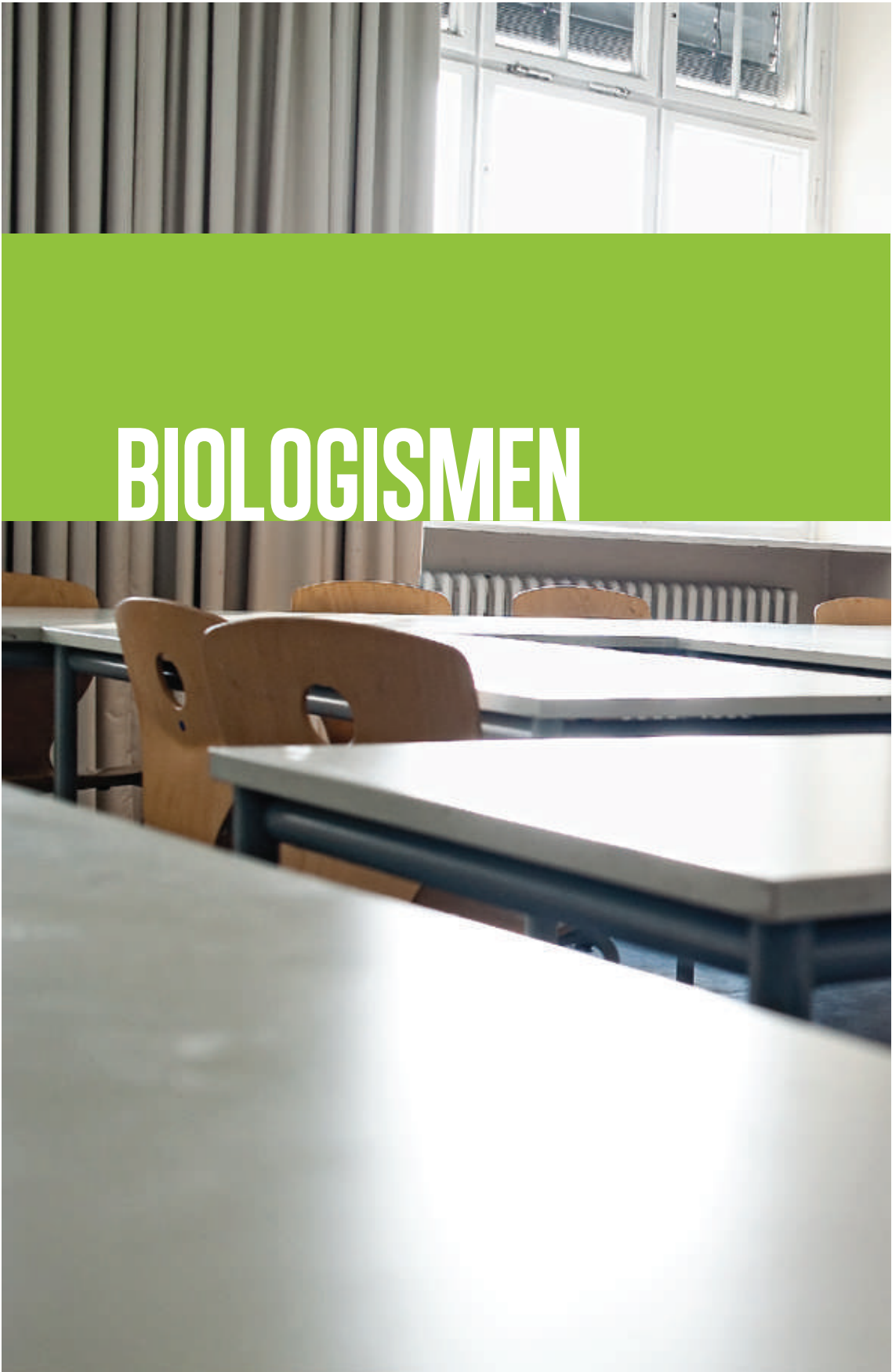
Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012, i.V.): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster*. In: Radvan, Heike (Hrsg): *Gender und Rechtsextremismusprävention*. Berlin.

Virchow, Fabian (2010): *Tapfer, stolz, opferbereit – Überlegungen zum extrem rechten Verständnis „idealer Männlichkeit“*. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg): *„Was ein rechter Mann ist ...“*. Berlin, S. 39-52.

Filme

Praunheim, Rosa von (2005): *Männer, Hel-den, schwule Nazis*.

Eine Zusammenstellung weiterer Online-Res-sourcen zum Thema Neonazismus-Prävention befindet sich auf der Jungenarbeit und Schule Webseite: www.jungenarbeit-und-schule.de



BIOLOGISMEN

„DAS IST DOCH GANZ NATÜRLICH“ – STEREOTYPE BIOLOGISMEN UND NATURALISIERUNGEN VON GESCHLECHT

Bettina Knothe¹

Es wird nicht hinterfragt, ob es „natürlich“ ist, wenn Menschen in ein Flugzeug oder Auto oder Zug steigen. Ganz im Gegenteil: Es wird als Triumph und evolutiver Fortschritt der Erkenntnisfähigkeit der Menschheit gefeiert, wenn Menschen ihre „natürlichen“ Grenzen der Mobilität und Beweglichkeit mit Hilfe von Verstand, Wissen und Technologie überschreiten. Im Gegensatz dazu halten sich hartnäckig Vorstellungen über vermeintlich natürliche Befähigungen von Männern und Frauen qua ihrer biologischen Geschlechtlichkeit, beispielsweise für die Organisation von Haushalt, Ausübung beruflicher Tätigkeiten, Gestaltung persönlicher Beziehungen oder in der Gestaltungskompetenz ihrer persönlichen Entwicklung. Entsprechend werden wissenschaftliche Ergebnisse und Definitionen davon, was typisch „männlich“ und typisch „weiblich“ sei, gerne in populärwissenschaftlicher Literatur und Beziehungsratgebern, wie etwa „Männer sind anders und Frauen auch. Männer sind vom Mars und Frauen von der Venus“ aufgegriffen und weiterverarbeitet. Im schulischen Kontext ist häufig zu hören: „Mädchen oder Jungen sind eben so...“. Welchen alltagstauglichen und lebenspraktischen Sinn hat diese Aussage und wem nützt sie in welchen Situationen? Dieser Text ist ein Streifzug durch das Dickicht biologistischer Zuschreibungen von Geschlecht aus drei exemplarisch ausgewählten Perspektiven: Sex, Gender und Evolution (1), Genetik und Gehirn (2), Körper, Gefühle und Verhalten (3). Der Ausblick (4) greift noch einmal zusammenfassend auf, wie eng Geschlechterideologien mit der Ausbildung wissenschaftlicher Wertesysteme und gesellschaftlichen Dynamiken verbunden sind und sich in Alltagskontexten stets aufs Neue reproduzieren. Im Mittelpunkt der jeweiligen Abschnitte steht die Hypothese, dass in der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit die Subjekte stets vor die Aufgabe gestellt sind, ihre Wahrnehmungen von

Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, Begehren, Bindungsverhalten und sexueller Praxis miteinander zu vereinbaren und in ein lebenspraktisches Konzept zu gießen (vgl. hierzu auch den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Ebenso wie die anderen Artikel dieser Veröffentlichung gehe auch ich davon aus, dass sich „Geschlecht“ über viele Mechanismen in Körper und Psyche eines Subjekts einschreibt. Die einzelnen Aspekte werden in dem gegebenen Rahmen jeweils nur angeschnitten und sind eine Einladung für weitere kritische Reflexionen und Vertiefung. Für alle Aspekte steht die generelle Frage im Vordergrund, inwieweit evolutionstheoretische, genetische, biologische, medizinische und/oder verhaltens-theoretische Begründungen dazu beitragen, Mechanismen der Vergeschlechtlichung, wie bspw. Verengung, Spezialisierung und sinnlich-körperliche Verknüpfungen (vgl. auch Artikel zu Missverständnissen sowie zu Geschlechtertheorie in diesem Band), persönlich und gesellschaftlich zu etablieren und zu verankern.

1 Sex, Gender und Evolution

Die klassische Geschlechtertheorie unterscheidet in „sex“ und „gender“, in das „biologische“ (Geschlechtskörper) und das „soziale“ Geschlecht (Geschlechtsidentität). Ersteres konstituiert sich durch genetische Disposition und Umwelteinflüsse mit der Entwicklung des Fötus in seiner individuellen Gestalt und wird dann spätestens bei der Geburt in dem binären System von Mädchen(körper) oder Jungen(körper) festgelegt. Innerhalb dieser binären Festlegung schreiben sich soziale Geschlechterverhältnisse und -konstruktionen im Laufe der Biografie eines Menschen tief in Körper und Psyche ein: „Es“ ist entweder ein Junge oder ein Mädchen und sie/er verhält, fühlt, gibt sich „weiblich“ respektive „männlich“. Dazwischen scheint es nichts zu geben, kein drittes, viertes, fünftes etc. Geschlecht (bzw. Geschlechtskörper oder -identität) und kein geschlechtlich nicht zugeschriebener persönlicher Habitus. Im Gegenteil:

¹ Mein herzlicher Dank geht an das JuS-Team Klaus Schwerma, Katharina Debus, Olaf Stuve und Bernard Könnecke für die Einladung zu dieser Publikation sowie für wertvolle Hinweise und Unterstützung bei deren Fertigstellung.

Ein solches binäres, auf morphologischen² Kriterien beruhendes Ordnungssystem schafft den Rahmen für bewertende Zuschreibungen bzgl. dessen, was „weiblich“ und „männlich“ ist oder sein sollte. Auf diese Weise wurden Geschlechtskörper(lichkeit) und Geschlechtsidentität im Verlauf der Menschheitsgeschichte kulturell eng miteinander verklammert. Populärwissenschaftliche Literatur wie das Werk „Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus“ (Gray 1998) oder neurowissenschaftliche Publikationen wie z.B. „Das weibliche Gehirn“ sowie „Das männliche Gehirn“ (Brizendine 2007 und 2010) lassen Sex, Sexualität und Gender wie eine evolutive Zwangsverbindung erscheinen.

Aktuelle neuro-, molekular-, verhaltensbiologische und psychologische Forschungen geben sich zum Teil alle Mühe, Beweise für die Existenz dichotom zuweisungsfähiger Qualitäten zur Stabilisierung dieses Zwangsgespanns zu ermitteln (vgl. Fine 2012). Entsprechend gehört zum *gesellschaftlichen* Dogma der Zweigeschlechtlichkeit unter anderem die Annahme, dass es ausschließlich zwei Geschlechter gäbe, Geschlecht angeboren und unveränderlich sei, männlich und weiblich „natürlicherweise“ in einem dichotomen Verhältnis stünden, jeder Mensch einem der zwei Geschlechter angehöre und Genitalien das jeweilige Geschlecht zweifelsfrei bezeichnen (müssen) (vgl. auch Artikel zu Geschlechtertheorie und Intergeschlechtlichkeit in diesem Band). Wie ist dies im interdisziplinären Vergleich konstruiert?

1.1 Definitionen

In der Biologie drücken die Begriffe Sex und Sexualität die Existenz von Lebewesen mit unterschiedlichen Gameten (Geschlechts- oder Keimzellen) aus, die in der Lage sind, mittels Austausches ihres Erbguts Nachkommen miteinander zu zeugen, die ihrerseits wieder miteinander fortpflanzungsfähig sind. Aus Sicht der Evolutionstheorie existiert Sexualität als Fortpflanzungsstrategie (im Gegensatz zu ungeschlechtlicher Fortpflanzung durch beispielsweise Zellteilung oder Sprossung) nicht erst seit dem Auftreten der Primaten, d. h. seit ca. 60 Millionen Jahren, sondern bereits seit der Entstehung vielzelliger Lebens, d. h. seit ca. 1 Milliarde Jahren. Auf der Basis der zunächst stark kontrovers diskutierten, aber

mittlerweile anerkannten Endosymbiontentheorie (vgl. Margulis 1999) gilt es als erwiesen, dass die Entstehung von Sexualität als Austausch genetischer Information durch das Zusammenkommen zweier Sätze von Erbgutanlagen bereits mit der Entstehung vielzelliger Lebens existierte. Bei Einzellern (z.B. Flagellaten) und mehrzelligen Algen sind die Geschlechtszellen identisch. Unterschiedliche, als spezifisch männlich und weiblich bezeichnete Geschlechtszellen finden sich bei Gefäßpflanzen (z.B. Moose, Farne: Sporen), Pilzen (Sporen), Pflanzen (z.B. Blütenstände: Blütenpollen und Fruchtknoten etc.), Wirbellosen und Wirbeltieren. In der biologischen Systematik gehören zur letzteren die Säugetiere und damit auch der Mensch. Diese Zusammenfassung soll verdeutlichen, dass in der Biologie nicht zwangsläufig in genau zwei Geschlechter unterteilt wird. Sexualität bedeutet zunächst eine Form der Reproduktion zweier Individuen, deren genetische Erbinformationen miteinander in Austausch und Kommunikation gehen können.

Pädagogische und psychologische Wissenschaften belegen den Begriff Sexualität mit verschiedenen Zuschreibungen, die sich jedoch stets in dem Dualismus von Geschlechtlichkeit als das Männliche und das Weibliche bewegen. In diesem Dualismus werden sogenannte Geschlechtstrieb und deren kulturelle Gestaltungskraft verortet (vgl. Häcker/Stapf 2009). Vergleichbare Beschreibungen und Definitionen von Sexualität finden sich im Wörterbuch für Erziehung und Unterricht (vgl. Köck 2008) und im Kompendium für Pädagogik (vgl. Hobmair 2009). Im Lexikon der Pädagogik wird zudem noch auf die ineinandergreifenden biologischen und psychologischen Vorgänge im Individuum sowie die enge Verbindung von Sexualität mit Kulturprozessen und Lernvorgängen hingewiesen (vgl. Tenorth/Doppelt 2007). Zusammenfassend erscheint bei der Lektüre das folgende Bild: Sexualität bedeute Geschlecht und das wiederum wird auf heterosexuelle Fortpflanzung gegründet und dementsprechend auf männlich *oder* weiblich reduziert.

1.2 Disziplinäre Interaktionen

Natur- und geisteswissenschaftliche Definitionen haben sich in Theorieentwicklung und -geschichte eng miteinander verknüpft entwickelt. Der oben skizzierte traditionelle disziplinäre Rahmen für Definitionen von Sexualität ermöglicht ein weites Spektrum, in dem die vielfältigsten Geschlechterassoziationen aktiviert

² Morphologie ist in der Biologie die Lehre von der Struktur und Form der Organismen, zum Beispiel Zellen, Gewebe, Organe, Skelettaufbau etc.

werden können, sobald eine Person als männlich oder weiblich kategorisiert ist. Sie repräsentieren vor allem spezifische Zuschreibungen von sozialen *Erwartungen* an als Männer oder Frauen gelesene Wesen denn als vermeintlich *naturgegebene Differenz*. Oder wie Cordelia Fine Kolleg_innen zitiert: „Es ist also die herausragende Rolle der Genderzugehörigkeit und genderbedingter Normen [], nicht aber der Geschlechtszugehörigkeit als solche, die die Unterschiede zwischen Männern und Frauen bedingt.“ (Fine 2012: 67) Es zeigt sich, dass gesellschaftliche Vorstellungen, Werte und Definitionen sich in inter- und auch transdisziplinären Verhältnissen entwickeln, indem Konzepte zwischen den Disziplinen ausgetauscht, aufgenommen und weiterverarbeitet werden. Leider wandern die Wurzeln disziplinären Erkenntnisgewinns und interdisziplinärer Erkenntnisverknüpfungen mit der Zeit scheinbar in den kollektiven gesellschaftlichen *impliziten* Wissenspool hinein und entziehen sich so unmerklich einem kognitiven, das bedeutet bewussten und expliziten (argumentativen) Zugriff.

2 Genetik und Gehirn

Wie wirkmächtig und hegemonial interdisziplinäre Erkenntnisprozesse im historischen Verlauf gesellschaftliche Realität über die eigene Disziplin hinaus erzeugen können, mag die Bedeutung der Metapher des „Genetischen Codes“ darstellen. Der genetische Code ist ein hervorragendes Beispiel dafür, wie ein semantisches Transferprodukt, entstanden zwischen Kybernetik, Informationstheorie und Molekularbiologie, als technischer Fachbegriff in gesellschaftliches Allgemeinwissen hinein gesickert ist. Begriffe aus den Informationswissenschaften wie „die genetische Schrift“ und „Textualität“ fanden in Verbindung mit der Vorstellung, dass die Erbinformation eines Organismus in der DNA „gespeichert“ ist, Mitte des 20. Jahrhunderts verstärkt Eingang in die Vorstellungs- und Forschungswelt von Biolog_innen.

2.1 Begriffliche Kontextualisierungen

Das „Geheimnis des Lebens“, welches es mit den neuen Methoden der Molekularbiologie zu entschlüsseln galt (z.B. das Human Genome Projekt der 1960er-Jahre), wurde auf den universellen „Code“ als konstitutive Ressource für die Entfaltung eines neuen Forschungsprogramms

bezogen, der auf dem Alphabet von vier „Buchstaben“ (den Aminosäuren Adenin, Thymin, Guanin, Cytosin) basierte. Diese Interpretationen molekularer Vorgänge als Prozesse der Informationsspeicherung und -übertragung, der (Ab)Schreib- und Übersetzungsverfahren entwickelten sich innerhalb weniger Jahre zu den Schlüsselkonzepten des molekularbiologischen Diskurses. Gesellschaftlich boten und bieten sie heute ein rhetorisches Potential, welches sich scheinbar seiner metaphorischen Ursprünge entledigt hat: „Genetischer Code“, „Information“ und „genetische Schrift“ sind heute als Begriffe selbstverständlich (vgl. Brandt 2004) und symbolisieren die Logik der Vererbung über das Bild einer Rechenmaschine (vgl. ebd.: 16), die nach binären Mustern der Informatik von „Null“ und „Eins“ codiert: Ausprägung oder Nichtausprägung eines Merkmals, Erfolg oder Nichterfolg einer genetischen Information. Mit ihnen verhält es sich ähnlich wie mit dem Eintreten neurowissenschaftlicher Begriffe der „Verdrahtungen“ von Nervenzellen (Neuronen) im Gehirn oder dem „Feuern“ aktiver Neurone in spezifischen Gehirnregionen in den kollektiven Wissenspool: Sie generieren Allgemeinwissen, welches in seiner technischen Absolutheit und scheinbar faktischen Unumstößlichkeit den Schein erzeugt, Realität wissenschaftlich objektiv abzubilden. Faktisch jedoch sind sie an der Konstitution dieser Realität erst beteiligt und bieten interessantes Hintergrundmaterial für darauf aufbauende und weiterführende gesellschaftliche Realitätsproduktionen.

2.2 Spotlight oder Flutlicht?

Zum Beispiel ist die Vorstellung weit verbreitet, erwachsene Frauen seien genetisch auf Fürsorge und Empathie und Männer auf Zielstrebigkeit und Analyse festgelegt. Dies manifestiere sich in einem männlichen oder weiblichen Gehirn und präge sich durch die Wirkungen der Geschlechtshormone Testosteron und Östrogen aus. Wissenschaftliche Untersuchungen konnten allerdings bisher keine signifikanten und daher überzeugenden Unterschiede für eine geschlechtsspezifische genetische Codierung nachweisen. Im Gegenteil sind die genetischen Anlagen für die Ausbildung des Gehirns bei beiden Geschlechtern gleich und liegen außerhalb der das morphologische Geschlecht ausprägenden X- und Y-Chromosomen. Auf den als männlich zugeschriebenen Y-Chromosomen

befinden sich keinerlei Informationen, die für die Gehirnentwicklung entscheidend wären (vgl. Hüther 2009, 2009a), sondern lediglich solche, welche das Wachstum der Hoden initiieren. Diese wiederum produzieren Testosteron. Zahlreiche Studien haben die Wirkung höherer Testosteronwerte auf Aggressionsstärke, mentale Rotationsleistung in Bezug auf Raumwahrnehmung, spezifische Systematisierungsfähigkeiten oder Fähigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaften oder Empathiefähigkeit bei biologisch männlichen und weiblichen Personen sowie medizinisch als intersexuell gelesenen und definierten Mädchen mit dem so genannten adrenogenitalen Syndrom untersucht (vgl. zur Pathologisierung intergeschlechtlicher Menschen mittels Begriffen wie „Syndrom“ den Artikel zu Intergeschlechtlichkeit in diesem Band). Alle Untersuchungen können in der Summe keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern belegen. Vielmehr entpuppen sie sich „... als ein buntes Gemisch aus ungefähren, nicht belegten Vorstellungen von dem, woran das männliche und das weibliche Gehirn interessiert sein könnte, und Attributen, die den beiden Geschlechtern von der Gesellschaft zugeschrieben werden“ (Fine 2012: 217).

Ähnlich uneindeutig hinsichtlich der Definitionen weiblicher und männlicher Gehirne sind Studien zur sogenannten Lateralisierung, das heißt Zuordnung bestimmter Fähigkeiten zu Nervenzellsystemen der rechten oder linken Gehirnhälfte bei typisch weiblichen und typisch männlichen Gehirnen. Dazu gehört zum Beispiel die Hypothese einer stärkeren Nervenzellverknüpfung und integrierteren Verarbeitung von Informationen aus unterschiedlichen Regionen beider Gehirnhälften bei Frauen, was ihnen die „besonderen weiblichen Eigenschaften“ der Intuition und Fähigkeit zum Multitasking – bildlich vergleichbar mit der Breitenwirkung eines Flutlichts – beschere. Bei Männern wird eine stärkere Ausprägung der rechten Hirnhälfte durch erhöhte fötale Testosteronwerte angenommen, was sie unter anderem zu einer im Vergleich zu Frauen besseren Verarbeitung von Reizen der Raumkognition befähige, allerdings mit dem Handicap, dass die linke Gehirnhälfte unterentwickelt bleibe. Diese Forschungen suchen Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie sehr mentale und psychische Kompetenzen, Potentiale und Kapazitäten – oftmals als *geistige* Fähigkeiten bezeichnet – mit den jeweils physischen

Gegebenheiten des individuell ausgeprägten Organs Gehirn korreliert sind und bleiben dann doch in der Enge geschlechterdualistischer Zuschreibungen stecken. Cordelia Fine fasst die widersprüchlichen Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen und deren Settings dazu treffend mit zwei zentralen Fragen zusammen: „Warum sollte ein lokal begrenztes *Gehirn* zu einem nach dem Spotlight-Prinzip arbeitenden *Geist* führen, der besonders für männliche Aufgaben qualifiziert? Und warum sollte ein globales, vernetztes *Gehirn* einen Flutlicht-*Geist* hervorbringen, der besser mit weiblichen Aktivitäten zurechtkommt?“ [Hervorhebungen B.K.] (Fine 2012: 232).

2.3 Was kommt zuerst: Physis oder Identität?

Ebenso kritisch sollte mit der oftmals intuitiven Annahme umgegangen werden, dass Männer und Frauen unterschiedliche Gehirne hätten, *damit* sie sich – natürlicherweise – unterschiedlich verhalten können. Sobald physiologische Unterschiede entdeckt werden, bspw. bei der Größe und Dicke einer Gehirnregion, welche als Balken oder Corpus callosum bezeichnet wird (ein starker Strang weißer Nervenzellsubstanz, welcher die beiden Gehirnhemisphären verbindet) oder bei der neuronalen Dichte oder bei unterschiedlichen Zahlen im Verhältnis von grauen und weißen Nervenzellen, wird sofort nach einem psychischen Grund gesucht (vgl. de Vries 2004) – und zwar zwischen den (biologischen) *Geschlechtern* und nicht zwischen *Individuen*. Aus dieser Perspektive heraus beweisen Unterschiede in der physiologischen Ausprägung von Gehirnen von Personen mit männlichen und weiblichen Geschlechtskörpern keinesfalls spezifische geschlechtsidentitäre Unterschiede im Denken und Fühlen, sondern geben eher mehr Aufschluss darüber, welche Art der Fragen die Forschenden stellen und in welche Anliegen sie ihre Zeit investieren. Unterschiede zwischen Gehirnen bewirken „[...] womöglich das genaue Gegenteil [], das heißt, dass sie Geschlechtsunterschieden bei offensichtlichen Funktionen und Verhaltensweisen entgegenwirken, indem sie physiologische Unterschiede ausgleichen“ (de Vries 2004: 1064, zitiert in Fine 2012: 235). Tatsächlich komme es auch vor, dass „[...] eine kleine Anzahl von Neuronen in einer Hirnregion dadurch ausgeglichen wird, dass pro Neuron mehr Neurotransmitter produziert werden“ (Moore 1995: 53, zitiert in ebd.).

3 Körper, Gefühle und Verhalten

In der geschlechtlichen Beziehung sieht Evelyn Fox Keller (1998) eine der gebräuchlichsten Metaphern in der abendländischen Geschichte. In ihr finden Prozesse von Vermittlung, Verbindung, Gemeinsamkeit oder Unterscheidung zwischen Subjekt und – oftmals als Objekt begriffenes – Gegenüber statt. Geschlechtliche Verhältnisse bieten in diesem Sinne Gelegenheiten für Erfahrungs- und Forschungsräume und zeigen, welche Erkenntnis möglich wird und wie Menschen zu dieser entsprechenden Erkenntnis gelangen (vgl. ebd.). Alle Vorstellungen, Praktiken und Methoden von Erkenntnis bewegen sich so stets in einer geschlechtlich konnotierten und sich stets reproduzierenden Dialektik von Materiell-Physischem und Psychisch-Seelisch-Geistigem, von Transzendenz und Immanenz. Tatsächlich findet sich diese Vorliebe der (Re-)Konstruktion in vielen alltagspsychologischen Ratgebern und Lebenshilfe-Büchern wider.

3.1 Von Mars und Venus oder: We are all Earthlings!³

Gerne berufe ich mich immer wieder auf das Buch „Männer sind anders, Frauen auch. Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus“ von John Gray (1998). Seine These von Beziehung und Partnerschaft ist zusammengefasst die, dass Menschen stets davon ausgehen, dass Partner_innen sich, wenn sie sich lieben, auf eine ganz bestimmte Weise verhalten müssen, nämlich so, wie jede_r der beiden es persönlich tun würde, wenn sie_er jemanden liebte. Auf diese Weise seien Enttäuschungen vorprogrammiert, denn die Betreffenden machten sich die geschlechtlichen Unterschiede nicht genug bewusst und/oder erkannten sie nicht genug an. Als Ausweg aus diesem Dilemma schlägt Gray vor, sich die Unterschiede zwischen Männern und Frauen bewusst zu machen und nicht zu vergessen, „[...] dass Männer vom Mars und Frauen von der Venus stammen“ (Gray 1998: 26). Dieser Ratgeber beschreibt Ansätze für die Gestaltung von Beziehungen in heteronormativen Geschlechterverhältnissen. Die Hauptaussage ist, dass sich Männer und Frauen nur genug die Unterschiede voneinander bewusst machen sowie daraus abgeleitet Strategien für den gemeinsamen Umgang miteinander entwickeln

müssen, um befriedigende Beziehungen leben zu können. Praktisch heißt das, stereotype Rollenbeschreibungen des eigenen und des anderen Geschlechts nicht nur *rational* anzuerkennen und nachzuvollziehen, sondern deren Attribute, vermeintliche Kriterien und Erkennungsmuster auch *emotional* in den eigenen Organismus zu integrieren und in unser tatsächliches Verhalten einzubauen. Hier wird die Frage nach dem Erkunden persönlicher emotionaler Bedürfnisse, Attribute, Wünsche, Ansprüche, Gefühle oder – im Gegensatz dazu – die Frage nach geschlechtlichen Zuschreibungen im eigenen individuellen Erleben und Empfinden gar nicht gestellt. Sich als Abkömmlinge von Mars und Venus zu begreifen, erscheint aus dieser Perspektive vielmehr als Befriedungstaktik, um Konflikte klein zu halten und sich gegen Kritik zu immunisieren⁴ oder um aussichtslos erscheinende Probleme bewältigen zu können, ohne sich kritisch mit der eigenen Geschlechtlichkeit und der des Gegenübers zu befassen (vgl. auch den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band).

Als weiblich oder männlich zugewiesene charakterliche und/oder physiologische Zuschreibungen verbleiben in der Position des anderen Äußeren, ohne zumindest die Möglichkeit zu bieten, in der eigenen Identität gefunden und angeeignet zu werden. Im eigenen seelischen Empfinden bleiben sie verschleiert. Oder, um es mit den Worten von Jessica Benjamin (1996) auszudrücken: „In der reinen Negation wird das völlig Verschiedene zum Anderen: Es wird zu etwas Nicht-Assimilierbaren, in gewisser Weise nicht Erkennbaren oder durch Identifikation zugänglich. [...] Dieses Andere kann als Objekt besessen, aber nicht erkannt werden“ (Benjamin 1996: 14). Diese Verschleierung impliziert stets aufs neue (subtile) Beziehungs- und Gesellschaftsstrategien des Besitzens und Eroberns statt des Anerkennens und der Chance des eigenen inneren Symbolisierens, in dem das Vertraute im Nicht-Vertrauten gefunden werden kann. Im Falle von Grays Ausführungen erscheinen die Differenzierungen von sogenannten weiblichen und männlichen Verhaltensweisen allgemeingültig, a-historisch und a-biologisch. Es gibt scheinbar kein Entrinnen der Menschen aus diesen Mustern.

3 Kimmel 2011.

4 Diese Formulierung geht auf Olaf Stuve zurück.

3.2 Menschen, Tiere ... (keine) Sensationen

Oft werden Geschlechterstereotype mit dem sogenannten Reproduktionserfolg der Menschen in Verbindung gebracht und dann in einen heterosexuellen Beziehungskontext gestellt. In dem Sonderband der Zeitschrift *Psychologie Heute Compact* (2006) werden zum Thema „Liebesleben – Paare, Probleme, Lösungen“ Umfrageergebnisse zum Thema „Lieber kuscheln“ und der Frage, warum bei Frauen angeblich im Verlauf der Partnerschaft die Lust auf Sex abnimmt, während sie bei Männern zunimmt, folgendermaßen interpretiert: „Mit dem fortschreitenden Lebensalter, das ergab die statistische Analyse, lässt sich das abnehmende Verlangen der Frauen nicht erklären. Klusmann schlägt stattdessen eine evolutionspsychologische Erklärung vor: Männer sichern ihren Reproduktionserfolg dadurch ab, dass sie die Partnerin mit möglichst hohen Mengen von Spermien beglücken – schließlich kann man sich nie sicher sein, ob da noch ein Nebenbuhler am Werk ist, dessen Befruchtungserfolg im Wettbewerb der Spermien es mittels Masse zu minimieren gilt. Bei Frauen hingegen steht die Sexualität nach dieser Sicht der Dinge vor allem im Dienste der Bindung. Und da gilt es am Anfang, wenn die Bindung noch unsicher ist, viel Lust zu investieren. Später indes, wenn die Frau den Partner fest an der Leine weiß, tun es ein paar gelegentliche energiesparende Kuscheleinheiten“ (*Psychologie heute*, 15/ 2006, S. 31, zur traditionellen Weiblichkeits-Vorstellung, der zufolge „anständige“ Frauen lediglich aus Bindungsgründen sexuell begehren dürfen, vgl. Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Auch wenn diese Ausführungen mit einer ironischen Haltung zusammengefügt worden sein mögen – was nicht explizit aufgedeckt wird – enthält der Text m.E. eine gehörige Portion Zynismus gegenüber Körper, Empfindung und Interpretation sexueller Aktivitäten in Beziehungen und Begegnungen. Interessant wird es, wenn diesen aus der Wissenschaft der Psychologie stammenden Erklärungsmustern ähnliche Thesen aus der Wissenschaft der Biologie und Evolutionstheorie entgegen gebracht werden. So steht im Dossier der Zeitschrift *Spektrum der Wissenschaften* zu „Sexualität in der Tierwelt“ aus dem Jahre 2003 im Interview mit dem emeritierten Direktor des Max-Planck-Instituts für Verhaltensphysiologie, Prof. Dr. Wolfgang Wickler, zum Thema „Die Evolution der Geschlechter“ zu lesen: „Spinnenweibchen lassen sich von den Kindern

auffressen, wenn sie selbst keine Chance mehr haben – so tun sie wenigstens dem Nachwuchs etwas Gutes. Selbst das Paradox des Fortpflanzungsverzichts bei einigen sozialen Arten hat einen Sinn: Es kann für das eigene genetische Programm vorteilhafter sein, nahe Verwandte zu unterstützen als eigene Nachkommen zu erzeugen. Wenn alte Weibchen eigenen Nachwuchs kaum mehr erfolgreich aufziehen können, lohnt es sich, auf weitere Fortpflanzung zu verzichten und stattdessen Enkeln zum Überleben zu verhelfen; so kommt es zur Menopause“ (*Spektrum der Wissenschaft Dossier* 5/2003, S. 7). Hier verbindet sich m.E. die vermeintlich altruistische, „kooperative“ Variante einer Interpretation von Beobachtungsergebnissen aus dem Tierreich zum Thema Leben und den Verhältnissen innerhalb und zwischen Generationen mit anthropomorpher⁵ Terminologie von Menopause, Enkeln und Kindern. Im selben Heft heißt es weiter zum Thema „Damenwahl. Wie Weibchen Partner wählen“: „Wenn Menschen auch viel komplizierter sind als Zierfische oder Hühnervögel, so spielt sich beim Flirten und bei Verabredungen vielleicht doch einiges nach ähnlichen Regeln ab, wie bei Tieren, bei denen die Weibchen die Entscheidung treffen. Heißt es nicht, Frauen seien bei der Partnersuche wählerischer als Männchen? Auch in manch anderem sieht es eher so aus, als wäre die Damenwahl ein Attribut unserer Art. So ist der Kampf auf Leben und Tod um eine Frau nicht etwas, wonach Männer sich gerade drängen. Frauen aber bemessen Männer, oft zielsicher, nach recht deutlichen individuellen Merkmalen: dem Temperament, der Intelligenz – oder dem Bankkonto. [...] Bereits bei Tieren gestalten sich offenbar die Vor- und Nachteile einer gründlichen Partnerwahl je nach Spezies, dem Lebensraum und manchmal sogar der Tageszeit verschieden. Wenn zudem selbst ein Guppyweibchen die Entscheidung seiner Geschlechtsgenossinnen [in Bezug auf die Attraktivität von Guppy-Männchen, B.K.] nicht gleichgültig lässt, was alles mag dann den Menschen bei der Partnerwahl lenken?“ (*Spektrum der Wissenschaft Dossier* 5/ 2003, S. 21). Eine andere Argumentation für den Kampf um das Weiterbestehen speziell männlicher Gene in kommenden Generationen vermittelt die These

⁵ Anthropomorphismus (griech.) bezeichnet das Zuspprechen menschlicher Eigenschaften an Tiere, Götter, Naturgewalten und Ähnliches (Vermenschlichung). Die menschlichen Eigenschaften können sich dabei sowohl in der Gestalt als auch im Verhalten zeigen.

der beiden Evolutionsbiologen Randy Thornhill und Craig Palmer aus dem Jahre 2000 (Thornhill/Palmer 2000). Diese argumentieren, Vergewaltigung von Frauen durch Männer sei ein Nebenprodukt der psychischen Anpassung des Mannes und seines Strebens nach Partnervielfalt ohne Verpflichtung. Diese These ist über Jahre extrem kontrovers diskutiert worden (vgl. eine Zusammenschau von Argumenten bei Sanides 2000). Thornhill und Craig glauben, natürliche Selektion führe indirekt zur Vergewaltigung, weil sie eine männliche Sexualanpassung begünstige, die Vergewaltigung als Begleiteffekt nach sich zöge. Ihrer Meinung nach sind alle Merkmale des Lebens einschließlich der Vergewaltigung das Ergebnis eines Evolutionsprozesses und eine Verringerung von Vergewaltigungen hänge vom vollständigen Wissen über alle evolutiven Anpassungen sexueller Selektion ab. Diese stark zusammengefassten Interpretationen sprechen viele Ebenen kritischer Reflexion an. Was sie der Leser_innenschaft jedoch im Kern vermitteln, ist folgende Botschaft: Du bist nichts, dein Gen ist alles. Es treibt dich durch dein Leben zum Zwecke seiner maximalen Vermehrung. Entsprechend dieser Einstellung besteht der Lauf der Evolution darin, dass Gene Lebewesen auf eine Zeitreise durch die Erdgeschichte schicken, um mit Hilfe dieser Organismen einen Kampf der Gene um die Vorherrschaft in der Biosphäre auszutragen (vgl. Bauer 2006: 140). So wird Science Fiction zu Science und aus Science wiederum Science Fiction. Attraktiv sind solche Vorstellungen vielleicht besonders dann, wenn sie Entlastung von eigener Verantwortung und Befriedung von Konflikten in Paarbeziehungen versprechen.

4 Science and society „in the making“

Bis heute finden geschlechtlich konnotierte Körperzuschreibungen ihren Ausdruck in ungleichen hegemonialen Machtverhältnissen auf der Basis naturalisierender und biologisierender Körperkonzepte und -praxen. Körperlich und mental inkorporierte historische und gesellschaftliche Realitäten bestimmen sowohl körperbezogene Selbst- als auch körperbezogene Fremdwahrnehmungen von Individuen und ihrem Handeln. Die angerissenen Themen und Diskurse repräsentieren Ausläufer von Wissenschaftsprozessen, welche seit Beginn der Institutionalisierung der neuzeitlichen Naturwissen-

schaften im 17. Jahrhundert mit kulturellen und hegemonial ausgeprägten Verengungen von Naturauffassungen und eng damit zusammenhängenden geschlechtlichen Körper- und Rollenbildern einhergingen. Bemühungen, Unterschiede zu finden und/oder zu konstruieren, wie zum Beispiel weibliche und männliche Gehirne zu definieren oder Empathie-, Analyse- wie auch Wahrnehmungsfähigkeiten geschlechtlich zuzuschreiben, zeigen, wie tief Geschlechtsmetaphorik und Geschlechterideologien gesellschaftlich eingepreßt, in der Ausbildung wissenschaftlicher Wertesysteme eingebettet und mit gesellschaftlichen Dynamiken durch eine stets wieder Objektivität und Wahrheit (re)produzierende technische Terminologie verklammert sind. Sie verdeutlichen unter anderem das, was Heike Wiesener als „Science and Scientists in the making“ bezeichnet (vgl. Wiesner 2002), nämlich dass wissenschaftliche Arbeit und Erkenntnisproduktion ebenso wie die daran mitwirkenden Wissenschaftler_innen nicht von historischen, kulturellen, geografischen, ökonomischen, ökologischen etc. Gesellschaftskonzepten getrennt gedacht und gelebt werden (können).

Literatur

Bauer, Joachim (2006): *Warum ich fühle, was Du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München.

Benjamin, Jessica (1996): *Phantasie und Geschlecht*. Frankfurt a.M.

Benjamin, Jessica (2002): *Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität, Gender, Psychoanalyse*. Frankfurt a. M., Basel.

Brandt, Christina (2004): *Metapher und Experiment. Von der Virusforschung zum genetischen Code*. Göttingen.

Brizendine, Louann (2007): *Das weibliche Gehirn. Warum Frauen anders sind als Männer*. Hamburg.

Brizendine, Louann (2010): *Das männliche Gehirn. Warum Männer anders sind als Frauen*. Hamburg.

De Vries, Geert J. (2004): *Sex differences in adult and developing brains: Compensation, compensation, compensation*. In: *Endocrinology* 145 (3), S. 1063-1068.

Fine, Cordelia (2012): *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau*. Stuttgart.

Gray, John (1998): *Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars, Frauen von der Venus*. München.

Häcker, Hartmut O./Stapf, Kurt (2009): *Dorsch. Psychologisches Wörterbuch*. 15. überarbeitete Auflage. Bern.

Haraway, Donna (1993): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a.M., New York.

Hobmair, Hermann (Hrsg) (2009): *Kompendium der Pädagogik*. Troisdorf.

Hüther, Gerald (2009): *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttingen.

Hüther, Gerald (2009a): *Das Wichtigste wäre ein richtig guter Vater 2009*. FAZ-Interview vom 2.11.2009. www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jung/hirnforscher-huether-ueberjungs-das-wichtigste-waere-ein-richtig-guter-vater-1867114.html.

Keller, Evelyn Fox (1998): *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft*. Frankfurt a.M.

Kimmel, Michael (2011): *The Guy's Guide to Feminism*. Berkeley.

Köck, Peter (2008): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Augsburg.

Margulis, Lynn (1999): *Die andere Evolution*. Heidelberg.

Meuser, Michael (2006): *Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers*. In: Gugutzer, Robert (Hrsg): *body turn – Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. Bielefeld, S. 95-116.

Moore, Celia L. (1995): *Maternal contributions to mammalian reproductive development and the divergence of males and females*. In: Slater, Peter J.B./Rosenblatt, Jay S./Snowdon, Charles T./Milinski, Manfred (Hrsg): *Advances in the study of behavior*, Vol. 24. New York, S. 47-118.

Psychologie Heute Compact 15/2006 – Liebesleben.

Sanides, Silvia (2000): *Evolutionsbiologie: Warum Männer vergewaltigen*. www.focus.de/wissen/natur/evolutionsbiologie-warum-maenner-vergewaltigen_aid_182042.html.

Spektrum der Wissenschaft Dossier 5/2003 – Sexualität in der Tierwelt.

Tenorth, Heinz-Elmar/Doppelt, Rudolf (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel.

Thornhill, Randy/Palmer, Craig (2000): *A natural history of rape: Biological Basis of sexual coercion*. Cambridge.

Wiesner, Heike (2002): *Die Inszenierung der Geschlechter in den Naturwissenschaften*. Frankfurt a.M., New York.



UND DIE MÄDCHEN?

UND DIE MÄDCHEN?

Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen

Katharina Debus¹

Warum thematisieren wir Mädchen und Weiblichkeit im Rahmen einer (Veröffentlichung zu) einer Fortbildungsreihe zu geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen in der Schule? Kurz zusammengefasst sprechen mindestens vier Gründe für eine solche Beschäftigung:

- Erstens sind Geschlechterverhältnisse relational, insbesondere wird Männlichkeit weiterhin in Abgrenzung zu Weiblichkeit definiert (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band), sodass eine Beschäftigung mit Weiblichkeit hilft, Ressourcen- wie auch Problemseiten von Männlichkeitskonstruktionen besser zu erkennen.
- Zweitens bewegt sich geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Regel in gemischten Lebenswelten. Zum einen ist sie häufig in koedukative Settings eingebettet, die im Sinne reflexiver Koedukation immer erfordern², in der geschlechterreflektierten Arbeit Mädchen und Weiblichkeitsanforderungen gleichermaßen mitzudenken wie Jungen und Männlichkeitsanforderungen und alle anderen Geschlechter. Zum anderen bewegen sich auch Jungen, die an monoedukativen Jungenarbeitsangeboten teilnehmen, mehrheitlich in gemischtgeschlechtlichen Lebenswelten. Dabei werden Mädchen und der Umgang mit ihnen immer wieder zum Thema und es steht Pädagog_innen gut zu Gesicht, in dieser Beschäftigung mit Mädchen auf Wissen jenseits stereotypisierender oder idealisierender Diskursfiguren zurückgreifen zu können.
- Drittens werden im momentanen Diskurs weiter bestehende und neue Probleme von Mädchen unsichtbar gemacht. Fortbildungen wie auch Pädagogik zu Geschlecht sollten sich bewusst sein, dass sie mit

einem ausschließlichen Fokus auf Jungen (auch ungewollt) solche Bilder bestätigen – auch in dem, was ich nicht sage, steckt eine Botschaft. Auf die ganz unterschiedlichen Motive zwischen Empowerment von Mädchen, Antifeminismus und einer in der Pädagogik zunehmenden Verwertbarkeits-Logik, die solche Bilder verstärken, werde ich im Fazit zurückkommen. Um hier einen Gegenpol zu setzen, werde ich mich in diesem Text auf die derzeit häufig unsichtbaren Schwierigkeiten von Weiblichkeitsanforderungen konzentrieren und mich dennoch darum bemühen, Ressourcen von Mädchen und Frauen dabei nicht unsichtbar zu machen.³

- Nicht zuletzt ist geschlechtsbezogene (Selbst-)Reflexivität ein wichtiges Qualitätsmerkmal geschlechterreflektierter Arbeit. Das bedeutet, dass für Pädagoginnen eine Beschäftigung mit Weiblichkeit unseres Erachtens ebenso zentral ist wie für Pädagogen eine Beschäftigung mit Männlichkeit.

Im Rahmen der Fortbildungsreihen des Projekts Jungenarbeit und Schule zeigte sich bei der Erwartungsabfrage zu Beginn einer neuen Reihe regelmäßig, dass viele der Teilnehmenden dem aktuellen Jungenbenachteiligungsdiskurs Glauben schenken, durch ihn verunsichert waren⁴ oder sich zumindest intensiv mit dessen Thesen beschäftigten: Diesem zufolge verweisen die Probleme vieler Jungen in der Schule darauf, dass Mädchen die neuen Gewinnerinnen seien, die jetzt stark, kompetent, selbstbewusst und erfolgreich die Jungen abhängten. Probleme und Benachteiligungen werden in diesem Diskurs wie ein Nullsummenspiel angelegt, in dem die Geschlechter sich als Spielgegner_innen gegenüber stehen, die um einen fixen Gewinn spielen: Wenn eine Partei

1 Ich danke Dr. Sabina Schutter, Olaf Stuve, Vivien Laumann und Nora Schrimpf für anregende Diskussionen, Anmerkungen zu diesem Artikel und Lektorat. Darüber hinaus danke ich den vielen Mädchen und Frauen, die innerhalb und außerhalb von Bildungsarbeit über die letzten Jahre ihre Erfahrungen und Perspektiven mit mir geteilt haben.

2 Vgl. zu reflexiver Koedukation Busche/Maikowski 2010.

3 Ein aus diesem Text gekürztes Kapitel zu problematischen Aspekten des aktuellen Diskurses um Ressourcenorientierung wird auf unserer Website www.jungenarbeit-und-schule.de veröffentlicht.

4 Zur Verunsicherung weiblicher Pädagoginnen durch die Feminisierungs-/Jungen-Benachteiligungs-Debatte vgl. auch den Text zu Crosswork in diesem Band.

einen Verlust erleidet, folgt daraus notwendigerweise, dass die andere Partei den gleichen Wert gewinnt und zwar auf Kosten der verliebten Partei.

Geschlechterverhältnisse sind heute komplexer. Mädchen und Frauen haben seit Mitte des letzten Jahrhunderts an Rechten und Optionen gewonnen, Herrschaft nimmt nicht mehr so häufig personale Züge an, wie bis weit in die 1970er Jahre hinein in der BRD. Mädchen haben von der Bildungsreform stärker profitiert als Jungen, sind mittlerweile in höher qualifizierenden Schulformen stärker vertreten als Jungen und machen bessere Abschlüsse.

An dieser Stelle soll es darum gehen, ob die konstatierten Stärken von Mädchen die Aussage rechtfertigen, bezogen auf Mädchen sei jetzt „alles gut“, ob sie rechtfertigen, dass sich schulische und außerschulische Pädagogik nun nur noch oder jedenfalls primär um „die Jungen“ „kümmern“ muss. Ich vertrete im Folgenden die Gegenthese, dass Geschlechterverhältnisse und insbesondere Weiblichkeitsanforderungen seit den Anfängen der sogenannten Zweiten Welle der westlichen Frauenbewegungen komplexer geworden sind. Es ergeben sich in dieser Modernisierung eine Mischung aus alten und neuen Problemen wie auch Freiheiten sowie verstärkte Überschneidungen mit Männlichkeitsanforderungen.

Zunächst aber fasse ich genauer, was ich meine, wenn ich von Weiblichkeit und Weiblichkeitsanforderungen schreibe und wie sich dies mit einem Blick auf Differenzen unter Mädchen und Frauen sowie auf Gemeinsamkeiten mit Jungen und Männern vereinbaren lässt (1). Im darauffolgenden Kapitel befasse ich mich mit traditionellen Weiblichkeitsanforderungen, da diese einerseits in einigen Lebenswelten fortbestehen und andererseits in Versatzstücken neue Kombinationen mit modernisierten Anforderungen bilden (2). Dieses Kapitel will Leser_innen zu einer Analyse von Veränderungen und Kontinuitäten in ihren verschiedenen Tätigkeits- und Lebensbereichen animieren. Daran anschließend beschäftige ich mich in mehreren Unterkapiteln mit modernisierten Weiblichkeitsanforderungen, um zu einer Analyse von Widersprüchlichkeiten und Gegenläufigkeiten als zentralem Aspekt dieser Modernisierung zu gelangen (3). Abschließend ziehe ich ein Fazit aus den vorherigen Themen und leite daraus Konsequenzen für geschlechterreflektierende Arbeit ab (4).

Insgesamt verstehe ich diesen Text als Einladung und Deutungsangebot. Vielfältige und widersprüchliche Wirklichkeit ist mit Theorie ebenso wenig abzubilden wie mit Empirie, wenn sie auf einer so übergreifenden Ebene wie dieser Text gehalten sind. Daher seien die Leser_innen dazu eingeladen, die hier dargelegten Ergebnisse und Beobachtungen mit ihrer eigenen Wirklichkeit abzugleichen und für sich zu entscheiden, an welchen Stellen diese bei der Analyse pädagogischer Situationen und der Weiterentwicklung eigener Handlungsweisen unterstützend sind. Es geht bei den dargelegten kritischen Sichtweisen auf Weiblichkeitsmuster nicht darum, diese als falsch darzustellen und die Anforderung in den Raum zu stellen, sich selbst oder die Mädchen zu verändern (zur Infragestellung der einfachen Veränderlichkeit und der Legitimität verändernder Eingriffe bzgl. geschlechtsbezogener Muster vgl. die Artikel zu Geschlechtertheorie sowie zu Missverständnissen in diesem Band). Es geht vielmehr darum, besser zu verstehen, unter welchen Rahmenbedingungen diese Verhaltensmuster zustande kommen und welche Konsequenzen bzw. Effekte sie haben. Dabei ist ein wohlwollender Blick auf sich selbst wie auch auf die pädagogischen Adressat_innen gefragt, der Handeln in der Regel als ein kompetentes Handeln in häufig widrigen Umständen wahrnimmt und von daher dieses Handeln nicht in erster Linie (als „falsch“, „dumm“ oder „selbst verursacht“) verurteilt, sehr wohl aber bei selbst- oder fremdschädigenden Aspekten nach möglichen Alternativen fragt.

Der Text speist sich aus einer Vielzahl von Lektüren aus den Feldern Theorie, Empirie und Praxis geschlechtsbezogener Pädagogik. Er ist maßgeblich von eigenen Erfahrungen geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jugendlichen und Multiplikator_innen wie auch von noch nicht veröffentlichten eigenen Forschungsergebnissen beeinflusst. Ich habe mir dabei die Freiheit eines praxisorientierten Textes genommen, Literaturverweise vor allem da einzubauen, wo ich entweder Ideen einzelner Autorinnen in den Fokus stelle oder den Leser_innen einzelne Autorinnen nahe legen möchte.

1 Versuch einer Definition von Weiblichkeit

Wie bereits im Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band beschrieben, ist es möglich, „Männlichkeit“ oder „Weiblichkeit“ ganz unterschiedlich zu definieren.⁵ Im Folgenden verwende ich eine Definition, die der Analyse sozialer Wirklichkeiten dient sowie der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, mit denen Menschen tendenziell nach Geschlecht unterschiedlich konfrontiert werden. Alles, was ich hier definitorisch zu Weiblichkeit schreibe gilt analog zu Männlichkeit.

In der hier verwendeten Definition ist Weiblichkeit weder eine natürliche Disposition von Menschen mit xx-Chromosom noch die Summe all dessen, was Mädchen oder Frauen tun oder sind. Vielmehr ist Weiblichkeit ein kulturelles Konstrukt, das all denen als Anforderung entgegen tritt, die als Mädchen bzw. Frauen gelesen werden (beginnend mit der Geschlechtszuweisung bei oder vor der Geburt), und/oder die sich als solche fühlen, selbst wenn ihnen von der Umwelt ein männliches Geschlecht zugewiesen wird (vgl. auch den Artikel zu Geschlechtertheorien in diesem Band).

Weiblichkeitsanforderungen sind somit jene Anforderungen, die ich (zumindest in weiten Teilen) erfüllen muss, um als (richtiges) Mädchen bzw. (richtige) Frau Anerkennung zu finden. Dabei können diese sehr widersprüchlich sein und intersektional je nach Alter, Region/Wohnort, (Sub-, Peergroup-, Institutionen-, Familien-, Religions-, ost-/westdeutscher, nationaler bzw. ethnischer)

⁵ Zwei Definitionen, die anders als die in dieser Veröffentlichung verwendete funktionieren, seien hier genannt: Einer Definition zufolge ist alles männlich, was Männer und Jungen tun und sind, entsprechend ist alles weiblich, was Mädchen bzw. Frauen sind oder tun. Eine weitere Definition betont das Selbstbestimmungsrecht der Individuen: Alles, was ich als Frau weiblich finde, ist weiblich. Wenn ich mich weiblich finde, wenn ich Fußball spiele, dann ist Fußballspielen (für mich) weiblich.

Die unterschiedlichen Definitionen haben alle unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen. Die beiden hier genannten Definitionen haben die Stärkung der Individuen gegenüber gesellschaftlichen oder subkulturellen normativen Setzungen zum Ziel. Sie wollen auf diese Weise Menschen argumentative „Munition“ gegen normierende Vorwürfe der „Unweiblichkeit“ oder „Unmännlichkeit“ verleihen und sind in diesem Sinne sinnvolle Werkzeuge unter anderem von Pädagogik. Für ein analytisches Arbeiten, das Ungleichheiten in der Gesellschaft analysiert und verstehen will, durch welche Prozesse Geschlechterdifferenzen entstehen, benötige ich ein anderes analytisches Werkzeug. Hier ist es sinnvoll, gesellschaftliche Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit als immer unabgeschlossene und brüchige aber dennoch wirkmächtige soziale Konstrukte ernst zu nehmen und die von ihnen hervorgerufenen Dynamiken genauer zu betrachten.

Kultur, historischem Zeitpunkt, Körper, Gesundheitszustand, Behinderung etc. variieren.

Die Antworten von Frauen und Mädchen auf diese Anforderungen variieren stark: Sie reichen von dem Bemühen um weitmöglichste Erfüllung/Umsetzung aller oder der meisten Anforderungen über nur partielle Aneignung, (partielle) eigensinnige Umdeutung oder (partielle) Ignoranz bis hin zu Widerstand und Abwehr. Des Weiteren können sich auch Menschen anderer Geschlechter je nach Kontext Weiblichkeitsanforderungen gegenüber sehen oder sich diese aktiv aneignen.

Es geht also in diesem Kapitel weniger darum, zu beschreiben, wie Mädchen oder Frauen sind, als darum mit welchen Anforderungen sie sich häufig auseinandersetzen müssen. Dabei kommen auch häufige Antworten von Mädchen auf diese Anforderungen (im Sinne von Verhaltensweisen) zur Sprache, die aber nie den Anspruch haben, alle Mädchen zu repräsentieren, ebenso wenig wie es darum geht, zu behaupten, Kinder oder Jugendliche anderer Geschlechter zeigten nicht bisweilen ähnliche Verhaltensweisen oder Probleme. Wie auch im Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band beschrieben, begreife ich Weiblichkeit wie auch Männlichkeit jeweils als Medaillen mit zwei Seiten: Mit der Spezialisierung auf das Muster „Weiblichkeit“ gehen Gewinne einher, Kompetenzen, die sich angeeignet werden, Interessen, die entwickelt werden, Selbstverhältnisse, die aufgebaut werden. Die Kehrseite dieser Prozesse besteht allerdings in Verlusten, indem andere Potenziale und Persönlichkeitsanteile vernachlässigt oder abgelehnt werden oder indem die beschriebenen Prozesse (selbst- oder fremd-) schädigende Formen annehmen. Es gilt danach zu suchen, wie einerseits allen Menschen beide Medaillen zur Verfügung gestellt und andererseits die positiven Seiten verstärkt und die Verlustseiten reduziert werden können.

2 Traditionelle Weiblichkeitsanforderungen

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit traditionellen Weiblichkeitsanforderungen. Ich beschreibe idealtypisch ein historisches Bild, das in der BRD bis in die 1970er Jahre weitgehend ungebrochene Gültigkeit hatte, während in der DDR schon etwas früher von Teilmodernisierungen auszugehen ist. Eine „idealtypische Beschreibung“ meint, dass ich Denkweisen in

zugespitzter Form beschreibe, in dem Bewusstsein, dass es schon immer nach Lebenswelten und unterschiedlichen politischen und persönlichen Bezügen Brüche und Unschärfemomente innerhalb der Diskurse wie auch im Verhältnis von Diskurs und real gelebten Praxen gab. Die Beschreibung mag dabei teilweise realitätsfern anmuten.

Aus zweierlei Gründen halte ich eine solche Beschäftigung dennoch auch für heutige Pädagogik für hilfreich bzw. notwendig: Einerseits haben solche oder ähnliche Weiblichkeitsbilder in manchen Lebenswelten weiterhin Gültigkeit und es ist überdies beispielsweise anhand der Einwürfe Eva Herrmanns zu beobachten, dass (teil)traditionelle Entwürfe heute wieder mehr diskursiven Raum einnehmen als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Auch wenn ich dieses Muster, um Missverständnisse zu vermeiden, in der Vergangenheitsform beschreibe, ist also nicht von einer historischen Abgeschlossenheit solcher Denk- und Lebensweisen auszugehen. In ihrer historischen Form können sie darüber hinaus einigen Leser_innen zur biografischen Reflexion dienen. Andererseits bestehen traditionelle Versatzstücke in modernisierten Weiblichkeitsbildern fort, die auf der historischen Folie besser zu identifizieren sind. Nicht zuletzt wird gerade im Kontrast die Entwicklung und Veränderung der letzten Jahrzehnte sichtbar.

Ich gebe daher meinen Leser_innen drei Fragen an dieses Kapitel mit: Gibt es Personen und Lebenswelten in Ihrem (beruflichen oder privaten) Umfeld, für die diese historische Beschreibung weiterhin oder erneut weitgehend Gültigkeit hat? Welche Aspekte traditioneller Weiblichkeitsanforderungen finden Sie auch in modernisierter Form in Ihrem Alltag wieder? Welche Elemente haben sich gründlich verändert und welche Konsequenzen hat diese Veränderung?

In der westlichen Denktradition der Aufklärung und bürgerlichen Revolutionen wurde ein Bild komplementärer Männlichkeit und Weiblichkeit gezeichnet, demzufolge viele Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen entweder weiblich oder männlich seien und die beiden Pole sich gegenseitig ausschließen. Ich kann also diesem – als dualistisch oder binär bezeichneten – Denken zufolge nicht gleichermaßen männlich und weiblich sein. Diese Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White 1984) wird in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt, in dem das als männlich konstruierte in der Hierarchie höher steht und sich in Abgrenzung von dem

definiert, was als weiblich verstanden wird. Dies wird mit dem Begriff des Androzentrismus gefasst (vgl. u.a. Maihofer 1995).

So wurde der Eindruck, Männer seien autonome Subjekte, unter anderem⁶ dadurch erzeugt, dass Frauen und Weiblichkeit mit Abhängigkeit assoziiert wurden bzw. Abhängigkeit in den privaten Raum auf Frauen projiziert wurde. Dies erforderte eine Einteilung in einen höher bewerteten öffentlichen Raum, in dem (insbesondere bürgerliche weiße) Männer in Politik und Wirtschaft bzw. Berufstätigkeit als freie Agenten ihrer Arbeitskraft erscheinen und die Gesellschaft gestalten, während (bürgerliche weiße) Frauen diesen nur mittels ihrer Männer betreten konnten und hier keine Unabhängigkeit inne hatten. Die Privatsphäre, in der Männer von der häuslichen, kindererzieherischen und emotionalen Reproduktionsarbeit als von ihren Frauen abhängig hätten betrachtet werden können, wurde dem Blick entzogen und als „natürliche Bestimmung“ der Frauen im Gegensatz zur „Kulturleistung“ der Männer geringer bewertet.⁷ Die hierarchisierende zweigeschlechtliche Gegenüberstellung vermeintlicher Gegensätze umfasste viele Bereiche: Kultur – Natur, produktiv – reproduktiv, autonom – abhängig, öffentlich/politisch – privat, erwerbsorientiert – beziehungsorientiert, rational – emotional, stark – schwach, dominant/durchsetzungsfähig – nachgiebig, aktiv – passiv, penetrierend – aufnehmend, aggressiv – fürsorglich, kontrolliert – unkontrolliert/hysterisch etc. Diesem Denken folgend zeichneten sich traditionelle Frauenbilder und Weiblichkeitsanforderungen unter anderem durch Beziehungsorientierung aus.⁸ In diesem Denkmuster gewannen

6 Das als autonom konstruierte Subjekt war nicht nur männlich sondern auch weiß, bürgerlich, heterosexuell und ohne Behinderung. Entsprechend diente nicht nur die Abgrenzung vom Weiblichen seiner Selbst-Konstitution, diese basierte auch auf Rassismus, Ableism/Behindertenfeindlichkeit, Heteronormativität und Klassismus. Nicht zuletzt wurde der Eindruck der Autonomie über kapitalistische Konstruktionen des freien Marktes erzeugt, auf dem das arbeitende Subjekt seine Arbeitskraft „frei“ anbiete, sowie durch die Verdeckung möglicher gesellschaftlicher Alternativen (vgl. zum autonomen Subjekt Meißner 2010).

7 Auch Begriffe wie „Familienernährer“ sind Ausdrucke androzentrischer Denkweisen, indem die finanzielle Ernährung vor der faktischen Ernährung (Nahrungsmittelbeschaffung, -zubereitung und bei kleinen Kindern Stillen bzw. Füttern) privilegiert, letztere im Begriff unsichtbar gemacht wird.

8 Ich spreche v.a. von westlichen Denktraditionen in Deutschland, gehe allerdings davon aus, dass einiges auf andere Bezugsräume übertragbar sein dürfte und habe in jedem Fall in der Arbeit mit Mädchen, die in der Familie auch andere als deutsche kulturelle Bezüge haben, vieles wiedergefunden.

Frauen (Selbst-) Wert vor allem darüber, den richtigen Mann zu finden und zu halten und von ihm Anerkennung in Form der Heirat zu erfahren sowie ihm zum richtigen Zeitpunkt Nachfahren bzw. Erben zu „schenken“. Zwecks der Anziehung des geeigneten Mannes, aber auch um sein Interesse zu „halten“, war viel Energie auf die Körperpflege und das Körperstyling zu verwenden, die neben der unten zu besprechenden Sexualität als das stärkste „Kapital“ der Frauen galten, das als vergänglich betrachtet wurde und daher umso besser investiert sein wollte.

Zum Ehemann geeignet war ein Mann dann, wenn er genug Einkommen hatte, Frau und Kinder zu „ernähren“ und ihnen einen guten Lebensstandard zu ermöglichen. Er sollte größer und stärker sein als die Frau und, um eine „gute Partie“ zu sein, in Hierarchie und ggf. Bildung über ihr stehen, sie gut versorgen, treu zu ihr stehen und sie beschützen. Sein Aussehen über die Körpergröße hinaus war dabei eher zweitrangig.

Neben der Haus- und Erziehungsarbeit galt die gelungene Beziehungsführung als zentrale Aufgabe von Frauen, zu der unter anderem zählte, dem Mann Wohlbefinden zu vermitteln, ein entspanntes und heimeliges Zuhause zu schaffen, in dem er sich von der (Erwerbs-) Arbeit erholen konnte, einen Raum zu bieten, in dem er die Frustrationen der Erwerbsarbeit „rauslassen“ oder verdrängen konnte, Mitgefühl und Anerkennung für seinen mühsamen Alltag zu zeigen und ihn nicht mit eigenen Problemen zu belasten, kurz: Emotionale Reproduktionsarbeit zu leisten, ihm einen Hafen zu schaffen, in dem er gelegentlich (bei Bedarf durch Hilfe nachdrücklicher Nachfragen oder sachkundiger Interpretationsarbeit der Ehefrau) Schwäche zeigen und sich Unterstützung holen konnte. So war die Ehefrau traditionellen Mustern zufolge unter anderem dafür zuständig, die Gesundheit des Mannes zu unterstützen, nicht nur durch die Bereitstellung von Ernährung sondern ggf. auch im Erkennen möglicher gesundheitlicher Probleme und im Beharren auf Arztbesuchen, deren Notwendigkeit der Ehemann aufgrund der traditionell männlichen Souveränitätsanforderung schwerer eingestehen konnte. Zeigten Frauen oder Mädchen dabei gelegentlich Schwäche, Angst und Anlehnungsbedürfnisse, ermöglichten sie es dadurch den Jungen und Männern in ihrem Leben, sich stark und beschützend zu zeigen und damit die Fiktion ihrer Unabhängigkeit und größeren Stärke aufrecht zu erhalten. In dieser

Logik wurde bei Mädchen Fleiß, Gefälligkeit, Empathie und Fürsorglichkeit hoch bewertet, sie sollten süß sein, sich in Kindheit und Jugend die Kompetenzen der beschriebenen ehedem weiblichen Zukunft aneignen, anschniegssam, hübsch, liebenswert und bescheiden sein.

Am Erwerbsleben hatten Frauen in traditionellen Denkweisen vor allem dann Teil, wenn der Mann zu wenig Geld verdiente, um die Familie zu ernähren.⁹ Nicht erwerbsarbeiten zu müssen, fungierte in traditionellen Denkweisen häufig als Distinktionsmerkmal und somit Privileg bürgerlicher Frauen gegenüber proletarischen Frauen, denen ein Leben als nicht-erwerbsarbeitende Hausfrau und Mutter in vielen historischen Phasen nicht möglich war (vgl. Maihofer 1995).

Sexualität war in dieser Denkweise primär Mittel zum Zweck, das einerseits aus Anstandsgründen bis zur Ehe zurück gehalten werden musste, andererseits als Pfand eingesetzt wurde, den geeigneten Mann zu interessieren, sein Interesse bis zur Heirat zu halten und ihn auch darüber hinaus von der „Untreue“ abzuhalten. Dabei überwogen Anstandsvorstellungen und strategische Erwägungen vor eigenem Lustgewinn. Eigene Freude an Sexualität war innerhalb dieser engen Grenzen so lange legitim, wie sie im Privaten verblieb. Eine öffentlich sichtbar werdende Sexualität jenseits dieser Grenzen wurde zum Faktor der wertenden Differenzierung zwischen Frauen: Die Unterscheidung zwischen Jungfrau, Mutter und Hure, dreier sich gegenseitig ausschließender Rollen, band die beiden anerkannten Leitbilder an eine „anständige“ Sexualität, während Sexualität jenseits der oben gezeichneten Grenzen zur Abwertung als „Hure“ führte, die entsprechend zum Freiwild bzgl. diverser Formen von Übergriffen und Abwertungen durch Menschen aller Geschlechter führte. Insbesondere Frauen of color wie aber auch anderen nicht-privilegierten Frauen wurde auch unabhängig von ihrem realen Sexualverhalten häufig sexueller „Anstand“ abgesprochen mit den erwähnten Folgen sexualisierter und physischer Gewaltwiderfahrnisse und symbolischer Abwertung. Eine eigenständige Sexualität unter Frauen wurde wiederum unsichtbar gemacht.

Psychisch war und ist – und dies ist bereits die **Überleitung zu modernisierten Weiblichkeitsbildern**, da dieser Mechanismus auch unter heutigen Mädchen häufig zu beobachten ist,

9 Eine Kurz-Zusammenfassung der rechtlichen Lage und Situation von Frauen in der BRD bis in die 1980er Jahre bietet beispielsweise Hagemann-White 2006: 79f.

weshalb ich in der Gegenwartsform weiter-schreibe – der Mechanismus der Internalisierung bzw. Innen- oder Gefühlsorientierung das traditionell weibliche Pendant zur traditionell männlichen Externalisierung.¹⁰ Internalisierung bezeichnet eine Orientierung auf die Innenwelt, die eigene und die anderer. Probleme und Spannungen werden eher nach innen als nach außen gekehrt, sie werden wichtig genommen und nicht abgewehrt.

So kann für viele Mädchen eine kleine Missbilligung durch eine Lehrkraft oder eine Freundin zu tagelanger Beschäftigung bzw. Tränenausbrüchen führen. Aufwändige SMS-Exegese (u.a. mit dem Begriff des „sms purgatory“ bezeichnet) kann viel Raum einnehmen. Aggressionen werden in internalisierenden Mustern in Form von Selbstabwertungen, Essstörungen und Selbstverletzungen gegen das eigene Selbst anstatt gegen andere gekehrt. Auf schwierige Situationen wird eher mit Anpassung und Unterwerfung und im Zweifelsfall innerem Rückzug und „Drüberstehen“ reagiert als mit Protest und Widerstand. Es herrscht ein ausgeprägtes Interesse an emotionalen und Beziehungserfahrungen, mit denen sich gerne lesend und im Austausch mit anderen Frauen bzw. Mädchen beschäftigt wird.

Dieser innere Mechanismus hat Ressourcen- und Problemseiten: Einerseits ermöglicht die Abwesenheit von Externalisierung, Schmerzen und Ängste ernst zu nehmen und so keine unnötigen Risiken einzugehen (außer allerdings, diese werden aufgrund mangelnder Wehrhaftigkeit hingenommen¹¹). Andererseits kann die sehr starke Wahrnehmung insbesondere körperlicher Risiken bzw. von Risiken, die mit einer freien Bewegung im öffentlichen Raum einhergehen, zu einer Selbstbeschränkung führen, die die Entfaltung bestimmter Interessen und Fähigkeiten verhindert oder zu stärkerer Abhängigkeit von anderen, ins-

besondere von Männern und Jungen, führt.¹² Eine solche Beschränkung von Erfahrungen kann dazu führen, dass die entsprechenden Mädchen weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, mit Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, sowie dass sie weniger Durchsetzungsfähigkeit eintrainieren. Darüber hinaus werden einerseits über diesen Mechanismus soziale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und Empathie hin zu hoher Sachfertigkeit trainiert, andererseits werden psychische und/oder Beziehungsprobleme schnell überdimensional groß und dominieren Empfinden, Zeit und Leben. Außerdem ist ein Muster, innerhalb dessen dem Gegenüber stark mit Empathie begegnet wird, während Aggressionen eher in Form von Essstörungen, selbstverletzendem Verhalten, Selbstabwertung oder psychosomatischen Erkrankungen nach innen gerichtet werden, dazu angelegt, ein Verbleiben in zerstörerischen Beziehungen (Partner_innenschaften, Arbeitsbeziehungen, Freund_innenschaften oder Familienzusammenhängen) zu begünstigen, anstatt Unrechtsgefühle und Wut zu entwickeln und für das eigene Wohlergehen zu kämpfen bzw. die Beziehung zu beenden.

3 Aspekte einer Modernisierung von Weiblichkeit

Die zweite Welle der westlichen Frauenbewegung setzte an diesen (und anderen) Aspekten traditioneller Weiblichkeit und traditioneller Geschlechterverhältnisse an. Sie bemühte sich einerseits um eine Vervielfältigung von Optionen für Mädchen und Frauen und andererseits um eine Abschaffung (selbst-) schädigender Aspekte von Weiblichkeitsanforderungen. Dabei setzten unterschiedliche Strömungen unterschiedliche Schwerpunkte, teilweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten: Manche formulierten das Ziel einer Aneignung männlich besetzter Eigenschaften aufgrund der Analyse, dass gerade die Verhaftung in der

10 Geschlechterreflektierte Arbeit mit Mädchen braucht zusätzlich eine Beschäftigung mit Mechanismen der Externalisierung (vgl. den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band), da die Menge der Mädchen, die externalisierende Verhaltensweisen bzw. Bewältigungsmuster zeigt, nicht zu vernachlässigen ist, auch wenn internalisierende Muster in vielen Lebenswelten noch überwiegen.

11 So finden sich Hinweise, dass manche ungewollte Schwangerschaft u.a. durch Sprachlosigkeit oder aber auch mangelnde Durchsetzungsfähigkeit von Mädchen oder Frauen bzgl. der Verwendung von Kondomen zustande kommt.

12 So berichten auch heute noch viele ansonsten selbstbewusste Mädchen, sie verließen abends das Haus nur in Begleitung ihres Freundes, da dies mögliche Konflikte minimiere. Sie hätten es noch nie ausprobiert, nur mit einer Freundin oder alleine auszugehen. Andere wiederum weisen solche Einschränkungen zurück, berichten dann aber auch von mehr unangenehmen Anmachern, von denen sie sich dennoch diese Freiheit nicht nehmen lassen wollen. Jungen hingegen ziehen aus ihrer hohen Betroffenheit von physischer Gewalt im öffentlichen Raum ganz andere Schlüsse.

„Natur“ in Form der Mutterschaft die Unterordnung von Frauen bedinge (bspw. Beauvoir 1968) bzw. weiblich konnotierte Eigenschaften Ergebnis und Anzeichen von Unterdrückung seien (z.B. überentwickelte Empathie als Identifikation mit dem Aggressor). Andere strebten eine affirmative Aufwertung weiblich besetzter Eigenschaften an und kritisierten Männlichkeitsmuster. Wieder andere setzten sich für eine Vervielfältigung weiblicher Optionen oder eine Abschaffung von Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterzuschreibungen generell ein. Und verschiedene Ziele wurden (und werden) teilweise parallel von den gleichen Akteurinnen vertreten, teilweise aber auch konfrontativ gegeneinander in Stellung gebracht.

Diese unterschiedlichen feministischen Bemühungen trafen zusammen mit anderen ökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen in beiden Teilen Deutschlands und anderen Ländern und führten letztlich zu einer Modernisierung von Weiblichkeitsanforderungen und -bildern. Im Weiteren verwende ich den Modernisierungsbegriff weder im Sinne einer Entwicklung, die alte Weiblichkeitsvorstellungen hinter sich lässt und emanzipatorische Ideale verwirklicht, noch als Beschreibung einer Vorstellung von „altem Wein in neuen Schläuchen“. Vielmehr beschreibe ich das, was sich m.E. und in den Beschreibungen der Autorinnen, auf die ich verweise, in Form eines Puzzles zu aktuell normativen Vorstellungen „richtiger“ bzw. anzustrebender und/oder begehrenswerter Weiblichkeit zusammensetzt.

Grundprinzip modernisierter Weiblichkeit ist meines Erachtens die Gleichzeitigkeit von Versatzstücken traditioneller Weiblichkeits- wie auch Männlichkeitsmuster, die nicht wahlweise sondern auf einmal erfüllt werden sollen. Dies ergibt ein Puzzle von Paradoxien und komplexen Strategien, mit diesen Paradoxien umzugehen und dennoch ein Bild der Kohärenz zu erzeugen (vgl. zur Anforderung der Kohärenz den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band bzw. Butler 1991).

Es entsteht der Eindruck, dass sich Lebenswelten, Praxen und Optionen von Mädchen und Frauen stärker vervielfältigt haben als die von Männern. Dies mag nicht zuletzt auf die androzentrische Höherbewertung traditionell männlich konnotierter Kompetenzen und Lebensweisen zurück zu führen sein, aufgrund derer eine logische Gleichstellungs-Strategie von Frauen darin bestand, sich diese anzueignen.

Männer wiederum, die sich weiblich konnotierte Fähigkeiten und Eigenschaften aneignen, sind mit Statusverlust bedroht.¹³

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels referiere ich zunächst eine kurze Beschreibung modernisierter Mädchenbilder (3.1), gehe dann auf Veränderungen und Kontinuitäten im Verhältnis zu traditionellen Weiblichkeitsanforderungen ein (3.2) und beschreibe die daraus erwachsende Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Anforderungen bzw. Allzuständigkeit (3.3). Anschließend gehe ich auf drei Aspekte der Modernisierung gesondert ein. Auf die Anforderung der Selbstoptimierung (3.4), auf das, was Angela McRobbie postfeministische Maskerade nennt (3.5), und auf die Entpolitisierung und Individualisierung von Geschlechterverhältnissen (3.6). Zusammenfassend beschreibe ich schließlich Widersprüchlichkeiten und Gegenläufigkeiten als zentrales Element modernisierter Weiblichkeitsanforderungen (3.7).

3.1 Moderne Mädchenbilder

Claudia Wallner leitet die Entstehung moderner Mädchenbilder aus der Girlie- bzw. Riot-Grrrl-Bewegung vom Anfang der 1990er Jahre her, die sich offensiv von traditionellen Weiblichkeitsbildern zwischen Mutter, Jungfrau und Hure abgrenzte und durch Madonna popularisiert wurde. Mittlerweile abgekoppelt von dieser Bewegung und mitbedingt durch Frauenbewegung, Mädchenarbeit und Gleichstellungsbemühungen beschreibt sie das aktuelle Mädchenbild folgendermaßen:

„Das Mädchenbild von heute zeichnet ein Mädchen, das ist stark, selbstbewusst, schlau, schlank, sexy, sexuell aktiv und aufgeklärt, gut gebildet, familien- und berufsorientiert, heterosexuell, weiblich aber auch cool, selbständig

¹³ Beispielsweise haben sich die Kleidungsoptionen von Frauen stark erweitert, während es für Männer oder Jungen in den meisten Lebenswelten weiterhin zu Abwertung führt, einen Rock zu tragen und selbst rosa oder lila Kleidungsstücke für Jungen in vielen Lebenswelten ein Risiko darstellen. Auch Schutzbedürftigkeit oder das Zeigen von Schwäche ist für Frauen zwar ein zweischneidiges Schwert, kann aber auch Zuwendung und Fürsorglichkeit hervorrufen, während sie bei Männern oder Jungen – zumindest unter Männern und Jungen – in den meisten Lebenswelten eindeutig zu Abwertung führt. Ausnahme dieser Tendenz ist die derzeitige Aufwertung sozialer Kompetenzen, wobei diese u.a. durch ihre wirtschaftliche Nutzbarkeit der androzentrischen Abwertung tendenziell entzogen werden. Die Weiterentwicklung der Praxen rund um aktive Vaterschaft wie auch Partnerschaftsanforderungen könnte auf eine tatsächliche Veränderung auch für Männer hinweisen und ist weiter zu beobachten.

aber auch anschniegssam, es kann alles bewältigen und kennt keine Probleme, keinen Schmerz, ist Jungen überlegen – all dies in Summe, nicht wahlweise.“ (Wallner o.D.)

Gleichzeitig, so Wallner, existieren parallel auch traditionelle Rollenbilder weiter:

„Gleichzeitig wirken alte Rollenbilder weiter: Je nach Schicht, Ethnie, Wohnort, Religion etc. werden Mädchen weiterhin auch mit konservativen Rollenvorstellungen und –bildern konfrontiert. Und während das öffentliche Bild des Mädchens von heute uns das selbstbewusste, hippe Mädchen als scheinbar einzige Variante von Mädchensein vorspiegelt, hält die Realität so viele Unterschiedlichkeiten, Widersprüche, Überforderungen und Gegensätze neben neuen Freiheiten vor, dass Mädchen je nach Lebenslagenkontext deutlich verschiedene Rollenanforderungen zu bewältigen haben unter dem gleichen Mädchenlabel. Rollenanforderungen sind in sich widersprüchlich und damit nicht zu erfüllen und sie gelten u.U. nur für einzelne Lebensorte oder Lebensabschnitte, wenn z.B. die familiären Vorstellungen andere sind als die der Clique oder in der Peergroup. Da diese Vieldeutigkeit durch das neue Mädchenbild verdeckt wird, verbleibt die Orientierung in der individuellen Bewältigung.“ (ebd.)

3.2 Kontinuitäten und Veränderungen in modernisierten Weiblichkeitsanforderungen

Neben der Tatsache, dass also modernisierte Mädchenbilder nicht für alle Mädchen in allen Lebensbereichen gültig sind, sondern traditionelle Weiblichkeitsanforderungen situativ fortbestehen, stellt sich die Frage, was sich in der Modernisierung von Weiblichkeitsbildern verändert hat, welche Aspekte traditioneller Weiblichkeitsvorstellungen weggefallen und welche neu hinzu gekommen sind sowie welche in alter oder abgewandelter Form fortleben. Dazu kann dieser Artikel einige Deutungsangebote machen, die weiterer Untersuchung und Beobachtung bedürfen.

Weggefallen sind meines Erachtens viele Elemente personaler Herrschaft von Männern gegenüber Frauen und Mädchen, wie sie in der Bundesrepublik bis in die späten 1970er Jahre nicht zuletzt auf rechtlicher Ebene bestanden. Personale Herrschaft besteht weiterhin einerseits zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Minderjährigen fort – wie

diese geschlechtlich verteilt ist, hängt von den Machtverhältnissen und Geschlechtervorstellungen innerhalb der jeweiligen Familie ab. Andererseits kann sie durch ökonomische oder emotionale Abhängigkeiten befördert werden, wobei die ökonomischen Verhältnisse in Ehen bzw. heterosexuellen Elternpaaren weiterhin häufig geschlechtertraditionell verteilt sind (vgl. u.a. Allmendinger 2008: 20–23).¹⁴ Andererseits dürften das mehrfach reformierte Scheidungs-, Familien- und speziell das Unterhaltsrecht wie auch veränderte Geschlechtervorstellungen und berufliche Bedingungen zumindest zu einer deutlichen Reduktion personaler Herrschaft von Männern über Frauen und Mädchen beigetragen haben, wenn auch nicht zu deren völligem Verschwinden.

Darüber hinaus sind meines Erachtens viele Beschränkungen für Frauen verschwunden, so die Beschränkung auf die Privatsphäre gemäß dem alten Slogan von „Kinder, Küche, Kirche“, die Beschränkung der Gewinnung von (Selbst-) Wert auf Beziehungsorientierung sowie die Abwertung jeglicher weiblicher aktiver Sexualität, die nicht traditionell ehelichen Pflichten entspricht. Hinzu gekommen sind entsprechend die Berufstätigkeit als wichtige Sphäre weiblicher Lebenspläne, die Zuschreibung von Kompetenz in der Bildung, die Anerkennung der Wichtigkeit sozialer (weiblich konnotierter) Kompetenzen für den beruflichen Bereich, ein Zugang zu politischer Teilhabe sowie das Ideal einer sexuell genussfähigen und selbstbewussten Frau.

Dennoch ist nicht alles so neu und so frei, wie es auf den ersten Blick scheint. Der oben beschriebene Mechanismus der Internalisierung mit den dazugehörigen selbstverletzenden Verhaltensweisen (Selbstabwertungen, Essstörungen, Ritzen etc.) ist weiterhin bei vielen Mädchen zu beobachten, wobei auch externalisierende Verhaltensweisen zunehmen. Zwar werden Frauen und Mädchen nicht mehr auf die Privatsphäre beschränkt, für die Anerkennung als „richtige“ Frau bzw. vor allem als „weibliche“ Frau ist es aber weiterhin zentral, gelungene Beziehungen zu führen und eine „gute Mutter“ zu sein. Was genau „gute Mutterschaft“ bedeutet, ist

¹⁴ Dies dürfte bedingt sein durch eine Mischung aus Gender Pay Gap, der Tendenz, dass Frauen ihre berufliche Laufbahn weiterhin länger für Erziehungszeiten unterbrechen als Männer sowie der Tendenz, dass in heterosexuellen Paaren häufig die Frau jünger und statusniedriger bis –gleich und der Mann älter und statusgleich bis –höher positioniert ist

umstritten, wichtig ist jedoch, Fragen der Mutterschaft ernst zu nehmen und das Kind keinesfalls für eine Karriere zu vernachlässigen. In ihrem Roman „Bitterfotze“ beschreibt Maria Sveland das Missverhältnis zwischen Mutterschafts- und Vaterschaftsanforderungen folgendermaßen:

„Ich wünschte mir, ich könnte so frei lieben, wie Männer und Väter es können. Die Einsicht, wie schuldbeladen die Mutterrolle ist, mit welcher Selbstverständlichkeit alle möglichen Forderungen gestellt werden, verglichen mit der Vaterrolle, lässt mich neidisch und bitterfotzig werden. Ich möchte auch ein Mann sein und erleben, wie es sich anfühlt, wenn die ganze Gesellschaft Beifall klatscht, weil ich knapp zwei Wochen Elternzeit nehme, während niemand auch nur eine Augenbraue hebt, wenn meine Frau die restlichen zwölf nimmt. Ich will auch ein Mann sein und erleben, wie die Gesellschaft meine Liebe und meine Aufopferung als etwas Fantastisches, geradezu Außerordentliches bekatscht“ (Sveland 2009: 28).¹⁵

Die Gleichzeitigkeit von Mutterschafts- und Karriereanforderung wird unter dem Vorzeichen eines „guten Managements“ diskutiert. Einen Partner zu haben, der sich in gleichem Maße an Haushalts- und Erziehungsarbeit beteiligt, gilt gleichermaßen als Glück und Erfolg, ein „gutes Händchen“ bei der Partnerwahl gehabt zu haben.¹⁶ Dauerhaft partnerschaftslos zu sein, führt für Frauen schnell zu Pathologisierungen durch das Umfeld, zum Vorwurf der übersteigerten Ansprüche, wirkt häufig bedrohlich auf das

Selbstwertgefühl und kann nur erschwert unambivalent als Ausdruck von Unabhängigkeit und anderen Lebensschwerpunkten gedeutet werden.¹⁷ Auch die Verantwortung für Reproduktionsarbeit liegt laut Zeitverwendungsstudien weiterhin im statistischen Durchschnitt mehr in den Händen von Frauen als von Männern, ebenso wie Mädchen mehr Hausarbeit leisten als Jungen (vgl. Cornelißen/Blanke 2004: 165).

Bei all diesen Fragen wie auch bei Fragen (außer-ehelicher) aktiver Sexualität haben sich meines Erachtens die Grenzen des „Normalen“, Akzeptierten und Tolerierten deutlich erweitert. Diese Erweiterung sollte bei aller Kritik der Gegenwart nicht kleingeredet werden. Dennoch existieren diese Grenzen weiterhin und weiterhin auch im Sinne der Doppelstandards. Frauen mit sehr gehobener wirtschaftlicher oder politischer Stellung müssen mit Angriffen auf ihre Weiblichkeit rechnen, wie sich in den endlosen (und endlos langweiligen) Diskussionen zu Angela Merckels Frisur ebenso zeigte wie in Diskussionen, ob wirtschaftlich erfolgreiche Frauen dafür ihre Weiblichkeit aufgeben, Männlichkeit „vortäuschen“, ständig davon „getrieben“ seien, sich zu beweisen etc. und ob dies wünschenswert sei. Entsprechende Diskussionen über heterosexuelle Männer sind die absolute Ausnahme.

Mädchen müssen in vielen Lebenswelten vorsichtig sein, die teilweise schwer auszulotenden Grenzen weiblichen sexuellen „Anstands“ zwar gegebenenfalls situativ so weit zu überschreiten, dass sie dadurch interessant werden, jedoch nicht so weit, dass sie den Respekt anderer Mädchen und Jungen verlieren. Schlampenbilder existieren weiterhin, u.a. auch in Diskursen zu Kleidungs Vorschriften in Schulen, in denen bestimmte Kleidungsweisen von Mädchen für unaufmerksames oder übergreifiges Verhalten von Jungen verantwortlich gemacht werden¹⁸, und in Vergewaltigungsmythen,

¹⁵ Den Hinweis auf dieses Zitat verdanke ich Michael Cremers.

Für Männer hängen diese Anforderungen tiefer, ihnen wird schneller Anerkennung für kleinere Akte der Vaterschaft zuteil. Zynisch ordnet Jutta Allmendinger in der sonst sehr sachlich gehaltenen Brigitte-Studie 2009 ihre Ergebnisse zu den Wahrnehmungen und Plänen junger Väter diskursiv ein: *„Junge Väter niedlicher Babys in der Elternzeit sind die eindeutigen Stars der neuen Familienpolitik. Sie berichten über Kinderfreundlichkeit, wo Mütter oder erwerbstätige Männer vor allem Unmut und Unverständnis spüren. Sie fühlen sich verstanden in ihrer Not, Kind und Karriere zusammen zu halten und sind hochwillkommen, wenn sie nach wenigen Monaten das Unbekannte wieder mit dem Bekannten tauschen, ihre Elternzeit – wie früher den Wehrdienst – beenden und dann so richtig loslegen: hohe Stundenzahl, klare Orientierung auf Führung. Ziel: viel Geld. Als Rabenvater werden sie deshalb nicht betrachtet“* (Allmendinger 2009/Heft 3: 1).

¹⁶ Vgl. McRobbie 2010: 119. Umgekehrt sind schwierige Partnerschaften häufig Anlass zu Scham gegenüber den Freundinnen.

¹⁷ Vgl. u.a. Sharp/Ganong 2011. Der hohe Absatz von Ratgeber-Büchern zu guter Mutterschaft und zur Partnerfindung gibt Auskunft über den hohen Stellenwert, den diese Themen in Frauenwelten einnehmen und die Energie, die in diese Anforderungen fließt. Vgl. zu Ratgeber-Büchern über Geschlechterdifferenzen auch den Artikel zu Biologismen in diesem Band.

¹⁸ Unter anderem in Diskussionen um Bauchfrei-Verbote an Schulen und andere speziell auf Mädchen ausgerichtete Kleidungsnormen. Verschärfend zu allgemeinen Diskursen, die alle Mädchen betreffen, ist hier eine klassistische und rassistische Doppelmoral zu beobachten: In meiner Erfahrung wird an Hauptschulen bzw. bei Töchtern von Eltern mit geringer formaler Bildung sehr viel schneller wertend in Kleidungspraxen von Mädchen eingegriffen als an anderen Schulformen bzw. bei Töchtern bildungsbürgerlicher Eltern. Die

in denen Frauen, die sich (vermeintlich) sexualisiert oder erotisiert kleiden, als mitverantwortlich dargestellt werden, wenn ihre Grenzen nicht respektiert werden. Mädchen, die häufig wechselnde Sexualkontakte haben oder Monogamie-Vereinbarungen brechen, werden weiterhin häufig als „Schlampe“, „Nutte“ oder „Flittchen“ abgewertet und können sich in der Folge noch unsicherer als andere Mädchen sein, dass ihre Grenzen respektiert werden bzw. dass sie uneingeschränkte Solidarität erfahren, wenn ihnen ein Übergriff widerfährt. All dies gilt für Jungen nicht in der gleichen Weise.

Insgesamt widerfährt Mädchen weiterhin viel sexualisierte und sexistische Gewalt. Die Slut Walks sind die neueste Bewegung gegen solche Zustände und stellen damit, ebenso wie andere feministische Kritiken an Doppelstandards spätestens seit den 1960er Jahren, eine Modernisierung dar, indem die entsprechenden Normen nicht unangetastet bleiben, sondern umstritten sind und es Widerstandsangebote für Menschen aller Geschlechter gibt, die diese nicht teilen.¹⁹

Auch der Zugang zur Arbeitswelt findet bekanntermaßen nicht unter gleichen Vorzeichen statt: Gender Pay Gap, die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen, sowie der erschwerte Zugang von Mädchen zu Ausbildungsberufen des dualen Systems sind die bekanntesten Beispiele. Auch die weiterhin existierenden Probleme der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gehen weiterhin stark zulasten von Frauen, einerseits aufgrund der oben

Kleidungspraxen der ersteren werden schnell als Hindernisse für die berufliche Zukunft, als „Geschmacksverirrung“ oder als „nuttig“ und den Unterricht störend abgewertet. Hier werden Mädchen Kleidungs Vorschriften gemacht oder zumindest nahe gelegt, unter anderem was das Tragen von BHs und die Bedeckung von Bauch und Ausschnitten anbetrifft, während gleichzeitig das Kopftuch-Tragen mancher muslimischer Mädchen, das gelegentlich ähnlichen Logiken der Bedeckung und Ideen von Anstand folgt, als Frauenunterdrückung abgewertet wird. So werden gleichzeitig westliche Bekleidungs Vorschriften für Mädchen und Frauen affirmiert, während solche bestimmter muslimischer Glaubensauslegungen abgewertet werden. Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass die einzelnen Mädchen nicht in ihrer Selbstbestimmung ernst genommen und nicht nach ihren eigenen Deutungen, Entscheidungsgrundlagen und den Rahmenbedingungen ihres Handelns befragt werden, um dann gemeinsam auszuloten, ob es pädagogischer Unterstützungen bedarf oder nicht.

19 Als Überblicks-Seite zu Slut Walks in Deutschland mit Links zu den verschiedenen Städten, die dann wiederum unterschiedliche inhaltliche Statements auf ihren Seiten haben s. www.united-slutwalks.com, ein Überblick findet sich auch auf maedchenmannschaft.net/alle-dossiers/#Slutwalks, zur Kritik vergleiche u.a. www.lesmigras.de/slutwalk-lesmigras-unterstuetzt-hydra-aktivist_innen.html.

beschriebenen Persistenz traditioneller familiärer Arbeitsteilungen und andererseits aufgrund der Unterstellung eines Kinderwunschs und daraus folgender „Einstellungshindernisse“ für Frauen im sog. „gebärfähigen“ Alter.

So sind auf der einen Seite neue Freiheiten dazu gekommen, auf der anderen Seite bestehen alte Schwierigkeiten fort – allerdings mit erweiterten Grenzen und vielfältigeren Optionen des Widerstands – und nicht zuletzt verwandeln sich die neuen Freiheiten in neue Anforderungen.

3.3 Allzuständigkeit und Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Anforderungen

Im modernen Frauen- und Mädchenbild verbinden sich meines Erachtens traditionelle Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen. So wird nicht notwendigerweise die Wahlfreiheit größer, vor allem soll alles gleichermaßen erfüllt werden. Ein modernes Mädchen soll sowohl beziehungsorientiert sein (altersabhängig bezieht sich dies auf Freundinnenschaften und/oder Liebesbeziehungen) als auch autonom und zunächst in der Schule und dann im Beruf erfolgreich. Gleichzeitig soll sie aber nicht erfolgreicher sein als ihr späterer heterosexueller Partner. Dies wird erstens damit begründet, dass Männer von zu erfolgreichen selbstbewussten Frauen eingeschüchtert würden und mehr als ihre Partnerin verdienen wollen (zu letzterem vgl. Allmendinger 2009, Heft 3, Abb. 5, ohne Seitenzahlen). Zweitens suchen – zumindest laut Studien zum Bindungsverhalten – viele Frauen weiterhin Partner, die ihnen mindestens statusgleich wenn nicht überlegen sind (vgl. zum Interesse von Mädchen an älteren Jungen auch den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).²⁰ Dabei entsteht eine paradoxe Situation, die vielfältige

20 Letzteres wird bezogen auf Einkommensvorstellungen in der Brigitte-Studie (Allmendinger 2009) im Gegensatz zu den Vorstellungen junger Männer nicht bestätigt. Auch hier gilt: Beides sind diskursive Figuren und statistische Mittelwerte. In direkten Gesprächen äußern Mädchen teilweise, es sei ihnen egal, ob der Partner mehr oder weniger als sie verdiene. Sie befürchten aber, Männer hätten ein Problem mit einer besser verdienenden Frau, was dann wiederum zu schwierigem Verhalten des Partners führen könnte. Die Wünsche und Praxen des Bindungsverhaltens sind also nicht vorauszusetzen, sondern genauer zu untersuchen, insbesondere die Verquickung zwischen diskursiven Nahelegungen bzgl. der Partnerschaftswünsche heterosexueller Frauen und Männer und Entscheidungen, die erwartete Probleme nicht-traditioneller Konstellationen präventiv verhindern sollen, schon bevor es zu Konflikten gekommen ist, und so zur Aufrechterhaltung traditioneller Praxen und Sichtweisen beitragen.

Balance-Akte mit sich bringt im Ausloten des „Wann Wovon Wieviel“.

Carol Hagemann-White beschreibt diese Situation schon 1984 mit dem Begriff des „Approach avoidance conflict“: Beide Möglichkeiten (beispielsweise sehr selbstbewusst und erfolgreich zu sein oder eher anschniegssam zu sein und zum (richtigen) Mann aufzuschauen) bringen relativ sicher Gewinne und Verluste mit sich. Hagemann-White beschreibt als traditionelle Strategie des Umgangs mit diesem Dilemma die „Ideologie des freiwilligen Verzichts“, der gemäß Frauen oder Mädchen sich häufig für den traditionellen Weg entscheiden und rationalisieren, warum sie sich den anderen Weg ohnehin nicht gewünscht hätten (beispielsweise weil eine Karriere in der „harten Männerwelt“ nicht wünschenswert sei). Meine These ist, dass heute die Ideologie des freiwilligen Verzichts zwar fortlebt, die Anforderung aber gestiegen ist, beide Seiten zu verwirklichen und den Balanceakt aufzunehmen. Dieser Balance-Akt fordert viel Kraft und Konzentration und scheitert notwendigerweise immer wieder. Der Umgang mit diesem Scheitern ist in der Regel ein individualisierter.

Die gleichzeitige Zuständigkeit für alles (auch: Allzuständigkeit), die Aneignung traditionell männlicher Normen der Vollzeiterwerbstätigkeit, Karriere und Unterwerfung unter die Erfordernisse des Arbeitsmarkts *zusätzlich* zu traditionell weiblichen Anforderungen gelungener Beziehungsführung, guter Mutterschaft und perfekten äußeren Stylings kann m.E. nur zu dauerhafter Überforderung und regelmäßigem Scheitern führen, wenn an all diesen Normen und Idealen und den ihnen zugrunde liegenden wirtschaftlichen und institutionellen Strukturen nicht grundsätzliche Änderungen vorgenommen werden. Jede Seite für sich kommt schon einem Vollzeit-Job gleich und ist ohnehin ständig vom Scheitern bedroht.²¹ Eine Berufung auf traditionelle

Geschlechterordnungen, wie sie teilweise zu beobachten ist,²² kann auch als Antwort auf diese Dauer-Überforderung gelesen werden, auf die es bislang wenige andere öffentlich sichtbare Antworten gibt.

3.4 Selbsttechniken und Selbstoptimierung

Ein Phänomen der Modernisierung ist, dass Mädchen und Frauen mittlerweile eine Akteurinnen-Perspektive zugeschrieben wird, also die alte Dichotomie zwischen aktiver Männlichkeit und passiver Weiblichkeit zumindest auf dem Feld der Umsetzung von Lebensperspektiven aufgebrochen wurde.²³ Hier wird deutlich, dass Ressourcenorientierung ein zweischneidiges Schwert ist: Frauen und Mädchen wird nicht nur die Fähigkeit zugeschrieben, ihr Leben aktiv in die Hand zu nehmen und sich von Widrigkeiten und Problemen nicht schrecken zu lassen – es wird geradezu von ihnen erwartet. Allerdings nehmen diese Erwartungen und die aus ihnen folgenden Praxen seltener die Form an, dass Probleme und widrige Umstände zu einer Organisierung der Betroffenen führen mit dem Ziel, die Rahmenbedingungen zu ändern, die zu Kränkungen, Verletzungen oder Misserfolg führen, sei es in der Schule, im Beruf, im öffentlichen Raum oder in Partnerschaften. Vielmehr werden Frauen und Mädchen dazu angehalten, Meisterinnen der Selbstoptimierung zu werden, wie der rege Konsum von Ratgeber-Literatur nahe legt.

Dies kann in vielen Fällen sinnvoll sein und empowernde Aspekte haben, wenn es dazu führt, Kraft zu mobilisieren, die eigenen Wünsche zu erfüllen und nicht aus erlernter Hilflosigkeit oder Stolz aufzugeben. Außerdem kann dies vor der Verletzung und Resignation durch ein Scheitern beim Ändern äußerer Umstände bewahren.

22 Verwiesen sei hier unter anderem auf Eva Herrmann.

23 Im Feld der Paarungsrituale findet sich teilweise immer noch die alte Rollenverteilung wieder, der gemäß Frauen sich mit Interessenbekundungen und bei der Initiation von Kontakten zurückhalten und eher einladende Signale geben (sollen), während Männer den offensichtlicher aktiven Part übernehmen (sollen). Diese Empfehlung u.a. in Ratgeber-Büchern oder sog. Frauenzeitschriften wird mit der Zuschreibung begründet, das jeweils andere Geschlecht erwarte ein solches Verhalten, insbesondere verlören Frauen an Wert, wenn sie die Regeln der Kontaktaufnahme (festgelegte Wartezeiten bis zum ersten Sich-Melden etc.) verletzen.

In anderen Bereichen haben sich die Zuschreibungen mittlerweile umgekehrt, indem insbesondere jungen Frauen eine bessere und nachhaltigere Planung ihres Lebens zugetraut wird als jungen Männern.

21 Dieses Scheitern bzw. seine Bedrohlichkeit schlägt sich nicht zuletzt darin nieder und wird damit gleichzeitig unsichtbar, dass ab der Pubertät Mädchen und Frauen auffällig viele Medikamente einnehmen (v.a. Schmerztabletten, Psychopharmaka und Neuroleptika) und überdurchschnittlich oft depressiv werden (vgl. Tremel/Cornelißen 2007). Arlie Hochschild arbeitet an Stewardessen beispielhaft heraus, was meines Erachtens für viele soziale Berufe gilt: In der Verschränkung beruflicher mit privaten Anforderungen in „Gefühlsarbeit“ (Fürsorglichkeit, gute Atmosphäre herstellen etc.) liegt eine besondere Gefahr der Entfremdung des Gefühlslebens, der sich stark auf das allgemeine Wohlbefinden und das Privatleben auswirkt und u.a. Burn Out zu einem hohen Risiko macht (Hochschild 1990).

Es hat aber auch Nachteile, wenn das eigene Selbst als endlos plastisch und allen Bedingungen anpassbar betrachtet und behandelt wird und wenn scheinbar nicht-konstruktive Empfindungen wie Wut und Zorn nicht als Kraftquelle genutzt werden, um unfreundliche Bedingungen der Außenwelt zu verändern. Wenn ich auf ausbeuterische Arbeitsbedingungen, kränkende sexistische Erlebnisse oder mir schadenendes Verhalten eines Partners bzw. eine Partnerin damit reagiere, dass ich den Werkzeugkoffer auspacke und anfangs an mir selbst herumzuschrauben, um mich noch stärker, durchhaltefähiger, souveräner, gelassener, verständnisvoller, unterstützender etc. zu machen, liegt der potenziell selbstschädigende Aspekt auf der Hand. Dazu kommt häufig, dass der gesamte Freundinnenkreis aktiviert wird und sich mit dem (schwierigen) Verhalten des Beziehungspartners oder der Beziehungspartnerin, des Chefs oder der Chefin etc. in endlosen Interpretationsschleifen und pädagogisierenden Überlegungen zum Umgang mit diesem beschäftigt. Dies kann als Mechanismus der Befriedung verstanden werden, der Beziehungen bzw. Konstellationen am Leben und im Status Quo erhält, die vielleicht besser nicht fortgesetzt würden oder die durch radikalere Interventionen und Grenzziehungen veränderbar wären.

Es ist hier eine Verschränkung von Selbsttechniken mit dem oben beschriebenen Mechanismus der Internalisierung zu beobachten: Im Rahmen einer weiblichen auf Internalisierung spezialisierten Sozialisation erwerben viele Mädchen und Frauen eine Kompetenz der Selbstreflexivität und Selbstoptimierung, die sie umso anfälliger für Anrufungen des Selbstmanagements macht. Dies ist einerseits eine Ressource, das eigene Leben in die Hand zu nehmen, fungiert andererseits aber auch als Ausdruck und Stabilisierung von Unterwerfung und geringem Selbstvertrauen: Wenn ich an den äußeren Bedingungen nichts ändern kann, bleibt mir nichts übrig, als an meinem Inneren etwas zu ändern, wenn eine Situation unerträglich wird. Wenn ich aber im Glauben bin, am Außen nichts ändern zu können, werde ich dies auch gar nicht erst nachdrücklich versuchen und so zum Fortbestehen der Bedingungen beitragen.

Zu den nahe gelegten und häufig praktizierten Selbsttechniken gehören u.a. Selbstreflexivität, Evaluation und Bemühung um Veränderungen eigener Gefühle, Bindungsformen, Kommunikationsformen und Verhaltensweisen auch in

intensiven Gesprächen im Freundinnenkreis, sich zur gnadenlosen Richterin des eigenen Körpers und der eigenen Psyche machen, Listenführen und Pläneschmieden, Tagebuchschriften, das Aufsuchen von Therapie und Beratungsangeboten, Einnahme von Psychopharmaka und Schmerzmitteln, Körper- und Psycho-Styling in Form von Sport, Ratgeberlektüre, Ernährungstechniken, Make-Up, bewusster Kleidungs- und Farbwahl sowie operativen Eingriffen.²⁴

Ansätze von Empowerment können paradox wirken, wenn sie sich mit neoliberaler Ideologie verschränken, der entsprechend ich alles erreichen kann, was ich nur will, wenn ich entsprechend viel Willen und Kraft dareinsetze und talentiert genug bin, wie Merri Lisa Johnson in „Jane Sexes It Up“ anschaulich beschreibt:

„Vor dem Hintergrund, dass wir mit Feminismus wie mit einer exzentrischen Tante aufwachsen, die uns immer erinnert, wie schlau wir sind, dass wir alles schaffen können, alles sein können, zögern die Frauen meiner Generation, zu romantischen Klemmen zu stehen, in denen wir uns wiederfinden, zu den emotionalen Verwicklungen, die unsere Prinzipien kompromittieren, während wir zwischen Feministin und Partnerin [im Original: girlfriend], zwischen Forscherin und Sexpartnerin hin- und herpendeln. Denn, wenn der Feminismus Recht hat und wir wirklich alles tun und sein können, dann folgt daraus logisch, dass alle Hindernisse, mit denen wir konfrontiert sind, unser persönliches Versagen spiegeln, unsere individuellen Unzulänglichkeiten gegenüber der unbegrenzten feministischen Möglichkeit.“

Aus diesem Grund ist es für mich eines der schwersten Dinge als Feministin, zuzugeben dass ich in Beziehungen freiwillig oder zumindest automatisch in der emotionalen Wetterlage des Mannes lebe - still, wenn er zurück gezogen ist, bereit zu sprechen, ficken, tanzen zu gehen, alles, alles, was er will. Ich bin unendlich flexibel. Außer, wenn ich es nicht bin.“ (Johnson 2002: 14f., Übersetzung K.D.)

Ermutigende feministische Frauenbilder können sich in kontraproduktiver Weise mit neoliberalen bzw. meritokratischen Vorstellungen verbinden. In einem meritokratischen System, in dem ich alles erreichen zu können scheine, was ich will, in dem es keine strukturellen oder institutionellen Hindernisse zu geben scheint,

24 Vgl. u.a. McRobbie 2010: 43 sowie 94f.

steht mir folgerichtigerweise nur das zu, was ich verdient habe. Wenn ich etwas nicht erreiche, habe ich dies auch nicht verdient – kollektive Organisierung, der Traum von Alternativen oder sozialstaatliche Unterstützung erscheinen als anachronistisch bzw. ungerecht denen gegenüber, die es – scheinbar – „aus eigener Kraft geschafft haben“.²⁵ Scheitern wird entsprechend individualisiert und ist, beispielsweise beim nicht eingelösten Vorsatz, sich besser von beruflichen Anforderungen abzugrenzen oder einen besseren „Männer-Geschmack“ zu entwickeln, häufig Anlass zu einer latent vorwurfsvollen Haltung des Umfelds, zu einem spöttischen anstatt eines solidarischen Umgangs oder zu wohlgemeintem Rat, welche neue Technik der Selbstoptimierung als nächstes zu erproben sei. Solidarische kollektive Veränderungsprozesse oder auch eine bloße Artikulation von Wut werden auch dadurch verhindert, dass das personalisierte Scheitern mit der Zeit peinlich und daher zunehmend verschwiegen wird.

Angela McRobbie fasst dies mit dem Begriff einer Politik der Des-Artikulation im Sinne des Auflösens von Verbindungen (Artikulationen). In dieser Politik werden radikaldemokratische Bewegungen delegitimiert, allenfalls partikuläre Interessenvertretung im Sinne von Lobbying erscheint weiterhin legitim. Dabei geht die Entwicklung radikaler Vorstellungswelten ebenso verloren, wie das Potenzial breiterer Bündnisse und die Möglichkeit voneinander zu lernen, beispielsweise zwischen älteren und jüngeren Generationen oder zwischen anti-rassistischen bzw. rassismuskritischen, kapitalismuskritischen, queeren und feministischen Bewegungen:

„[...] Es müssen soziale Räume eröffnet werden, die es Menschen ermöglichen, ihre Lebensumstände als eine Form von Unterdrückung zu verstehen, die sie mit anderen teilen. Solche radikalen Vorstellungswelten sind eine Quelle der Hoffnung, ein Ort, der Worte, Konzepte, Geschichten, Erzählungen und Erfahrungen bereitstellt, die nicht nur die Ursachen für eine missliche soziale Lage oder Machtlosigkeit verdeutlichen, sondern dabei helfen, Wege zu finden, diese Lebensumstände zu überwinden. [...] Wenn die erinnerte Geschichte der vergangenen Kämpfe (beispielsweise die Geschichte

der Bürgerrechtsbewegung in den USA in den 1960er Jahren oder die Geschichte der Frauenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren) tatsächlich zu der Entwicklung radikaler Vorstellungswelten beitragen könnte, so bedeutet die Verhinderung solcher Möglichkeiten im Umkehrschluss eine aggressive Politik der Des-artikulation.“ (McRobbie 2010: 81)

Stattdessen wird (Geschlechter-)Gleichstellung fast ausschließlich unter Vorzeichen ökonomischer Verwertbarkeit und Ausbeutbarkeit diskutiert. Der Mainstream folgt der Frage, wie möglichst viele gut ausgebildete weibliche Fachkräfte dem Arbeitsmarkt in einer Weise zur Verfügung gestellt werden können, die sie nicht daran hindert, viele Kinder mit starkem kulturellem Kapital zu „produzieren“, die dann mit weniger schulischer Förderung mehr ökonomische Leistung bringen werden als Kinder aus Familien mit einem geringeren formalen Bildungsgrad.²⁶ Die Frage eigener biografischer Entwürfe, wie z.B. der Entscheidung für oder gegen eine Familiengründung, treten demgegenüber in den Hintergrund. Fragen eines guten Lebens scheinen keine Relevanz mehr zu haben.

3.5 Postfeministische Maskerade

Die traditionell männliche Anforderung, allzeit souverän, autonom und kompetent zu sein bzw. zumindest zu erscheinen spielt in modernisierten Weiblichkeitsanforderungen eine zunehmend wichtige Rolle. So darf ich diesen Anforderungen entsprechend als Frau oder Mädchen keinesfalls „Opfer meines Geschlechts“ sein, muss alles aus eigener Kraft schaffen und mache mich angreifbar, wenn ich mich auf strukturelle Nachteile von Frauen beziehe. Beispielhaft dafür kann die vehemente Ablehnung einer Frauenquote gerade auch durch junge Frauen gelten. Gleichzeitig ist die erwartete Stärke aber bedrohlich, sie kann meinen Status als begehrten Frau gefährden und feindliche Konkurrenz in anderen Mädchen bzw. Frauen wie auch Jungen und Männern wecken, die jeweils besonders schlecht damit umgehen können, wenn eine Frau ihren Status bedroht.

So sind Hierarchisierungsdynamiken unter Frauen und Mädchen traditionell und oft auch

²⁵ Vgl. zu Entsolidarisierung und Hierarchisierung zwischen denen, die erfolgreich Selbstoptimierung praktizieren und denen, denen dies nicht gelingt oder gar nicht erst zugetraut wird McRobbie 2010: 109, 42 sowie 115.

²⁶ Diese Tendenz zeigte sich unter anderem in der Reformierung des Elterngelds unter von der Leyen zum 01.01.2007, in der die Situation gutverdienender Eltern verbessert und die Situation erwerbsloser Eltern deutlich verschlechtert wurde.

noch heute widersprüchlicher und häufig verdeckter als unter Männern und Jungen. Eine Erkenntnis aus dem Vergleich von Mädchen- und Jungengruppen ist, dass bei Jungengruppen Hierarchien und Rollen in der Gruppe häufig innerhalb der ersten Stunde nach dem Kennenlernen für Pädagog_innen offensichtlich werden, während Mädchen häufig sehr viel Mühe darauf verwenden, Mädchengruppen als solidarisch, harmonisch, sozial etc. darzustellen. In Seminaren werden die zugrundeliegenden Hierarchisierungen häufig erst nach mehreren Tagen ansatzweise durchschaubar.

Dies geht unter anderem auf ein scheinbares Konkurrenzverbot unter Mädchen bzw. Frauen zurück, das meiner Beobachtung nach zwar abgenommen hat, aber dennoch in vielen Mädchen-Lebenswelten (insbesondere auch in Schulklassen) fortbesteht: Der offene Wunsch, andere zu übertrumpfen, gilt als schwer vereinbar mit Weiblichkeitsanforderungen bzw. vielmehr der Anforderung, sich als sozial zu erweisen – Jungen werden für „Hahnenkämpfe“ und ähnliches eher belächelt, sie werden bei ihnen aber akzeptiert. Elisabeth Glücks²⁷ entlehnt zur Erklärung traditionell weiblicher verdeckter Konkurrenz das Bild des Krabbenkorbs, das im englischsprachigen Raum (crab bucket) Aspekte einer Unterschichtskultur beschreibt, die Aufstiege durch ein Verbot der Abkehr von Unterschichtspraxen verhindern. Krabben in einem Korb, so heißt es, ziehen sich gegenseitig wieder herunter, wenn eine versucht, aus dem Korb zu klettern. Es braucht also keine großen Sicherungssysteme oder Zurückwerfaktionen, um sie im Korb zu halten. In traditionellen Mädchen- oder Frauengemeinschaften wird Gemeinschaftlichkeit, Verbundenheit und gegenseitige Unterstützung unter anderem dadurch hergestellt, dass jede sich selbst kritisiert (gerne die „fetten Oberschenkel“ etc. aber auch „Dummheit“, zu wenig Durchsetzungsfähigkeit usw.) und die anderen jeweils Unterstützung geben, indem sie beteuern, der Selbstvorwurf treffe nicht zu, indem sie sich selbst auf die gleiche Stufe herunter stellen durch eigene Selbstkritik oder indem sie andere Qualitäten der Selbstkritikerin loben, die viel wichtiger seien als der kritisierte Aspekt. Zeigt aber eine zu viel Selbstbewusstsein, ist zu „perfekt“, führt dies in solchen Gruppen bestenfalls zu einer Distanzierung der anderen Mädchen bzw. Frauen. Ein aus dem Brustton der Überzeugung

geäußertes „Ich finde mich schön!“ oder „Ich werde ein 1,0-Abi machen, ich bin eben begabt.“ zieht in vielen Mädchen- oder Frauengemeinschaften mit hoher Sicherheit nach sich, dass diejenige, die eine solche Aussage tätigt, als Angeberin, als überheblich oder arrogant abgewertet wird und dass ihr offen oder subtil verschiedenste Aspekte ihrer Persönlichkeit und ihres Körpers vorgeführt werden, die ihre Unzulänglichkeit beweisen.

Es besteht also ein hohes Eigeninteresse unter Mädchen, nicht zu stark und selbstbewusst zu erscheinen, bzw. jedenfalls nicht deutlich stärker und selbstbewusster als die Freundinnen, und sich an der ritualhaften Selbstabwertung zu beteiligen, wenn sie Teil solcher Mädchengemeinschaften sein wollen. Es ist davon auszugehen, dass ein solches Verhalten, das u.U. zunächst noch Maskerade ist, nicht spurlos an Persönlichkeit, Selbstwertgefühl und Habitus vorübergeht.²⁸ Dies umso mehr, als dass sich ein solches Verbot, zu stark und überlegen zu sein, auch – in teilweise anderer Form – in Kontakten mit Jungen und Männern insbesondere ab der Pubertät wiederholt und somit häufig in alle Lebensbereiche erstreckt.

Angela McRobbie beschreibt mit der *postfeministischen Maskerade*²⁹ eine Form des Umgangs mit diesem Dilemma, gleichzeitig erfolgreich sein zu sollen und wollen aber sowohl Freundinnen und Kolleginnen als auch Freunden, Kollegen und möglichen Partnern gegenüber nicht zu erfolgreich bzw. selbstbewusst sein zu dürfen:

„Die postfeministische Maskerade hat viele Erscheinungsformen (ist jedoch immer makellos); im Wesentlichen vollzieht sie eine Neuordnung der Weiblichkeit in dem Sinn, dass altmodische Stile [...], die die Unterwerfung unter eine unsichtbare Autorität oder unter ein undurchsichtiges Regelwerk signalisieren, neu eingesetzt werden. In der Praxis zeigt sie sich als die nervöse Gestik junger Frauen (ich denke hier beispielsweise an Bridget Jones' Minirock, an ihr Flirtverhalten bei der Arbeit, an ihre Vorwürfe an sich selbst als ‚Dummkopf‘), die sich darüber bewusst geworden sind, dass ihr In-Erscheinung-Treten und die Konkurrenz zu Männern als ihresgleichen, in die

27 Mündliche Aussage im Rahmen der Weiterbildung zu Geschlechtsbezogener Pädagogik der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ 2003-2004.

28 Es liegt auf der Hand, dass ein solches Konkurrenzverbot wie auch ein traditionell männliches Konkurrenzgebot jeweils spezifische Vor- und Nachteile aufweisen.

29 Sie bezieht sich mit dem Begriff der Maskerade auf die Arbeiten der Psychoanalytikerin Joan Riviere (1929/1994) sowie Judith Butlers (1991).

sie sich auf dem Arbeitsmarkt begeben, Konsequenzen hat. Sie sind nervös, weil sie noch nicht daran gewöhnt sind, Macht zu besitzen; Macht steht ihnen nicht, sie sind unerfahren, sie können es sich nicht leisten, ihre Macht entspannt oder zwanglos einzusetzen, sie befürchten, dass Macht sie unweiblich macht. Es handelt sich weniger um Angst denn um die Akzeptanz der Tatsache, dass die Aneignung dieser Macht, die sie plötzlich besitzen, ihre Verhandlungen im heterosexuellen Feld und ihre Attraktivität potenziell negativ beeinflussen können. Die postfeministische (antifeministische) Maskerade ist die Retterin der jungen Frauen, ein Relikt aus der Vergangenheit, das ihnen einen Stil vorgibt; sie geben sich beispielsweise ‚dumm und konfus‘ (Riviere 1994), um auf dem Terrain der hegemonialen Männlichkeit navigieren zu können, ohne ihre sexuelle Identität aufs Spiel zu setzen [...]; sie überladen sich mit Taschen, Schuhen, Armbändern, anderem dekorativen Schnickschnack, um den sie sich ununterbrochen kümmern müssen. Sie suchen fast zu sehr nach Bestätigung.“ (McRobbie 2010: 102f.)

Mädchen und Frauen nutzen in diesem Muster besonders weiblich konnotierte Attribute wie Kleidungsstücke oder Verhaltensweisen, geben sich unsicherer als sie sind oder betonen ständig ihre eigenen Unzulänglichkeiten, kurz: sie inszenieren Hyperfemininität, um ihre schulische bzw. berufliche Stärke oder ihr Selbstbewusstsein zu kompensieren und dennoch weiblich und nicht bedrohlich zu wirken. Es ist allerdings anzunehmen, dass die ständige Re-Inszenierung von Unsicherheit nicht folgenlos am eigenen Selbstbild vorüber geht, dass etwas von der Inszenierung an der Persönlichkeit „haften“ bleibt, sie mitgestaltet.

Dabei spielt ein Feminismus-Verbot die zentrale Rolle, wobei Leistungs-Feminismen (Alpha-Mädchen etc.) eine Ausnahme darstellen. Keinesfalls aber darf sich auf strukturelle Bedingungen bezogen werden, die Frauen erschwerte Ausgangsvoraussetzungen bieten, darf Empörung beispielsweise gegen Sexismen allzu laut und aggressiv geäußert werden.

Der Postfeminismus, wie McRobbie ihn skizziert, unterscheidet sich vom Antifeminismus bzw. dem antifeministischen Backlash dadurch, dass er nicht alte Geschlechter-Ordnungen befürwortet. Er zollt dem Feminismus Anerkennung und teilt einige seiner Werte, vertritt Liberalismus und Gleichberechtigung. Allerdings sind diese Werte, postfeministischem Denken zufolge,

längst erreicht.³⁰ So hat der historisierende positive Bezug auf den vergangenen Feminismus den Effekt, dass mit ihm ein gegenwärtiger Feminismus diskreditiert wird. Wenn Gleichberechtigung längst erreicht ist, werden Frauen oder Mädchen, die sich heute als Feministin bezeichnen oder entsprechende Inhalte vertreten, suspekt. Sie geraten in den Geruch der Ewiggestrigen, der Leistungsschwachen, die sich hinter kollektiven Identitäten verstecken wollen, anstatt Verantwortung zu übernehmen oder den Feminismus nutzen, um mächtiger als Männer zu werden. Sie sind verdächtig, sexuell frustriert, lustfeindlich, spaßbefreit oder nicht begehrenswert zu sein, oder einfach übertrieben, überzogen, schrill und unweiblich, alternativ auch verhärtet und verbittert. Für Mädchen stellt es ein Risiko dar, sich unter diesen Vorzeichen als Feministin zu bezeichnen oder sich auch nur in einer Art und Weise zu verhalten, die sie in diesen Verdacht rücken lässt. Dies beschränkt sie in ihrer Kraft, sich für strukturelle Veränderungen einzusetzen, Empörung gegenüber gegenwärtigen Zuständen zu entwickeln wie auch in der Möglichkeit von Feminismen zu lernen.

3.6 Entpolitisierung unter dem Mantel von Freiwilligkeit und Individualisierung

Dieses Bild der längst erreichten Gleichberechtigung wird unter anderem dadurch befördert, dass personale Herrschaft von Männern über Frauen anderen schwieriger erkennbaren Mechanismen weiblicher Zurichtung weitgehend gewichen ist.

Carol Hagemann-White spricht in diesem Kontext von einem Verdeckungszusammenhang:

„Inzwischen ist eine Generation junger Frauen herangewachsen, die keine Erinnerung an diese Zustände hat [die Situation von Frauen in der BRD bis in die 1980er Jahre hinein, K.D.]. In dem Maße, wie sie Zugang zu Bildung gewonnen haben, sind sie in einem von Individualisierung und Selbstverwirklichung geprägten Diskurs eingebunden, der keinen Raum mehr dafür

³⁰ Ein gutes Beispiel dieser Vorstellungen stellt das Buch der aktuellen Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Kristina Schröder „Danke, emanzipiert sind wir selber!“ (2012) dar. Es ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass hier eine für das Politikgeschäft verhältnismäßig junge und erfolgreiche Frau schreibt, die für Gleichstellungsfragen zuständig ist und offenbar einen sehr großen Bedarf sieht, sich öffentlich wirksam von jeglichen Feminismen abzugrenzen.

lässt, über die latenten Geschlechternormen oder die institutionellen Strukturvorgaben zu reden, die nichtsdestoweniger ihr praktisches Handeln bestimmen und reale Ungleichheiten in Familie wie im Beruf reproduzieren. Zu beobachten ist, wie im Reden die Asymmetrien im Lebenszusammenhang von Frauen und Männern gerade nicht zum Thema werden und wie zugleich die ursprüngliche Absicht, sich von den alten Rollenmustern zu befreien, praktisch in ihr Gegenteil verkehrt wird' (Wetterer 2004: 64). Die Individualisierung fungiert vor allem als Zuschreibung von Verantwortung für die eigene Lebenslage. [...] Zweifellos sind die Zumutungen und Risiken im weiblichen Lebenszusammenhang anders geworden, sie sind jedoch vor allem – anders als vor 30 Jahren – verdeckt.' (Hagemann-White 2006: 80)

Zur Analyse dieses Verdeckungszusammenhangs sei, so Hagemann-White, weniger entscheidend, was gesagt, als was verschwiegen bzw. de-thematisiert werde. Als de-thematisierte Probleme von Mädchen führt sie dann unter anderem auf, dass Mädchen aus ihren weiterhin höheren sozialen Kompetenzen keinen adäquaten Selbstwert bezögen, dass weiterhin Mädchen ab der Pubertät ein geringeres Selbstwertgefühl als in der Kindheit haben, während das der Jungen im selben Alter steige, oder dass selbstschädigendes Essverhalten im Rahmen einer Zurichtung der Körper als „bewusste Ernährung“ beschönigt werde (Hagemann-White 2006: 80f.).

McRobbie verwendet den Begriff der Luminositäten, um zu beschreiben, wie der diskursive Lichtkegel auf bestimmte Frauen und Mädchen bzw. bestimmte Aspekte ihres Lebens fällt und sie besonders sichtbar werden lässt, u.a. im Bild des leistungsstarken postfeministischen Mädchens, während andere Aspekte ihres Lebens und andere Frauen und Mädchen unsichtbar werden (McRobbie 2010: 95). Probleme außerhalb des Lichtkegels werden individualisiert und pathologisiert, ihr Zusammenhang zu Geschlechterverhältnissen und anderen Ebenen gesellschaftlich produzierter Ungleichheit wird im Schatten unsichtbar.

Als einen Mechanismus der Veränderung, der bestimmte Aspekte ins Licht und andere in den Schatten treten lässt, beschreibt sie einen Übergang der Macht über die Körper von Frauen auf den Schönheits-Mode-Komplex. Unverändert ist, dass Frauen weiterhin nahe gelegt wird, ihre Körper nicht als Orte der Kraft, der Selbstwirksamkeit oder des Genusses zu begreifen sondern

als zu gestaltende ästhetische Objekte. Dies, so argumentiert McRobbie, hat sich über die letzten Jahre noch massiv verschärft, indem mittlerweile jeder Zentimeter des weiblichen Körpers zum Objekt von Styling-Ratschlägen und Normvorgaben wird.³¹ Allerdings wird diese Macht über die Körper von Frauen nicht mehr primär von Männern und Frauen in persönlichen Interaktionen ausgeübt³² – diese ist auf die Akteur_innen der Schönheits-Mode-Industrie übergegangen und wird entscheidend in ritualhafter Selbstkritik und Stilberatung in Frauengemeinschaften getragen.

Zentral ist dabei eine Selbstdarstellung als autonomes Subjekt, das die Unterwerfung unter Mode- und Schönheitsnormen mit dem Gestus der Freiwilligkeit und Selbstverwirklichung zelebriert.³³ Abwertungen klassisch weiblicher Eigenschaften und Interessen wie romantische Liebe, Hochzeitsträume oder Mädchenhaftigkeit werden auf „den Feminismus“ projiziert und so der antifeministische Impuls gestärkt. Die sachliche Ebene der feministischen Problematisierung wird dabei „vergessen“. Der negative Bezug auf den Feminismus dient u.a. der distinktiven Selbstinszenierung: Es ist attraktiver, sich als Tabubrecherin gegenüber einem vermeintlich lustfeindlichen und altbackenen Feminismus zu inszenieren, anstatt dazu zu

31 Vielen Pädagog_innen unbekannt ist beispielsweise die Zunahme normativer Diskurse über die ästhetische Gestaltung der Vulva, die unter anderem in zunehmenden Schamlippen-Verkürzungs-OPs mündet und nicht zuletzt eine Folge der verstärkten Sichtbarkeit der Schamlippen durch die Verbreitung der Intimirasur bei Mädchen und jungen Frauen ist.

32 Diese ist jedoch weiterhin präsent, am subtilsten in der Macht, die viele heterosexuelle Mädchen und Frauen ihrem Partner zuweisen, der ihnen im besten Falle ein Bollwerk gegen körperbezogene Selbstzweifel ist, dessen Urteil dadurch aber umso mehr Macht zukommt. Ein Zustand, der anzunehmenderweise beide Partner_innen belasten dürfte. Weniger subtil sind die Bewertungen, die Jungen und Männer im öffentlichen Raum vornehmen. Mädchen und Frauen hören häufig sehr genau hin, wenn ihr männliches Umfeld über die Körper anderer Frauen und Mädchen spricht; ein beiläufig geäußertes „fette Sau“ hat nicht nur Verletzungsmacht gegenüber der bezeichneten Frau, die dies vielleicht gar nicht hört, sondern auch für andere Mädchen oder Frauen, die befürchten, ihr ähnlich zu sein.

33 Ich will mit dieser Kritik nicht ausdrücken, dass es falsch oder notwendigerweise selbstschädigend ist, sich mit dem eigenen Körper wie auch mit Geschmacks-, Ästhetik-, Styling- und Stilfragen zu beschäftigen. Daran kann einiges schön, lustvoll und spannend sein. Es geht vielmehr um die diskursive Hervorbringung von Praxen, die Freiwilligkeit vortäuschen aber manifesten Anpassungs-Druck erzeugen und damit freiheitsbeschränkende wie auch selbstabwertende und -schädigende Wirkungen nach sich ziehen.

stehen, dass frau traditionelle Weiblichkeitsmuster reproduziert. Zwar gab es feministische Gegenbewegungen gegen solche Aspekte von Weiblichkeit, aufbauend auf der Analyse selbstschädigender Aspekte und in dem Bemühen um eine Errichtung von Gegennormen, um sich gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten zu entziehen, durchaus auch verbunden mit Kränkungen denjenigen gegenüber, die diese Abkehr nicht mit nachvollzogen. Doch trägt das Lächerlich-Machen dieser Interessen – im Gegensatz zu Werten wie Unabhängigkeit und Souveränität oder der geringeren Peinlichkeit von Action Filmen im Verhältnis zu Romanzen – androzentrische Züge, die nicht in feministischen Bewegungen sondern in patriarchalen Normen wurzeln.

Vor dem Hintergrund dieser Selbstdarstellung werden die alltäglichen sexistischen Abwertungen und Angriffe unsichtbar, die Frauen und Mädchen auch heute noch erleben. Diese reichen von Zuschreibungen („Du hast so einen weichen Pulli an, da willst Du doch gerne gestreichelt werden.“ „Das hat sie doch herausgefordert, wenn sie sich so gekleidet hat.“) über Anzüglichkeiten („Ich möchte der Anhänger an Deiner Kette sein.“), Vergewaltigungsmythen („Wenn Ihr Euch so kleidet, dürft Ihr Euch nicht wundern, wenn Euch was passiert.“, „Wer A sagt, muss auch B sagen.“), scheinbar zufällige Berührungen, Schlampenrufe, Geld-von-wildfremden-Männern-auf-der-Straße-angeboten-bekommen bis hin zu unmissverständlichen Grabschereien oder der Aufforderung auf dem Münchner Oktoberfest, nicht alleine die Toilette aufzusuchen, weil dort die Gefahr einer Vergewaltigung bestünde, und den Heimweg gut zu planen.³⁴

Es gibt mittlerweile einerseits ein stärkeres Alltagsverständnis, das Mädchen zu Selbstbehauptung ermutigt, diese aber auch gleichzeitig in ihre individualisierte Verantwortung verlagert. Andererseits wird es Mädchen unter

dem Diktat der autonomen, kompetenten und souveränen Selbstdarstellung weiterhin oder wieder vermehrt nahe gelegt, erlebte Verletzungen und Kränkungen durch Sexismen zu verschweigen³⁵ bzw. sie nicht ernst zu nehmen oder aber sie als Interesse zu lesen. Ihnen wird nahe gelegt, sie als Ausdruck von „Unreife“ von Jungen zu verstehen, sie ggf. auch nervig zu finden; Wut dagegen gilt als nicht zweckdienlich und unangemessen: Ein reifes Mädchen steht über solchen Dingen. Schnell wird ihnen gesagt, Jungen „seien halt so“ und drückten ihr Interesse unbeholfen aus bzw. „Männer dächten halt immer an das eine“ und vor allem müssten sie als Mädchen selbst durch eine Einschränkung ihres Bewegungs- und Kleidungspektrums dafür sorgen, riskante Situationen zu vermeiden. Die Anforderung des „Drüber-Stehens“ begründet sich aus der Annahme (und realen Beobachtung), dass Wut (immer nur als die Wut eines vereinzelt Mädchens denkbar) nur die Jungen bestätige und ihnen Erfolgserlebnisse verschaffe, dass die Mädchen lieber interpretatorisch verstehen sollten, was der Junge eigentlich damit meine, dass der Mann auf der Party betrunken gewesen sei und es so nicht gemeint habe oder dass Männer eben nicht anders könnten.

Unter diesen Vorzeichen können die Folgen regelmäßig erlebter Verletzungen und Grenzüberschreitungen ebenso wenig verarbeitet werden wie Wut entwickelt werden kann oder Kraft, an dieser Situation etwas zu verändern.³⁶

„Das Zurückhalten von Kritik ist sogar die Bedingung für ihre [der jungen Frauen, K.D.] Freiheit. In der Art und Weise, wie ‚Coolness‘ von dieser spezifischen Generation definiert wird, tritt ein konfliktscheues und komplizenhaftes Verhalten zutage. Hier zeigt sich eine unkritische Haltung gegenüber den dominanten, vom kommerziellen Sektor erzeugten und verbreiteten Repräsentationen von Sexualität, die aktiv und aggressiv gegen vermeintlich überholte feministische Positionen vorgehen“ (McRobbie 2010: 40).

34 All diese Beispiele sind reale Beispiele, teilweise von teilnehmenden Lehrer_innen aus dem schulischen Alltag berichtet (der Kette-Anhänger-Spruch wurde beispielsweise von einem Lehrer gegenüber einer Schülerin geäußert, auch die Pullover-Bemerkung fiel im schulischen Umfeld), teilweise aus der Mädchenarbeit oder dem eigenen Umfeld, außerdem aus der Kampagne „Sichere Wiesen für Frauen und Mädchen“ www.oktoberfest.de/de/article/Das+Oktoberfest/Service/Sichere+Wiesn+f%C3%BCr+M%C3%A4dchen+und+Frauen/2434/. Vgl. weiterführend zu Street Harassment (Belästigung auf der Straße) maedchenmannschaft.net/sexuelle-belaestigungen-so-siehts-aus/, idogiveadamn.blogspot.de/2012/06/street-harrassment-oder-warum-hallo.html, berlin.ihollaback.org/ sowie highoncliques.wordpress.com/2012/05/12/die-strasse-gehört-den-anderen/.

35 Carol Hagemann-White konstatiert unter Verweis auf Bitzan/Daigler 2001 ein Sprechverbot (Hagemann-White 2006).

36 Hagemann-White arbeitet heraus, dass in der Analyse beispielsweise geringen Selbstwerts als unter Frauen und Mädchen weit verbreitetem Phänomen Emanzipations-Potenziale liegen, wenn dieser Zustand der Idee persönlichen Unglücks entzogen und als veränderbar sichtbar gemacht wird (Hagemann-White 2006, S. 80).

Mädchen und jungen Frauen wird nahe gelegt, das Problem, die Verletzung, Kränkung, die Wut innerhalb ihrer selbst zu lösen, zu internalisieren, anstatt sie nach außen zu tragen. Ehrlicher Kommunikation zwischen Jungen und Mädchen und einem direkten Feedback an Jungen ist dies ebensowenig zuträglich wie dem psychischen Wohlbefinden der Mädchen und jungen Frauen. Nicht zuletzt tun diese Sichtweisen den vielen Jungen Unrecht, die sich Mädchen und Frauen gegenüber respektvoll verhalten und die mit einem Ausspruch „Jungen sind halt so“ als Nicht-Jungen markiert werden (vgl. zu geschlechtsbezogenen Platzanweisungen den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band sowie auch den Artikel zu homogenisierenden Jungenbildern). Solche gut gemeinten Ratschläge werden häufig von Frauen weiter gegeben. Sie möchten dabei u.a. ihren Töchtern und Schülerinnen die Hilfslosigkeit ersparen, die entsteht, wenn Jungen sich auch noch über die geäußerte Wut freuen, vielleicht aber auch selbst den Stress eines Konfliktes zwischen den Kindern bzw. Jugendlichen vermeiden. Faktisch fungieren diese Ratschläge als Befriedungsmaßnahmen, die asymmetrische Geschlechterverhältnisse begünstigen und entpolitisieren. Besser beraten wären Mädchen, sich mit anderen Mädchen und an solchen Verhaltensweisen nicht-beteiligten Jungen zusammen zu tun und mit verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs und der Erwidern zu experimentieren.

In der Entnennung der Probleme, die vielen Mädchen und Frauen weiterhin aus den bestehenden Geschlechterverhältnissen erwachsen, in einer Betonung der Selbstverantwortung und Individualisierung, liegt es nahe, dass Mädchen Probleme, die ihnen dennoch widerfahren, als Ausdruck eigenen Versagens oder persönlicher Untalentiertheit verstehen und dies in Selbstaggressionen und/oder unendliche Bemühungen der Selbstoptimierung übersetzen. Ein vermeintlicher Ausweg aus dieser Situation ist es, die trotz des aktuellen neoliberalen Gleichheitsdiskurses, in dem alle alles erreichen können, was sie nur wollen, in dem es keine strukturellen Hindernisse mehr gibt, erlebten Geschlechterungleichheiten einer vermeintlich biologischen Differenz zuzuschreiben. Diese Vorstellung kann vom persönlichen Versagensgefühl entlasten, wenn sie auch nicht dem Empowerment dient, an der eigenen Lage etwas ändern zu können.

3.7 Gegenläufigkeiten als zentrale Momente modernisierter Weiblichkeit

Es lassen sich zusammenfassend vier Widersprüchlichkeiten bzw. Gegenläufigkeiten in modernisierten Weiblichkeitsbildern festhalten: Was bleibt, sind ständige Selbstregulierungen und Selbsttechniken bzgl. der „richtigen“ oder „angemessenen“ Gefühle, Körperformen und Leistungsfähigkeiten als Merkmal weiblichen Lebens bei gleichzeitig weiterhin im Durchschnitt schlechteren beruflichen und materiellen Chancen, mehr Erleben von sexualisierter und Paar-Gewalt und schlechteren Selbstbewusstseinswerten. Dabei jedoch soll ein Bild (relativer) Autonomie und Souveränität erzeugt werden, ohne aber Männer – bzw. zumindest den „richtigen“ Mann – einzuschüchtern.

Es ist ein großer Zuwachs an Vielfalt und Handlungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen zu verzeichnen. Diese gehen aber auch mit einem Zuwachs an Zuständigkeiten, Belastungen und Erwartungen einher, die Frauen und Mädchen abverlangen, fast das gesamte Spektrum ehemals weiblicher wie ehemals männlicher Zuständigkeiten zu erfüllen, bei begrenzter Veränderung der Rahmenbedingungen.

Die Zurückweisung eines defizitären Frauen- bzw. Mädchenbilds geht mit einer Entpolitisierung von Geschlechterverhältnissen einher. Es scheint, als könnten Frauen und Mädchen die Anerkennung als kompetent und selbstbestimmt nur um den Preis der Verleugnung struktureller Benachteiligungen erlangen.

Der zu verzeichnende Zuwachs an Möglichkeiten für viele Frauen und Mädchen geht einher mit einer Entwicklung des Kapitalismus in den letzten Jahrzehnten: Der Ausbau des Dienstleistungssektors, Lohnsenkungen wie auch demographische Entwicklungen machen es ökonomisch sinnvoll, dass Frauen vermehrt dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und halten Gratifikationen für gut ausgebildete und anpassungsbereite Frauen bereit. Dieser Prozess wird nur bedingt durch Veränderungen von Geschlechterverhältnissen begleitet. Häufig wird beispielsweise Reproduktionsarbeit nicht in heterosexuellen Paaren umverteilt sondern zu schlechten bis sehr schlechten Löhnen auf Frauen mit geringeren gesellschaftlichen Chancen übertragen, wie auf Migrantinnen und/oder gering qualifizierte Frauen. Frauen bzw. Mädchen, die nicht ökonomisch „verwertbar“ sind, die aufgrund geringen kulturellen Kapitals (vgl. Bourdieu 1987) und/oder

schwieriger Lebensumstände im Bildungssystem nicht reüssieren können, keine Antwort auf gesellschaftlich dramatisierte Probleme wie den häufig konstatierten „Fachkräftemangel“ darstellen, haben weiterhin schlechte Chancen, sind weiterhin verletzlich im Sinne von Abhängigkeit und Einschränkungen der Selbstbestimmung auf vielen Ebenen.³⁷ Mädchen in geringer qualifizierenden Schultypen leiden häufig vermehrt unter verbalen, körperlichen und sexualisierten Übergriffen an jugenddominierten Schulen und bekommen von Lehrkräften häufig zugeschoben, sie hätten dies durch entsprechende Kleidung oder Ähnliches selbst zu verantworten.

Diese unhaltbare Situation wird häufig eher den Elternhäusern der Jugendlichen (aufgrund geringer formaler Bildung, geringer Einkommen oder bestimmter Migrationshintergründe) zugeschrieben oder individualisiert anstatt die Schule als einen Ort in die Analyse einzubeziehen, der viele zu kompensierende Frustrationserfahrungen und Hierarchisierungen erst produziert (vgl. den Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ sowie zu einer Analyse protestierender Männlichkeit den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Aufgrund des Diskurses über weiblichen Erfolg werden, wie dargelegt, die Probleme vieler Mädchen unsichtbar. Insbesondere aber werden die Probleme von Mädchen mit Diskriminierungs- bzw. Benachteiligungserfahrungen entlang von Rassismus, sozio-ökonomischer Klasse/Schicht oder Behinderung als ein Problem von Geschlechterverhältnissen entnannt, wenn der irrigen Annahme gefolgt wird, patriarchal oder sexistisch sei eine Situation nur, wenn sie alle Frauen betreffe. Genau diese Fehlannahme hat zur Entwicklung von Konzepten der Verschränkung verschiedener Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnisse geführt, u.a. dem Konzept der Intersektionalität (vgl. zu Intersektionalität den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). So ergibt eine intersektionale Analyse beispielsweise, dass Mädchen (zumindest an einigen Hamburger Gymnasien), je nach Zuschreibungen von Herkunft und Religion teilweise unterschiedliche Freiheiten zugesprochen werden: Ein Verhalten, das Lehrkräfte bei einem mehrheitsdeutschen Mädchen als emanzipiert, selbstbewusst oder lebhaft deuten, lesen sie bei einem als muslimisch markierten Mädchen teil-

weise eher als aufsässig und abweichend und sanktionieren es stärker (vgl. Weber 2003).

Die Situation hat sich also einerseits nur bedingt aber andererseits vor allem nicht für alle Frauen und Mädchen deutlich verbessert. Dennoch ist das analytische Instrumentarium feministischer Kritik einem Diskurs über persönliches Versagen und selbstverschuldetes Unglück gewichen. Die Stratifizierung von Frauen hat sich weiter verschärft. Frauen und Mädchen sind damit in sehr unterschiedlicher Weise von Benachteiligungen aufgrund von Geschlecht betroffen.

4 Fazit und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Modernisierung von Weiblichkeitsvorstellungen ein Mädchenbild entstanden ist, das die (tatsächlichen und nicht zu vernachlässigenden) Gewinne weiblicher Lebensoptionen ins Licht rückt und fortbestehende sowie neue Probleme unsichtbar werden lässt.

Dieser Effekt kommt m.E. durch eine Verschränkung unterschiedlicher Interessen zustande: Viele Feminist_innen und Pädagog_innen freuen sich über die Stärken von Mädchen, wollen deren Empowerment und Selbstvertrauen stärken und sind nicht zuletzt stolz auf die eigenen Erfolge in der Förderung. Viele Mädchen haben keine Lust auf Opferbilder und betonen ihre Souveränität und Autonomie. Akteur_innen der Wirtschaft und eine ökonomisch orientierte Politik freuen sich über funktionstüchtige und anpassungsbereite Arbeitskräfte und haben kein Interesse an einer Kritik ebendieser Anpassungsbereitschaft. Antifeminist_innen nutzen jede Gelegenheit, die sich ihnen bietet, Feminismen zu diskreditieren und Geschlechtertraditionalist_innen freuen sich über Argumente, die traditionelle Ordnungen begünstigen. So entsteht ein Dispositiv, in dem ganz unterschiedliche und teilweise äußerst gegensätzliche Interessen ein Bild des allzeit kompetenten und leistungsfähigen Mädchens hervorbringen und dessen Probleme aus dem Blickfeld verschwinden lassen.

Es wird in diesem Muster Mädchen vorge-täuscht, sie könnten alles erreichen. Wenn sie an Grenzen stoßen, steht ihnen kaum ein mit attraktiver jugendlicher Weiblichkeit vereinbares Interpretationsmuster zur Verfügung, dieses Scheitern anders zu verstehen denn als ein persönliches, individuell verschuldetes. Unrechtsbewusstsein zu entwickeln fällt unter

37 Vergleiche zur verstärkten Entsolidarisierung und Hierarchisierung von Frauen unter Vorzeichen von Eigenverantwortung und Selbstmanagement McRobbie 2010: 109, 115 sowie 42.

neoliberalen und postfeministischen Bedingungen schwer. Wut gilt als überzogen und illegitim, eine politische Organisation entlang einer Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit ist bestenfalls suspekt und gefährdet schlimmstenfalls ihren Status als moderne, begehrte, freundliche und coole junge Frau.

Zentral ist dabei die Selbstdarstellung als autonomes Subjekt, das sich von gesellschaftlichen Bedingungen nicht begrenzen lässt. Wenn aber Begrenzungen nicht als strukturelle analysierbar sind, dann besteht eine mögliche Form der Entlastung von der notwendigerweise überfordernden Selbstverantwortung in einer Naturalisierung der Grenzen. Naturalisierende Sprüche darüber, dass „Männer/Jungen eben so sind“, dienen dann nicht zuletzt der Befriedung von Geschlechterverhältnissen. Sie stellen eine scheinbar einfachere Alternative dazu dar, sich in nachhaltigere Auseinandersetzungen mit bestimmten Männern, Jungen wie auch Frauen und Mädchen über die Bedingungen zu begeben, unter denen wir leben und in Interaktion treten möchten.

Aufgabe von Pädagogik ist vor diesem Hintergrund eine paradoxe Bewegung: Einerseits muss sie Defizit-Zuschreibungen vermeiden. Es hilft niemandem, Mädchen zu sagen, sie könnten dies nicht oder bräuchten für jenes Förderung, weil sie Mädchen sind. Dies widerspricht allen Ideen von Empowerment wie auch von Selbstbestimmung und Partizipation. Umgekehrt kann die Lösung aber auch nicht darin bestehen, die gesellschaftliche Verunsichtbarung der mit Weiblichkeitsanforderungen verbundenen Probleme pädagogisch fortzusetzen. Dies begünstigt allenfalls eine Internalisierung der Probleme und eine Naturalisierung der Grenzen.

Vielmehr muss sich Pädagogik in den Balance-Akt begeben, Problemen und Schwierigkeiten Anerkennung zu verleihen, Räume herzustellen, in denen es (nicht nur) Mädchen möglich ist, Entlastung von der allgegenwärtigen Souveränitäts-Anforderung zu finden und in den Austausch über Probleme zu gehen. Hierzu ist viel von der klassischen Jungenarbeit zu lernen. Pädagog_innen können diesbezüglich die Funktion von Türöffner_innen einnehmen, indem sie eigene Unsicherheiten, Empörungen, Wut und Ängste nicht verleugnen sondern den Mädchen zur Auseinandersetzung zur Verfügung stellen – selbstverständlich mit einer angemessenen professionellen Distanz, die die Mädchen weder überwältigt noch ihnen die entsprechenden Emotionen aufnötigt oder die pädagogischen

Rollen vertauscht. Manchmal hilft es auch schon, bestimmte Emotionen in den Raum zu stellen, die man zum Beispiel (legitimerweise!) nach einer Anmache empfinden könnte (Wut, Kränkung, Freude, Aufregung, Genervtheit, Ekel, Traurigkeit etc.). Dies kann die Grundlage eines Gesprächs darüber darstellen, wer welche dieser Empfindungen kennt, ob es Gründe gibt, wann welches dieser Gefühle entsteht, welche davon schambesetzt und welche leichter zu äußern sind. Es kann (nicht nur) für Mädchen hilfreich sein, wenn Pädagog_innen anerkennen, dass Gefühle zu bestimmten Dingen häufig widersprüchlich sind, dass ich mir Dinge wünschen kann und sie mir trotzdem vielleicht gleichzeitig schaden, wenn sie eigene Beispiele des Vortastens im Umgang mit solchen Dilemmata bieten (vgl. zur Wichtigkeit einer Anerkennung von Widersprüchlichkeiten bzw. zu Ambiguitätstoleranz den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Eine Haltung, schon zu wissen, was richtig ist und wie die Lösung aussieht, hilft im Umgang mit den vielen Widersprüchlichkeiten aktueller Geschlechterverhältnisse häufig weniger weiter, als das Gefühl sich gemeinsam auf den Weg zu machen. Dies verlangt aber keine pädagogische Neutralität. Gefühle der Empörung und Wut wie auch des Glücks, der Freude, Solidarität und Anteilnahme können wichtige Mittel der Pädagogik sein, wenn sie den Mädchen nicht aufgedrängt werden, sondern ihnen als Angebot gegenüber treten, dass sie teilen, an dem sie sich aber auch reiben können.

All dies sollte – dies sei sicherheitshalber zum Abschluss wiederholt – nicht die Form eines ständigen Beharrens auf Problemen in der Pädagogik annehmen. Neben dem Austausch über reale Schwierigkeiten braucht geschlechterreflektierte Pädagogik die Erfahrung des Experimentierens, des Genießens, des Streitens, des Wirksam-Werdens, des Träumens und des Lachens. Viel Spaß dabei!

Literatur

Allmendinger, Jutta (2008): *Frauen auf dem Sprung. Die Brigitte-Studie 2008*. Hamburg. www.brigitte.de/premium/brigitte-studie-2008-1036747/.

Allmendinger, Jutta (2009): *Brigitte-Studie im Krisenjahr. Frauen auf dem Sprung. Das Update*. Berlin, Bonn. www.brigitte.de/premium/brigitte-studie-2009-1036746/.

Beauvoir, Simone (1968): *Das andere Geschlecht*. Hamburg.

Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2001): *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit*. Weinheim.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Busche, Mart/Maikowski, Laura (2010): *Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen*. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld, S. 161-180.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.

Cornelißen, Waltraud/Blanke, Karen (2004): *Zeitverwendung von Mädchen und Jungen*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg): *Alltag in Deutschland. Analysen der Zeitverwendung*. Forum der Bundesstatistik. Band 43. Wiesbaden, S. 160-174.

Debus, Katharina (2012 i.V.): *Potenziale und Risiken von Ressourcenorientierung*. www.jungenarbeit-und-schule.de.

Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich? [Alltag und Biografie von Mädchen Band 1]*. Opladen.

Hagemann-White, Carol (2006): *Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen*. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen & Farmington Hills, S. 71-88.

Hochschild, Arlie Russel (1990): *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*, [Theorie und Gesellschaft Band 13], Frankfurt a.M., New York.

Johnson, Merri Lisa (2002a): *Jane Hocus, Jane Focus. An Introduction*. In: Dies. (Hrsg): *Jane Sexes It Up. True Confessions of Feminist Desire*. New York, London, S. 1-12.

Johnson, Merri Lisa (2002b): *Fuck You & Your Untouchable Face. Third Wave Feminism & the Problem of Romance*. In: Dies. (Hrsg): *Jane Sexes It Up. True Confessions of Feminist Desire*. New York, London, S. 13-52.

Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt a.M.

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

Meißner, Hanna (2010): *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld.

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

Riviere, Joan (1994): *Weiblichkeit als Masquerade*. In: Weissberg, Liliane (Hrsg): *Weiblichkeit als Maskerade*. Frankfurt a.M., S. 34-47. Original 1929.

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

Sveland, Maria (2009): *Bitterfotze*. Köln.

Tremel, Inken/Cornelißen, Waltraud (2007): *Mädchen und junge Frauen in Deutschland. Lebenssituationen – Problembereiche – Maßnahmen*. München, www.dji.de/bibs/Maedchenbericht.pdf.

Wallner, Claudia (o.D.): *Mädchenbilder heute und ihre Bedeutung für die Mädchenarbeit*. www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/downloads/maedchenbilder.pdf.

Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen.

Wetterer, Angelika (2004): *Widersprüche zwischen Diskurs und Praxis. Gegenstandsbezug und Erkenntnispotenzial einer sozialkonstruktivistischen Perspektive*. In: Helduser, Urte/Marx, Daniela/Paulitz, Tanja/Pühl, Katharina (Hrsg): *under construction? Konstruktivistische Perspektiven in feministischer Theorie und Forschungspraxis*. Frankfurt a.M., S. 58-67.

Internetquellen zu Slut Walks:

Überblick über Slut Walks in verschiedenen Städten mit je eigenen Inhalten: www.united-slutwalks.com.

Inhaltlicher Überblick: maedchenmannschaft.net/alle-dossiers/#Slutwalks

Kritik: www.lesmigras.de/slutwalk-lesmigras-unterstuetzt-hydra-aktivist_innen.html.

Internetquellen zu Street Harassment und Sexismus

Beispiel einer Kampagne, die Sexismus (unbeabsichtigt?) normalisiert: www.oktoberfest.de/de/article/Das+Oktoberfest/Service/Sichere+Wiesn+f%C3%BCr+M%C3%A4dchen+und+Frauen/2434/.

Seite, auf der Vorfälle von Street Harassment besprochen werden: berlin.ihollaback.org/.

Analyse von Street Harassment: highoncliques.wordpress.com/2012/05/12/die-strase-gehört-den-anderen/.



INTERGESCHLECHT- LICHKEIT

INTERGESCHLECHTLICHKEIT ALS THEMA GESCHLECHTERREFLEKTIERENDER PÄDAGOGIK

Andreas Hechler¹

Leitfragen des vorliegenden Textes sind zum einen, warum so selten über Intergeschlechtlichkeit gesprochen und gelehrt wird und zum anderen, was Problematiken und Schwierigkeiten beim Sprechen und Lehren über Intergeschlechtlichkeit sind oder sein können. Ziel ist die Einladung, sich mehr mit Intergeschlechtlichkeit zu beschäftigen und das Thema in die eigene pädagogische Praxis und Lehrtätigkeit einfließen zu lassen. Es sollen Wege der Thematisierung aufgezeigt und mögliche Schwierigkeiten angedeutet werden.

Begonnen werden soll in einem ersten Teil mit einem ganz praktischen möglichen Einstieg in das Thema Intergeschlechtlichkeit, anhand dessen nach einem Definitionsversuch von Intergeschlechtlichkeit aufgezeigt wird, welche Problematiken bei alternativen Einstiegen ins Thema auftauchen können. Der erste Teil

schließt mit hilfreichen und beachtenswerten Punkten für die Lehre zu Intergeschlechtlichkeit und weiteren Materialien für die pädagogische und Bildungsarbeit.

Wer sich darüber hinaus noch weiter inhaltlich ins Thema einarbeiten und auch der Frage nachgehen möchte, warum Intergeschlechtlichkeit so selten thematisiert wird, wird in einem zweiten Teil fündig werden. Neben Erklärungsansätzen für die Dethematisierung von Intergeschlechtlichkeit werden auch die rassistischen Implikationen des Diskurses aufgezeigt, Gründe für Operationen intergeschlechtlicher Kinder und Jugendlicher kritisch beleuchtet und der Frage nach der Anzahl intergeschlechtlicher Menschen nachgegangen. Ganz zum Schluss findet sich eine Literatur-, Film- und Linkliste mit verwendeten und empfohlenen Materialien.

Teil 1

1 Ein möglicher Einstieg ins Thema Intergeschlechtlichkeit

Kat erzählt, dass sie mit 16 Jahren von ihrer „Besonderheit“ erfahren habe, als sie immer noch nicht ihre Periode hatte. Sie spricht über ihre Eltern, die ihr sagen, dass sie „trotzdem“ eine liebenswerte und tolle Frau sei und über das innerfamiliäre Schweigegebot. Sie spricht über Therapie, ihre Selbsthilfegruppe, über Empowerment-Prozesse und ihre „Strike-Back-Phase“. Sie hat klare Antworten bezüglich ihrer Wünsche, Gedanken, Träume, Beziehungen und wie sie leben will. Bezogen auf ihre geschlechtliche Identität sind die Antworten weniger eindeutig: „Ich kann mich nicht damit identifizieren, eine intersexuelle Person zu sein, das reicht mir nicht. Ich bin eine intersexuelle Person, ja. Ich bin aber auch 'ne Frau. Ich bin vielleicht 'ne

intersexuelle Frau oder 'ne Frau mit 'ner intersexuellen Disposition. Ich bin nicht eine intersexuelle Person, die in der weiblichen Rolle lebt, das geht nicht weit genug. Ich identifiziere mich mit dem, was meine Idee von Frausein ist.“

Thomas erzählt von den Demütigungen im Krankenhaus, wie ihm ein Arzt sagte, dass man „so was wie ihn früher auf dem Jahrmarkt ausgestellt und damit Geld verdient“ habe. Er erzählt von den Ganzkörpernacktaufnahmen, den Körpervermessungen, den Studentenvorfürungen und jeder Menge Blutentnahmen. Vorgeführt habe man ihn „wie ein wildes Tier (...) wie im Zoo“. Seine Reaktionen darauf bestanden in Selbsthass, Einsamkeit, extremer Anpassung, Schockzuständen, Suizidgedanken: „Ich kämpfe immer nur ums nackte Überleben, jeden Tag.“ Vermutlich wäre er gebärfähig gewesen, wurde aber zwangskastriert: „Das darf es eben nicht geben, Männer dürfen keine Kinder gebären und Frauen dürfen keine Kinder zeugen“.

¹ Ich danke Sven Glawion, Katharina Debus, Olaf Stuve, Klaus Schwerma und David Nax für ihre Anmerkungen.

Meistens wird „aus diesem Menschen ein Mädchen gemacht, weil es einfacher ist, ein Loch zu graben, als einen Pfahl aufzustellen“. Und dann wird alles, was nicht zum Mädchen passt, abgeschnitten“, fasst Lucie die gängige Praxis der westlichen Welt seit den 1960er Jahren im Umgang mit Neugeborenen zusammen, die als „intersexuell“ diagnostiziert werden. Ihre eigenen Widerfahrnisse diesbezüglich beschreibt sie rückblickend als Vergewaltigungen und existentielle Verunsicherung. „Bin ich homosexuell?“ war eine der Fragen, die auftauchten, mit der Zeit aber auch Klarheit: „Ich bin keine Frau“. Die Hormonersatztherapien, die Östrogene, hat sie irgendwann abgesetzt, weil es ihr damit schlecht ging, sie dicker und depressiv wurde. Bei der Selbsthilfegruppe XY-Frauen hat sie erfahren, dass sie nicht alleine ist und wurde gestärkt.

Romy empfindet sich „als sich selber“ und „ein bisschen dazwischen“. Frau oder Mann hat für sie keine Bedeutung und was sie aus ihrem Leben macht, entscheidet sie selbst. Für die Ärzt_innen ist es einfacher zu sagen, es gäbe nur Mann und Frau: „Es ist einfacher, der Gesellschaft zwei Sachen zu verklickern oder zwei Schubladen als irgendwie zu sagen: ‚Ach, es ist doch eigentlich alles ganz offen‘. Das bringt den Leuten einfach Sicherheit“. Sie zitiert einen Professor der Humangenetik, dessen Aussage „Normalität ist die Pathologie des Alltags“ ihr gefällt, und schlussfolgert daraus: „Alles ist normal – und dann bin ich ja normal“.

Kat, Thomas, Lucie und Romy erzählen sehr offen, ausführlich, warmherzig und persönlich von ihren eigenen biografischen Erfahrungen als intergeschlechtliche Menschen in der Dokumentation *Die Katze wäre eher ein Vogel* von Melanie Jilg. Die Dokumentation dauert 55 Minuten, es lassen sich aber auch einzelne Abschnitte ansehen. Sie ist als Einstieg in das Thema Intergeschlechtlichkeit gut geeignet.

2 Was ist Intergeschlechtlichkeit? Versuch einer Definition

„Intergeschlechtlichkeit“ ist ein in der deutschsprachigen Diskussion vergleichsweise junger Begriff, der zunehmend den Begriff „Intersexualität“ ablöst. Der Begriff „Intersexualität“ wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in der Medizin populär. Er bezeichnet geschlechtliche Variationen mit völlig unterschiedlichem körperlichem Entstehungshintergrund (chromosomal/genetisch, hormonell, gonadal, genital). Sind alle diese Geschlechtsmerkmalsgruppen rein männlich,

gilt ein Mensch nach medizinischer Lesart als „Mann“, sind sie rein weiblich, gilt ein Mensch als „Frau“. Sind eine oder mehrere Geschlechtsmerkmalsgruppen anders als die anderen gilt ein Mensch medizinisch gesehen als „intersexuell“, also als geschlechtliche „Zwischenstufe“ zwischen den Polen „Mann“ und „Frau“. Von der Medizin werden diese Variationen als „Syndrome“ verunglimpft und als „Missbildungen“ pathologisiert, wobei sich die Pathologisierung gesamtgesellschaftlich mit der Vorstellung einer „Geschlechtsuneindeutigkeit“ durchzieht. Als „intersexuell“ diagnostizierte Kinder werden oft kurz nach ihrer Geburt geschlechtlich normiert, genital verstümmelt und zwangskastriert; zudem wird die (zumeist lebenslange) Verabreichung/Einnahme von Hormonen nahegelegt, die oft von den Kindern und später Erwachsenen nicht vertragen werden und die ihnen schaden.

Manchmal wird vermännlicht, meistens jedoch verweiblicht – aus „praktischen“ chirurgischen Gründen („It's easier to make a hole than to build a pole“ – John Money) einerseits, aus sexistischen Gründen andererseits: Weiblichkeit ist seit Anbeginn der modernen Medizin, allen voran der Gynäkologie, traditionell bevorzugtes Terrain von Prägnanz und demonstriert den männlichen Zugriff auf weibliche/weiblich gemachte Körper. Der/die Arzt/Ärztin schwingt sich zum/zur Überwacher_in der herrschenden Geschlechterordnung auf, die medizinische Profession wird zur Vollstreckerin von Zwangsheterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit. Zentrale Motive in der „Behandlung“ von „Intersexualität“ – stoisch fixiert auf Penetrationsfähigkeit² und die Herstellung symbolischer Heterosexualität (daher auch die „Sexualität“ im Begriff) – sind hierbei Homosexualitätsabwehr, Identitätsverlustangst einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft, die Aufrechterhaltung tradiertter Ordnungsprinzipien, ein Denken in Norm und Abweichung und die Annahme, man tue allen Menschen etwas Gutes, wenn man „Abweichungen“ an die Norm anpasse anstatt an der Norm etwas zu ändern.

² „Penetrationsfähigkeit“ meint, dass eine Neovagina angelegt wird und über einen längeren Zeitraum sog. „Bougies“ zum Einsatz kommen. Bougies sind Stäbe unterschiedlicher Dicke und Länge, mit deren Hilfe die Neovagina geweitet wird, um irgendwann einen Penis aufnehmen zu können. Diese Prozeduren werden von den Betroffenen rückblickend oft als Vergewaltigung(en) beschrieben. Im Kern dieser Bemühungen steht die Produktion „echter Geschlechtlichkeit“, also die Herstellung eines „weiblichen“ Körpers, der von einem männlichen Körper penetriert werden kann.

Die Gemeinsamkeiten zwischen Menschen, die mit dem Kunstwort „Intersexualität“ bezeichnet werden, sind (oft, nicht immer) Widerfahrnisse von Pathologisierung, medizinische Folter, körperliche Genitalverstümmelung, Traumatisierung, Entfremdung vom eigenen Körper, Tabuisierung in der Familie, existentielle Verunsicherung, Einsamkeit und die lebenslange Diskriminierung in allen Lebensbereichen, die eine Zuordnung bipolarer Geschlechtlichkeit verlangen.

Die Gründung der Arbeitsgruppe gegen Gewalt in der Pädiatrie und Gynäkologie (AGGPG) 1996 kann zugleich als Geburtsstunde einer Selbstorganisation wie auch des Widerstands von Inter* in der Bundesrepublik angesehen werden. Zwei der wichtigsten Organisationen heutzutage sind die Internationale Vereinigung Intergeschlechtlicher Menschen (IVIM) und der Verein Intersexuelle Menschen e.V.

Intergeschlechtlichkeit hat zunächst nichts mit Trans- oder Homosexualität zu tun, die auf der Ebene der Geschlechtsidentität und des Begehrens anzusiedeln sind und nicht auf der Ebene des Körpers. Geht es vielen Transsexuellen um die Möglichkeit einer Geschlechtsangleichung mit Hilfe der Medizin, geht es vielen Intergeschlechtlichen um die Beendigung einer invasiven Medizin und um die Anerkennung und vor allem den Erhalt ihres ursprünglichen Körpers. Dies schließt nicht aus, dass intergeschlechtliche Menschen auch transgeschlechtlich und/oder homo-/bisexuell/queer leben können.

Der Begriff „Intergeschlechtlichkeit“ kritisiert die medizinisch-pathologisierenden Implikationen des Begriffes „Intersexualität“ und wird von intergeschlechtlichen Organisationen, Aktivist_innen und ihren Unterstützer_innen in der Bundesrepublik verwandt. Andere gängige Begriffe neben Intergeschlechtlichkeit und Intersexualität sind Herm(aphroditismus), Zwitterigkeit, Zwischengeschlechtlichkeit und variation in sex development (VSD). Alle diese Begriffe werden von intergeschlechtlichen Organisationen, Aktivist_innen und ihren Unterstützer_innen verwendet (und kritisiert), wenn auch in unterschiedlichen geographischen und Sprachräumen. Von der etymologischen Wortbedeutung her geht Intersexualität von einem „Dazwischen“ aus, Hermaphroditismus von einer „Verschmelzung“ und Zwitterigkeit von einer „Dopplung“. Der deutsche Begriff „(Inter)Geschlecht(lichkeit)“ beinhaltet neben dem körperlichen Geschlecht (engl.: sex) auch das soziale Geschlecht (engl.:

gender) und ist von daher eine geeignete Alternative, um einerseits vom Sexualitäts-Imperativ in „Intersexualität“ wegzukommen und andererseits die körperliche und gesellschaftspolitische Dimension von Geschlecht thematisieren zu können. Als emanzipatorischer Überbegriff für die Vielfalt intergeschlechtlicher Lebensrealitäten und Körperlichkeiten wird zunehmend auch die Schreibweise „Inter*“ verwendet.

3 Was sind Probleme und Schwierigkeiten beim Sprechen und Lehren über Intergeschlechtlichkeit?

Die ganze Thematik Intergeschlechtlichkeit ist eng mit dem medizinischen Wissensapparat verknüpft und es ist zunächst naheliegend zu erklären, wie die Medizin Intersexualität denkt. Das Problem ist hierbei, dass es nur schwer möglich ist, mit dem medizinischen Modell anzufangen und die ganzen „Syndrome“ aufzuzählen und zu erklären, ohne Inter*³ nicht zugleich auch zu pathologisieren und sie – ob gewollt oder nicht – erst einmal über den medizinischen Blick wahrzunehmen und nicht als Menschen mit ganz individuellen Interessen, Vorlieben, Erfahrungen und Lebensrealitäten. Darüber hinaus ist es nur schwer möglich, dem pathologisierenden Modell der Medizin zu entkommen, wenn man sich erst einmal darauf eingelassen hat – das Denken in der Welt der Syndrome funktioniert fundamental anders als ein Denken, das individuellen Menschen gerecht werden möchte oder aber gesellschaftliche Verhältnisse, Prozesse und Normen kritisch beäugt. Der Perspektivwechsel von „Missbildungen“ zu Gesellschaftskritik ist gedanklich ein sehr weiter.

Wird hingegen mit der Gesellschaftskritik angefangen, sollen beispielsweise die Konstruiertheit von Geschlecht und die gesellschaftlichen Regeln zum Dogma der Zweigeschlechtlichkeit⁴ aufgezeigt werden, dann ist der Weg zu

3 Inter* wird im Folgenden als Oberbegriff für Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Zwitter, Intergender, Inter- und Zwischengeschlechtliche verwendet. Trans* steht als Oberbegriff für Transsexuelle, Transgender, Transidente, Transvestiten und andere Menschen, die sich nicht dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde.

4 Geschlecht sei angeboren und unveränderlich, es gebe ausschließlich zwei Geschlechter, die Dichotomie von männlich und weiblich sei natürlich, jeder Mensch müsse einem der zwei Geschlechter angehören, Genitalien bezeichneten das jeweilige Geschlecht zweifelsfrei etc.

Intergeschlechtlichkeit oft nur ein kurzer. Inter* sind lebendiger Widerspruch zu jeder dieser Annahmen durch ihre bloße Existenz und das Thema scheint sich von daher wunderbar für eine Geschlechtertheorie zu eignen, die Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität kritisieren möchte. Das Problem hierbei ist, dass durch ein solches Vorgehen reale Lebenswelten und Widerfahrnisse von Inter* ausgeblendet werden/bleiben und es dadurch zu einer (erneuten) Funktionalisierung, Objektifizierung und Unsichtbarmachung kommt. Es kann vorkommen, dass nach der Auslöschung von Inter*-Körpern durch die Medizin nun die Sozialwissenschaften, die Gender Studies und die Bildungsarbeit auf intergeschlechtliche Körper zugreifen und diese für ihre eigenen Anliegen instrumentalisieren (wobei das Verhältnis auch ein solidarisch-unterstützendes sein *kann*, ist doch die Kritik von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität prinzipiell eine, die den Anliegen von Inter* zuarbeitet).

Wird sich hingegen intergeschlechtlichen Menschen zugewendet, und zwar weder mit dem pathologisierenden Modell der Medizin noch mit dem gesellschaftskritischen Impetus der Dekonstruktion von Geschlecht, verspricht jedoch auch dieses Vorgehen nicht unbedingt einen Zugang, der intergeschlechtlichen Lebensrealitäten gerecht wird. Es gibt ein historisch gewachsenes Interesse für Zwitterwesen, wo diese romantisiert als Geschlechter-Grenzgänger_innen wahrgenommen werden, als Exot_innen mit besonderem Freakstatus und/oder als mythenumwobene biologische Besonderheit. Die Romantisierung und Exotisierung entrückt Inter* in entfernte Sphären und auch hier werden Inter*-Lebensrealitäten in zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaften inklusive der damit verbundenen Widerfahrnisse von Gewalt, Folter, Körperverletzung und Vergewaltigung ausgeblendet.

Wird hingegen die Gewalt und alles, was damit zusammenhängt, gezeigt und darüber gesprochen, gibt es ein anderes Problem: Es kann sein, dass dadurch ein Opferstatus festgeschrieben und Widerstand von Inter* gegen die ihnen angetane Gewalt unsichtbar gemacht wird, es also zu einer doppelten Viktimisierung kommt. Zudem wird auch hier, trotz der Kritik des medizinischen Apparats, der Mechanismus fortgeschrieben, Individualität zu negieren und Inter* als Menschen jenseits ihrer Gewaltwiderfahr-

nisse wahrzunehmen. Dazu gehört auch, Inter* auf diese Rolle festzuschreiben, sie also nicht als „Expert_innen“ (einzuladen und) anzuhören, sondern als „Betroffene“.

Eine weitere Schwierigkeit beim Sprechen und Lehren über Intergeschlechtlichkeit ist das zahlenmäßig vergleichsweise geringfügig vorhandene Material (Text, Film, ...) zu Intergeschlechtlichkeit. Es gibt insgesamt wenig Betroffene, die bereit sind, über ihre Erfahrungen zu sprechen und/oder zu schreiben. Wird das Thema hingegen aus einer nicht-intergeschlechtlichen Perspektive aufgegriffen, kann es zu einem *sprechen über* kommen, das paternalistisch und verletzend sein kann. Dies umso mehr, wenn in der (Lern-) Gruppe Inter* anwesend sind, die sich aus Angst vor Diskriminierung aber nicht outen möchten.

An diese Ausführungen schließen sich Fragen an: Wie lässt sich über die Lebensrealitäten von Inter* sprechen ohne Voyeurismus und Funktionalisierung von Inter*? Wie lässt sich über die Ursachen des gesellschaftlichen Umgangs mit Intergeschlechtlichkeit aufklären ohne Inter* dabei für ein bestimmtes Analyseraster zu funktionalisieren?

4 Was ist also zu beachten, was ist wichtig und hilfreich?

- Es ist richtig, wichtig und notwendig, Intergeschlechtlichkeit und den gesellschaftlichen Umgang zum Thema zu machen.
- Dafür ist es notwendig, sich Wissen anzueignen, u.a. indem Inter* zugehört wird – live, in Form von Texten, Dokumentationen und anderen Medienbeiträgen.
- Intergeschlechtlichkeit sollte nicht für die eigene Theoriebildung funktionalisiert werden. Daraus folgt:
 - a) Es ist wichtig, Inter*-Lebensrealitäten zu zeigen.
 - b) Inter* sollten als Expert_innen und Autoritäten zu Wort kommen, nicht bloß als Betroffene (sondern: als Referent_innen einladen, Texte von Inter* lesen, Dokumentationen ansehen)
 - c) Die Anliegen, Forderungen und Widerstandsbewegungen von Inter* sollten wahrgenommen und unterstützt werden.
- Die Gewalt, die Inter* angetan wird, sollte sichtbar gemacht werden, ebenso aber auch der Widerstand dagegen. Darüber hinaus

sollten Inter* als eigenständige Menschen, als Individuen mit eigenen Interessen, Vorlieben, Wünschen, Bedürfnissen etc., die nichts mit ihrem Dasein als Inter* zu tun haben, sichtbar werden.⁵

- Von daher sollte bei der Behandlung des Themas nicht mit der Medizin angefangen werden, die stets pathologisiert, sondern mit Widerfahrungen und Lebensrealitäten von Inter*.
- Es sollte grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Inter* anwesend sind und ein diesbezüglich sensibler Umgang vorherrschen.
- Schlussendlich sollte der Fokus (der nicht selten voyeuristische und übergriffige Züge trägt) von Inter* auch wieder weggenommen werden und der gesellschaftliche Umgang mit Intergeschlechtlichkeit in einen größeren Kontext gestellt werden. Es sollten beispielsweise medizinische, geschlechtliche und sexuelle Normen thematisiert werden, die alle Menschen betreffen („Wir sind alle Abweichungen“), ohne dabei die Unterschiede auszublenken. Zudem macht es Sinn, Zusammenhänge zu anderen Themen als Geschlecht herzustellen: zur Behindertenbewegung, zu Kinderrechten, zur Antipsychiatriebewegung, zu Medizinkritik etc. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die je spezifischen Erfahrungswelten von Inter* (Pathologisierung, Genitalverstümmelung, Zwangskastration, Zwangshormonverabreichung, ...) nicht negiert werden.
- Ansonsten gilt, wie sonst auch: Wohlwollen mit sich selbst. Widerspruchsfreies Handeln ist nur selten möglich und die Grenzen zwischen gut gemeint und nicht so gut gemacht sind oft fließend und lassen sich individuell nicht aufheben, sind also kein persönliches Versagen, sondern strukturell angelegt. Dies betrifft beispielsweise die Beschäftigung mit Intergeschlechtlichkeit, die einerseits „total spannend“ sein kann und ganz schön exotisierend andererseits oder die Beschreibung von Diskriminierungen und Unrecht einerseits und der Produktion von Opferidentitäten andererseits.

⁵ Es ist zudem so, dass es auch Inter* gibt, die mit den Operationen zufrieden sind. In welchem Verhältnis diese Gruppe mit der Gruppe derjenigen steht, die sich politisch organisiert und artikuliert, ist spekulativ. Tendenziell muss davon ausgegangen werden, dass sich in erster Linie diejenigen lautstark organisieren, die unzufrieden sind und die ein politisches Interesse haben und von daher auch mehr wahrgenommen werden und die „Zufriedenen“ eher unsichtbar bleiben.

5 Material für die pädagogische und Bildungsarbeit

Da in Lehr- und Lernkontexten grundsätzlich nur begrenzt Zeit zur Verfügung steht und die Behandlung des Themas Intergeschlechtlichkeit häufig nur als Teil einer Einheit zu Geschlechterverhältnissen behandelt werden kann, sind die folgenden Materialien als „Teaser“ zu verstehen, als Einladung, sich mehr mit Intergeschlechtlichkeit auseinanderzusetzen. Sie lassen sich gut „einbauen“, so dass die Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit als eines von mehreren relevanten Themen unter Berücksichtigung der zuvor angeführten Punkte selbstverständlich in die Lehre integriert werden kann.

Es gibt mittlerweile eine Reihe von Dokumentationen zum Thema Intergeschlechtlichkeit, in denen Inter* porträtiert werden. *Die Katze wäre eher ein Vogel ...* ist, wie oben bereits erwähnt, sehr gut für einen Einstieg geeignet und lässt sich auch abschnittsweise ansehen. Die unten in der Filmografie angeführten Filme (*XXY* und *Das verordnete Geschlecht*) eignen sich auch für einen Einstieg, *XXY* als Spielfilm und *Das verordnete Geschlecht* als Dokumentation, die sehr nahe geht. Die Broschüren der Arbeitsgemeinschaft gegen Gewalt in der Pädiatrie und Gynäkologie (AGGPG) aus der Anfangszeit der Inter*-Bewegung in der Bundesrepublik sind nach wie vor lesenswert, sowohl vom theoretischen Gehalt als auch vom politischen Impetus her. Mit dem Gedicht *Als intersexuell deklariert werden* (s.u.) lässt sich auch im Unterricht arbeiten. Empfehlenswert aus der Broschüre *Hermaphroditen im 20. Jahrhundert zwischen Elimination und Widerstand* ist zudem der Text *Welt verkehrt. Geschlechterkategorien aus der Sicht eines Hermaphroditen*, in dem eine intergeschlechtliche Person alles um sie herum pathologisiert und der dadurch stark für zweigeschlechtliche Realitäten sensibilisiert. Die oben angeführte Definition (*Was ist Intergeschlechtlichkeit? Versuch einer Definition*) ist in bestimmten Lehrkontexten eventuell auch hilfreich.

Verschiedene Texte von Inter*, zur Beschreibung von Lebensrealitäten, politischen Forderungskatalogen, wissenschaftlichen Abhandlungen und dergleichen mehr findet man auch auf den unten angeführten Homepages.

Als intersexuell deklariert werden

Heißt die Welt mit anderen Augen zu sehen,
 heißt seelische Folter, Vergewaltigung und Menschenversuche kennenzulernen,
 heißt in allen wesentlichen Punkten belogen zu werden,
 heißt nachcolorierte schwarzweiß-Raster als Farbe und Vielfalt verkauft zu bekommen,
 heißt kontrolliert und zensiert zu werden,
 heißt von engen Bezugspersonen verraten und verkauft zu werden,
 heißt sexuell verstümmelt zu werden und einen fremden Körper oktroyiert zu bekommen,
 heißt, bis zum unweigerlichen Kollaps ein elendes Leben zu führen und sich umbringen zu wollen
 oder all die Lügen entlarven,
 heißt Distanz zu gewinnen von der Utopie eines für Gerechtigkeit sorgenden Rechtssystems und
 Beachtung seiner Grundrechte,
 heißt gesellschaftliche Strukturen als primitiv zu entlarven und dennoch ständig mit ihnen kon-
 frontiert zu werden,
 heißt sich Konzepte überlegen, die sich nicht nach den Vorstellungen anderer richten,
 heißt eine Chance für ein Leben jenseits des Möglichen zu entwickeln und in einer dichotomisier-
 ten Welt mehr als nur zu überleben
 heißt erkennen, dass die Täter zu den bestbezahlten Berufskreisen gehören.

Aus: AGGPG/Reiter: It All Makes Perfect Sense – Ein Beitrag über Geschlecht, Zwitter und Terror, S. 20.

Teil 2

6 Warum wird Intergeschlechtlichkeit so selten thematisiert?

Auch wenn es zunehmend mehr Öffentlichkeit für das Thema Intergeschlechtlichkeit gibt – Selbsthilfegruppen, Ethikrat, parlamentarische Anfragen, Zeitungsartikel, Tatort (TV) –, ist es nach wie vor stark marginalisiert und ein gesellschaftliches Tabuthema, das zumeist nur in den einschlägigen juristischen und medizinischen Fachdiskursen und dort in stark paternalistischer Weise auftaucht. Selbst bei vielen Menschen, die sich schon viel und kritisch mit Geschlechterverhältnissen beschäftigt haben, wird Intergeschlechtlichkeit selten bis gar nicht verhandelt. Woran liegt das?

Im Kern des Nicht-Sprechens über und -Wahrnehmens von Intergeschlechtlichkeit liegt meines Erachtens zum einen die Identitätsverlustangst einer zweigeschlechtlich und heteronormativ organisierten Gesellschaft, zum zweiten die Aufrechterhaltung von tradierten Ordnungsprinzipien und zum dritten ein Denken in Norm und Abweichung (s. Artikel „Missverständnisse“ in diesem Band). An letzteres koppelt sich die Annahme, man tue allen Menschen etwas Gutes, wenn man Abweichungen an die Norm anpasse anstatt an der Norm etwas zu ändern. Zweigeschlechtlichkeit ist eine Fiktion einer-

seits, zugleich gewalttätige Praxis andererseits, die sich verfestigter Zuschreibungen bedient und sich vor Verunsicherungen dieser Fiktion schützt. Eine Reflexion der eigenen geschlechtlichen Gewordenheit, damit einhergehende Selbstsicherheit und eine Offenheit gegenüber anderen geschlechtlichen Gewordenheiten und Existenzweisen, würde die Angst vor denjenigen minimieren, die ganz offensichtlich diese zweigeschlechtliche Ordnung irritieren und aus diesem Grund bisher „korrigiert“ werden.

Bei Lehrenden, Teamenden und Pädagog_innen, die eine prinzipielle Offenheit gegenüber der kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen mitbringen, greifen hingegen bisweilen andere Mechanismen, die allzu oft dazu beitragen, dass Intergeschlechtlichkeit nicht zum Thema wird. Es gibt einerseits eine ganz praktische Ebene, andererseits eine theoretische.

Auf der praktischen Ebene ist es nach wie vor so, dass sich Wissen über Intergeschlechtlichkeit aktiv angeeignet werden muss. Wer als Nicht-Inter* nicht aktiv danach sucht, dürfte in aller Regel kaum in seinem_ihrem Leben damit konfrontiert werden. Dazu trägt bei, dass das Thema sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden fast durchweg als „Spezial-“, „Rand-“ und/oder „Minderheitenthema“ und damit als

unwichtig abgetan wird. Von vielen pädagogisch Tätigen ist zudem zu hören, dass Intergeschlechtlichkeit als Thema für die jeweilige Lerngruppe „zu überfordernd“ sei. Meine persönliche Erfahrung spiegelt das nicht wieder: Ich habe durchweg großes Interesse bei Teilnehmenden festgestellt, wenn Intergeschlechtlichkeit Thema war. Mir scheint der Verweis auf die angebliche (oder tatsächliche?) Überforderung von Teilnehmenden eher ein Hinweis auf eigene Unsicherheiten mit der Thematik zu sein, was in ein imaginäres Außen auf die Teilnehmenden projiziert wird. Es ist, das sei hier ausdrücklich gesagt, vollkommen in Ordnung, unsicher zu sein und Wissenslücken zu haben. Dies kann als Herausforderung begriffen werden, damit einen für sich produktiven Umgang zu finden, Wissenslücken zu schließen und Selbstsicherheit bezüglich des Themas Intergeschlechtlichkeit zu gewinnen. Es ist durchaus auch denkbar, *gemeinsam* mit den Lernenden zu recherchieren und sich so dem Thema anzunähern.

Auf theoretischer Ebene, und das schließt an das zuvor Gesagte bezüglich der Unsichtbarkeit des Themas an, lassen sich mit dem Fokus eines Großteils (queer-)feministischer Theoriebildung auf Identitäten, Diskurse, symbolische Ordnungen, Repräsentationen und Performanz reale Materie und Körper aus Fleisch und Blut schwer bis gar nicht erfassen. Der emanzipatorische Befreiungsschlag der Frauenbewegungen, Körperlichkeit von Verhalten zu entkoppeln und die Trennung von sex und gender für sich nutzbar zu machen, lässt ein historisch begründetes Misstrauen gegenüber Körpern und denjenigen, die in naturalisierender und biologisierender Weise von ihnen reden, verständlich werden. Es ist jedoch genau dieser (historisch begründete und legitime) Essentialismusverdacht, der es für (Queer-)Feminist_innen oft so schwer macht, sich mit dem Körper zu beschäftigen, der bei Inter* in so brutaler Weise verstümmelt wird. Auch dies kann als Herausforderung begriffen werden, das theoretische Instrumentarium um die Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit und Körperlichkeit(en) zu erweitern. Es gibt Körper, diese sind verletzbar und deren Integrität ist zu verteidigen. Ideologisch wird es ab dem Punkt, an dem diese Körper als Geschlechtskörper wahrgenommen werden – als Mädchen-, Jungen- oder Inter*-Körper – und gesellschaftlich mit einem erwarteten Set von Identitäten, Verhalten und

Begehren ausgestattet und/oder hierarchisiert werden. Es gilt also, der ideologischen Wahrnehmung eines Geschlechtskörpers zu widersprechen bei gleichzeitiger Anerkennung (und Schutz) des Körpers.

Auf der Ebene politischer Bewegungen ist es nach wie vor so, dass Trans(-Anliegen) von Homo(-Anliegen) und Inter(-Anliegen) von Trans(-Anliegen) verdrängt werden, also am meisten über Homosexualität gesprochen wird, deutlich weniger über Transgeschlechtlichkeit und fast nie über Intergeschlechtlichkeit, selbst wenn es den Anspruch gibt, dies in gleichberechtigter Weise zu tun. Es ist zudem so, dass die Anliegen intergeschlechtlicher Menschen oft in Eins gesetzt werden mit denen transgeschlechtlicher Menschen, was erst einmal ein Fortschritt ist im Vergleich zu einer Zeit, wo Inter* noch nicht einmal erwähnt wurden. Tatsächlich wird aber selten wirklich über Inter* gesprochen. Würde dies getan, würde deutlich werden, dass es oft Differenzen zwischen Trans* und Inter* gibt, insbesondere was das Verhältnis zur Medizin angeht. Ist sie für Transsexuelle Erfüllungsgehilfin ihrer Wünsche, bedeutet sie für die anderen oft Folter, Verstümmelung und Gewalt. Zudem wurden die Techniken für die einen oft an den anderen unfreiwillig erprobt. Die Herausforderung besteht darin, die unterschiedlichen Kämpfe um geschlechtliche und sexuelle Emanzipation nicht als „sexuelle Vielfalt“ oder auf die Formel LGBTQI⁶ zu vereineheitlichen, sondern zu realisieren, dass es bei Inter*-Anliegen zuvorderst um ein Ende medizinischer Invasion und nicht in erster Linie um Anerkennungs- und Umverteilungskämpfe geht. Um diese geht es für Inter* allerdings *auch*, und zwar als Inter* *und* teilweise auch als Trans*. Trotz Differenzen gibt es auch Gemeinsamkeiten, die nicht nur in den Widerfahrnissen einer pathologisierenden Medizin liegen,

6 LGBTQI = LesbianGayBisexualTransQueerInter (auf Deutsch: LSBTQI = LesbischSchwulBiTransQueerInter. Unabhängig von der Frage des „I“ ist die Abkürzung LGBTQI auch in anderer Hinsicht kritikwürdig: Geschlecht hat zunächst nichts mit Sexualität zu tun. Es gibt heterosexuelle Trans*-Personen, die nichts mit LGBQ zu tun haben (wollen) und die meisten schwul und bisexuell lebenden Männer und lesbisch und bisexuell lebenden Frauen sind Cis (das Gegenteil von Trans; also Menschen, bei denen Geburtsgeschlecht, Geschlechtskörper und Geschlechtsidentität in Eins fällt). LGBTQ ist mehr eine politisch gewachsene Union in kritischer Auseinandersetzung mit Zwängen und Konsequenzen der heterosexuellen Matrix (s. Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band) als dass die jeweils darunter fallenden Gruppen unbedingt viel miteinander verbindet.

sondern auch in biographischen Überschneidungen. Es ist nicht selten, dass Inter* im Rahmen von Selbstermächtigungsprozessen ein anderes Geschlecht für sich selbst wählen als jenes, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. So kann zu einer intergeschlechtlichen Biografie eine sekundäre transgeschlechtliche hinzukommen.

Auch auf der Ebene der Selbstorganisation von intergeschlechtlichen Menschen in der Bundesrepublik gibt es Gründe, die mit dazu beitragen, dass es zu einer geringeren Wahrnehmung in der Öffentlichkeit kommt als es möglich wäre. Zunächst darf nicht vergessen werden, dass viele Inter* um ihre Intergeschlechtlichkeit gar nicht Bescheid wissen. Dann sind Inter* eine kleine Minderheit im deutschsprachigen Raum, die es schon alleine aufgrund der geringen Quantität schwer hat, Gehör zu finden. Darüber hinaus sind die verschiedenen Inter*-Communities teilweise stark zerstritten, was ein gemeinsames Vorgehen erschwert. Dabei sind diejenigen, die tatsächlich in den letzten Jahren ihren Weg in eine breitere Öffentlichkeit geschafft haben (z.B. in den Ethikrat), oft diejenigen, die gesellschaftlich „akzeptabel“ sind, die sich weit entfernt von einer radikalen Medizin- und Gesellschaftskritik positionieren und oft sogar mit der Medizin zusammenarbeiten. Die radikale Kritik aus der Anfangszeit der Inter*-Bewegung in Deutschland (vgl. u.a. AGGPG 1997 und AGGPG/Reiter 2000) ist mittlerweile weitestgehend verstummt. Diese Gründe sind hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt, um den Blick für die Vielstimmigkeit von Inter*-Bewegungen zu schärfen. Es soll nicht suggeriert werden, dass es die Verantwortung oder gar „Schuld“ von Inter* ist, dafür zu sorgen, dass die bundesrepublikanische Gesellschaft ihnen Gehör schenkt – das wäre eine Verkehrung des realexistierenden Machtverhältnisses.

Ursachen für die seltene Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit liegen meines Erachtens in erster Linie in einem gesamtgesellschaftlichen Strukturzusammenhang, der intergeschlechtliche Körper wie auch jedes Reden darüber auslöscht. In zweiter Linie begründet sich das Schweigen auf der Ebene der pädagogisch Tätigen, in deren Unsicherheiten, Nicht-Wissen, Nicht-Wissen-Können und theoretischen Fokusse, die eine Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit erschweren. Eine dritte Begründungs-Ebene findet sich unter den politischen

Bewegungen im Feld des LGBTQ-Aktivismus, deren Kämpfe und Forderungen oft etwas anders gelagert sind als die von Inter*, was übergreifende Bündnisse erschwert. Viertens erschweren unterschiedliche Stoßrichtungen und Strategien von Inter*-Organisationen ein gemeinsames Vorgehen.

Jenseits der bisher angesprochenen pädagogischen Fragen und Fragen des Lehrens und Lernens werden im letzten Abschnitt noch drei Punkte inhaltlich vertieft, die es zu wissen lohnt und die bei Diskussionen um Intergeschlechtlichkeit oft nachgefragt werden. Es handelt sich hierbei erstens um die rassistischen Implikationen des Diskurses um Intergeschlechtlichkeit, zweitens um die Gründe für die Operationen und drittens um die Frage nach der Anzahl intergeschlechtlicher Menschen.

7 Inhaltliche Vertiefung

7.1 Rassismus und geographische Verortung des Diskurses um Genitalverstümmelung

Ist von „Genitalverstümmelung“ im deutschsprachigen Kontext die Rede, ist damit zumeist entweder die Beschneidung von Mädchen in einigen Regionen Afrikas gemeint oder aber die Beschneidung von Mädchen in Familien, die aus Afrika oder muslimisch geprägten Ländern eingewandert sind und in der Bundesrepublik Deutschland leben. Die so gefasste Genitalverstümmelung gilt international als geächtete Menschenrechtsverletzung und eklatante Diskriminierung von Mädchen/Frauen. Es dürfte schwer sein, in westlichen Ländern Gruppierungen zu finden, die derartige Praxen befürworten. Dem steht die Genitalverstümmelung an intergeschlechtlichen Menschen in der westlichen Welt gegenüber. Diese wird nicht nur nicht als Menschenrechtsverletzung verhandelt – sie wird größtenteils gar nicht beachtet. In dieser Sichtweise gibt es per Definition keine Menschenrechtsverletzungen in der westlichen Welt. Die vorherrschende dichotomisierte Gegenüberstellung von angeblich traditionellen, patriarchalen Clansystemen in afrikanischen und muslimisch geprägten Ländern, die Frauen und Mädchen unterdrücken und ihnen Gewalt antun auf der einen Seite und einer vermeintlich aufgeklärten, gleichberechtigten, modernen, westlichen Welt mit ihrer präzisen, sauberen,

humanistischen Medizin, die am Wohl der Menschen orientiert ist auf der anderen Seite, folgt einer langen kolonialistisch-rassistischen Tradition. Gewalttätigkeit wird nach wie vor nur in außereuropäischen Ländern und Kulturen gesucht und gefunden und mit entsprechenden Aufmerksamkeitsökonomien verkoppelt. Diese Analyse soll keinerlei Genitalverstümmelung relativieren oder legitimieren, es geht vielmehr darum, den Blick darauf zu wenden, was gleichzeitig parallel zur Kritik an Praxen „der anderen“ unsichtbar gemacht wird und welche Funktion dies erfüllt. Der Quasi-Konsens in der Bundesrepublik, Genitalverstümmelung in einem imaginären „Außen“ zu verorten und zu ächten, andererseits jedoch die Genitalverstümmelung, Folter und sexualisierte Gewalt gegenüber als „intersexuell“ diagnostizierten Kindern in Deutschland noch nicht einmal zur Kenntnis zu nehmen, muss als rassistisch bezeichnet werden. Dadurch, dass über Genitalverstümmelung in der westlichen Welt fast nichts zu hören und zu lesen ist, werden Inter* nicht nur unsichtbar gemacht, sondern es wird in perfider Weise auch noch Zweigeschlechtlichkeit inklusive der ihr innewohnenden Gewalt reproduziert. Der einseitige Blick auf Genitalverstümmelung in Afrika lenkt von dem Blick auf die eigene Kultur, auf die Menschen in unserer nächsten Nähe, ab.

7.2 Gründe für die Operationen

In medizinischen Texten fällt durchweg das Denkmuster der Prävention auf. Die „Eingriffe“ und „Korrekturen“ seien notwendig, damit das Kind *in Zukunft* „normal“ und somit glücklich sein könne. Im Angesicht einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft stehen Eltern und auch Ärzt:innen vor einem Dilemma und meinen häufig, sie bewahrten ihr Kind vor Diskriminierung, Identitätsproblemen und dergleichen mehr. Diesem Denken und Handeln steht das reale Leid intergeschlechtlicher Menschen gegenüber, das durch die medizinischen Interventionen überhaupt erst erzeugt wird. Heutiges Leid wird demnach legitimiert durch die Behauptung zukünftigen (Un-)Glücks. Wenn aber die selbstgesteckte Zielsetzung nicht zutrifft, das verursachte Leid also das angenommene Unglück überwiegt, so ist zu fragen: Was sind die eigentlichen Gründe für die Operationen und Eingriffe?

Die Gründe sind gesellschaftlicher Art und haben nichts mit den Problemen zu tun, die Inter* angeblich bekämen, wenn sie *nicht* operiert

würden. Es sind nicht Inter*, die ein Problem in dieser Gesellschaft bekommen, sondern diese Gesellschaft, die ein Problem mit Inter* hat und aufgrund der vorherrschenden Machtstrukturen ihre Probleme zu den Problemen von Inter* macht. Entgegen dem eigenen Selbstverständnis schützt der Präventionsgedanke also „die Gesellschaft“ vor Inter*, nicht etwa Inter* vor „der Gesellschaft“. Der medizinische Umgang zeigt den hilflosen Versuch, gesellschaftliches Leiden ersparen zu wollen. Er erspart westlichen Gesellschaften, an der Präsenz von Inter* „leiden“ zu müssen, indem er Inter* leiden lässt – durch ihre Elimination.

Als zentrale Motivationsagenten sind Homosexualitätsabwehr und Identitätsverlustangst einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft zu bestimmen. Besonders deutlich wird dies in den offiziellen medizinischen Zielen für die „Korrekturen“/Verstümmelungen: Bei einer Verweiblichung geht es stets um die sogenannte „Kohabitationsfähigkeit“, also um die Fähigkeit zu heterosexuellem Penetrationssex; bei einer Vermännlichung geht es zuvorderst um die Fähigkeit, im Stehen pinkeln zu können. Es geht also um reine Performanz, um die Show, nicht etwa um Lust, Spaß, befriedigenden Sex, integrale Körper und ein stimmiges Körpergefühl. Dies wird durch die Eingriffe vielmehr bedeutend erschwert. Und es geht auch nicht um Fortpflanzung – viele Inter* werden durch die Operationen (Kastrationen, Gebärmutterentfernungen, ...) zeugungsunfähig. Hier kreuzt sich mit dem Paradigma der Zweigeschlechtlichkeit ein eugenischer Diskurs: Die „Kranken“ sollen sich nicht fortpflanzen.

7.3 Die Anzahl von Inter* in der Bundesrepublik

Hierzu ist zunächst einmal festzustellen, dass es in der Bundesrepublik keine systematische Erfassung von Inter* gibt und von daher auch kein valides Datenmaterial. Die angegebenen Zahlen variieren hingegen sehr stark, von 200 intersexuellen Neugeborenen pro Jahr bis hin zu 4% Inter* in der Gesellschaft. Zudem darf aber ohnehin nicht außer Acht gelassen werden, dass diejenigen Menschen, die nach medizinischer Lesart „intersexuell“ sind, das teilweise gar nicht wissen (so erfährt beispielsweise manche Sportlerin bei einem Chromosomentest das erste Mal, dass sie „intersexuell“ ist und auch so manche Leichenobduktion hat posthum bis dato Unbekanntes zutage gefördert) und ebenso wenig ihre sozialen Umfelder.

Dazu kommt eine unbestimmte Anzahl von Abtreibungen aufgrund von „Intersexualitäts-Syndromen“ und eine dramatisch hohe Selbstmordrate, die von Inter*-Initiativen mit bis zu einem Drittel angegeben wird.

Auf ideologiekritischer und geschlechterreflektierter Ebene sollte zudem noch ein anderer Umstand beleuchtet werden: Die Obsession mit zweigeschlechtlichen Körpern und die damit einhergehende medizinische Ausdifferenzierung und Feinskalierung von immer mehr Geschlechtsmerkmalsgruppen, Durchschnittsdaten und Grenzwerten generiert ein logisches Paradoxon: Immer mehr Menschen weichen von der angestrebten Geschlechtseindeutigkeit ab. Anders formuliert: Umso enger und feinmaschiger skaliert wird, umso mehr Menschen fallen heraus, desto mehr „Abweichungen“ gibt es. Die medizinische Diagnostik zerstört so die Gewissheit, die sie eigentlich schaffen will.

8 Lesen, Sehen und Hören

Literatur

AGGPG (1997): *Hermaphroditen im 20. Jahrhundert zwischen Elimination und Widerstand*. Bremen.

AGGPG/Reiter, Michel (Hrsg, 2000): *It All Makes Perfect Sense – Ein Beitrag über Geschlecht, Zwitter und Terror*. Bremen.

Bittner, Melanie/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Frankfurt am Main.

Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main, S. 17-23 (Teil der Einleitung: *Gemeinsam handeln*).

Dietze, Gabriele (2003): *Allegorien der Heterosexualität. Intersexualität und Zweigeschlechtlichkeit – eine Herausforderung an die Kategorie Gender?* In: *Die Philosophin* 14, 28, S. 9-35.

Dietze, Gabriele (2006): *Schnittpunkte. Gender Studies und Hermaphroditismus*. In: Dies./Hark, Sabine (Hrsg): *Gender kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie*. Königstein/Taunus, S. 46-68.

Hechler, Andreas (2012): *Intersexualität als Thema geschlechterreflektierender Bildungsarbeit. Dokumentation des Fachtags des Projektes „Jungenarbeit und Schule“*.

www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/Intersex-Workshop.SFBB.01062012.AndreasHechler.pdf.

Intersexuelle Menschen e.V./Schmidchen, Gerda/Krawinkel, Ivonne (2009): *Lila oder was ist Intersexualität?* Hamburg. (Kinderbuch zu verschiedenen Körpern/Intersexualität) www.intersexuelle-menschen.net/Publikationen/Lila.pdf.

Janssen, Joke (2009): *Theoretisch intersexuell. Wie intersexuelle Menschen zwischen den Zeilen bleiben*. In: AG Queer Studies (Hrsg): *Verqueerte Verhältnisse. Intersektionale, ökonomiekritische und strategische Interventionen*. Hamburg, S. 165-184.

Klöppel, Ulrike (2010): *XX0XY ungelöst. Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität*. Bielefeld.

Koyama, Emi/Weasel, Lisa (2003/2001): *Von der sozialen Konstruktion zu sozialer Wirklichkeit. Wie wir unsere Lehre zu Intersex verändern*. In: *Die Philosophin*, Nr. 28, 14. Jg., Dezember 2003, Tübingen, S. 79-89.

Filme

Jilg, Melanie (2007): *Die Katze wäre eher ein Vogel...* Dokumentation (55 Min.). (Dokumentation, in der vier Inter* sehr offen und mutig von ihren eigenen biografischen Erfahrungen erzählen. Themen sind u.a. die Widerfahrnisse von Pathologisierung, medizinischer Folter, sexualisierter Gewalt und familiären Schweigegeboten, geprägt durch Unsicherheit, Trauer, Angst, aber auch Selbstermächtigungsprozesse, Überleben, Beziehungen, geschlechtliche Verortungen, Kraft und Stärke. www.die-katze-ist-kein-vogel.de/).

Puenzo, Lucía (2007): *XXY*. Spielfilm (86 Min.), Argentinien/Frankreich/Spanien. (Einfühlsamer Spielfilm über die den 15-jährige_n intergeschlechtliche_n Alex mit wunderschönen, langsamen Bildern. Triggerwarnung: In dem Film kommt eine Vergewaltigungsszene vor!) www.xxy-film.de/.

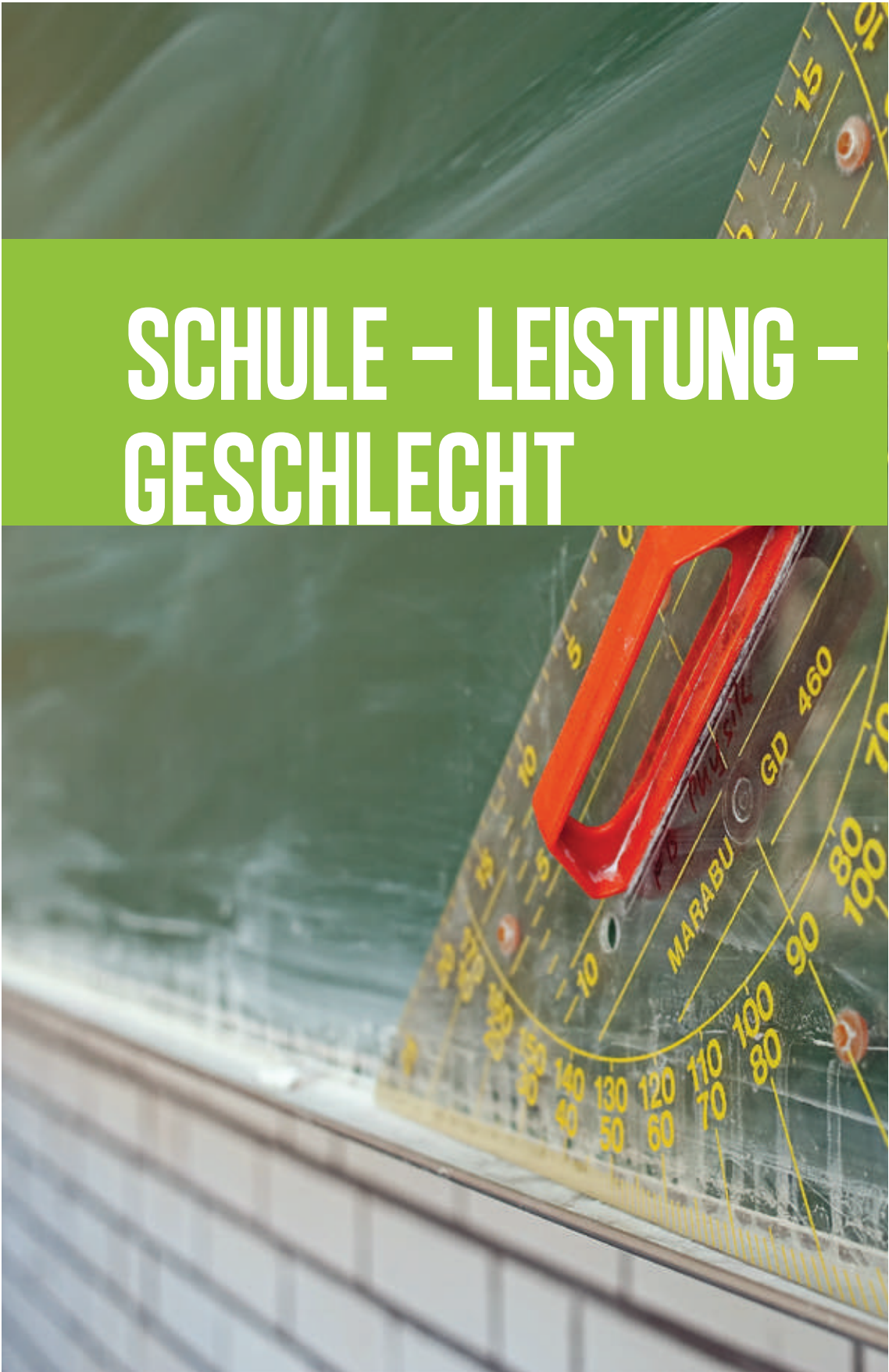
Tolmein, Oliver/Rotermund, Bertram (2001): *Das verordnete Geschlecht*. Dokumentation (62 Min.), Hamburg. (Die bekannteste Dokumentation zum Thema Intergeschlechtlichkeit in Deutschland überhaupt. Interessant ist hier, dass nicht nur Betroffene, sondern auch Eltern und Mediziner zu Wort kommen.) www.das-verordnete-geschlecht.de/. www.transgender-net.de/Film/doku/geschlecht.html.

Homepages

Parallelbericht zum 5. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe (CAT): intersex.schattenbericht.org/.

Internationale Vereinigung Intergeschlechtlicher Menschen (IVIM): www.intersexualite.de.

Verein intersexuelle Menschen e.V.: www.intersexuelle-menschen.net/.

The background of the page is a photograph of a green chalkboard. A yellow ruler is placed diagonally across the board, and a red paperclip is attached to it. The ruler has markings in centimeters and millimeters. The chalkboard has some faint, illegible markings. The title 'SCHULE – LEISTUNG – GESCHLECHT' is written in white capital letters on a green rectangular background that spans the width of the page.

SCHULE – LEISTUNG – GESCHLECHT

SCHULE – LEISTUNG – GESCHLECHT

Katharina Debus¹

Seit der ersten PISA-Veröffentlichung in Deutschland 2001 sind Nachteile und Probleme von Jungen in der Schule vermehrt ins Blickfeld gerückt. Unglücklicherweise wird diese Diskussion medial häufig vereinfacht geführt in einer Weise, die zwar der Wahrnehmung eines Problems zuträglich ist, nicht aber seiner Lösung. In der Debatte wird häufig ein antagonistisches Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen konstruiert, in dem *die* (vermeintlichen) Interessen *der* Jungen gegen *die* (vermeintlichen) Stärken *der* Mädchen gestellt werden. Im Sinne eines Nullsummenspiels, so scheint es, könne nur eine Seite gewinnen – und zwar auf Kosten der anderen Seite.² Der Artikel „Jungenbilder“ in diesem Band beschäftigt sich eingehender mit zwei vereinheitlichenden Jungenbildern, die geschlechtergerechter Förderung trotz wohlmeinender Absichten unseres Erachtens³ nicht zuträglich sind.

Im Weiteren argumentiere ich, dass es eines in mehrfacher Hinsicht differenzierteren Blicks bedarf, um eine geschlechtergerechte Förderung in der Schule zu ermöglichen. Einerseits ist die Logik des Nullsummenspiels aufzulösen. Probleme und Stärken von Jungen wie Mädchen sind differenzierter in ihren Ursachen und Wirkungen zu betrachten, ohne die jeweiligen Interessen, Stärken und Bedarfe gegeneinander auszuspielen. Ich werde argumentieren, dass Ressourcen- und Stärkenseiten teilweise eng zusammen hängen. Zum anderen muss innerhalb der Geschlechtergruppen differenziert, müssen Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen und andere Ungleichheitslinien unter anderem entlang sozioökonomischer Unterschiede, Rassismus-Erfahrungen und Behinderung in Konzepte geschlechtergerechter Förderung einbezogen werden.

1 Ich danke für Anmerkungen und Lektorat Olaf Stuve und Hanne Debus.

2 Einen guten Überblick über die Debatte, die ihr innewohnenden Verkürzungen und bildungspolitische Schlussfolgerungen bietet die Stellungnahme „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen?“ des Bundesjugendkuratoriums (Bundesjugendkuratorium 2009).

3 Wenn ich in diesem Artikel die Wir-Form verwende, sind damit immer konzeptionelle Ansätze des Projekt-Teams Jungenarbeit und Schule gemeint.

Gerechtigkeit in der Schule in Bezug auf Geschlecht und anderen Ungleichheitslinien ist ein breites Feld. Unter anderem stellen sich Fragen nach Übergangsentscheidungen zwischen Schultypen mit unterschiedlichen Zukunftsperspektiven, Zugang zu Abschlüssen, nach Notenvergabe, sozialem Klima, Widerfahrungen von Diskriminierung sowie psychischer, körperlicher und sexualisierter Gewalt unter Schüler_innen und zwischen Lehrkräften und Schüler_innen, Rahmenbedingungen psychosozialer Entwicklung, Repräsentanz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Rollenverteilungen in der Schüler_innenschaft und im Kollegium, der Verteilung von Anerkennung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte und Schüler_innen sowie nach Kompetenzentwicklung und Förderung von fachbezogenen und sozialen Kompetenzen. Es ist offensichtlich, dass all diese Themen nicht in einem Artikel unterzubringen sind, ich fokussiere daher das Thema der Leistungs- und Kompetenzverteilung.

Dabei habe ich weder den Anspruch noch ist es möglich, eine so komplexe Realität wie sie in all den verschiedenen Schulen und Schulklassen vorherrscht, abbilden zu können.⁴ Dieser Artikel hat das Ziel, den Blick der Leser_innen zu schärfen und ihnen Deutungsangebote zu machen, die sie bei einer Weiterentwicklung ihrer eigenen Praxis unterstützen können. Pädagogisches

4 Dies beinhaltet unter anderem, dass die vorgestellten Studien wie auch meine Analyse zu Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern zweigeschlechtliche Realitäten reproduzieren. Notwendig wären Untersuchungen, die Bedingungen von Leistungsentwicklung und schulischer Anerkennung nach unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten analysieren, unter anderem nach Differenzen in den Lernbedingungen von heterosexuellen und queeren, cis-, trans- und intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen wie auch entlang der feineren Unterschiede zwischen Jungen bzw. Mädchen, die traditionellen oder modernisierten Geschlechteranforderungen entsprechen und solchen, die dies nicht können oder wollen. (Cis-Geschlechtlichkeit meint Menschen, deren – zugewiesenes – Körpergeschlecht ihrer Geschlechtsidentität entspricht. Der Begriff hat zum Ziel, die Aufteilung in „normal“ und „trans“ zu unterwandern, „cis“ meint diesseits des zugewiesenen Körpergeschlechts, so wie „trans“ jenseits desselben meint. Vgl. u.a. de.wikipedia.org/wiki/Cisgender sowie tomprice.npage.de/respekt.html. Der Text zu Cross Work in diesem Band bespricht ausführlicher die Probleme eines Denkens in „Gegengeschlechtern“ und einer darauf aufbauenden Pädagogik.

Handeln hängt nicht nur vom jeweils verfügbaren methodisch-didaktischen „Werkzeugkasten“ ab – der ist bei vielen Kolleg_innen bezüglich der Unterrichtsgestaltung bereits ziemlich gut bestückt, auch wenn hier Erweiterungen immer hilfreich und anregend sein können. Mindestens ebenso notwendig ist unseres Erachtens jedoch die Haltung und das Wissen, mit der bzw. dem pädagogische Handlungssituationen, Gruppendynamiken und „Einzelfälle“ wahrgenommen und analysiert werden, um aufbauend auf dieser Analyse methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. den Artikel zum Fortbildungskonzept in diesem Band). Betrachten Sie die hier dargelegten Inhalte also wie eine Linse, die Sie an die Realität anhalten können, um zu überprüfen, ob sie Ihnen eine schärfere Sicht verleiht oder wie beim Sehtest vielleicht durch andere Linsen ergänzt werden muss.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die statistischen Werte der geschlechtsbezogenen Verteilung von Kompetenzen im sprachlichen Bereich (1.1), in der Mathematik und den Naturwissenschaften ein (1.2), stelle Zusammenhänge zu Geschlechteranforderungen her und verweise dabei auf erste Förderansätze. Daran anschließend beschäftige ich mich mit Ergebnissen der PISA-Studie zu Geschlechterdifferenzen bei den angewandten Lernstrategien und beziehe diese auf die vorher bearbeiteten fachbezogenen Unterschiede (2). Dies verknüpfe ich mit geschlechterdifferenten Verteilungen von Selbstbewusstsein und der Fähigkeit zur Selbstkritik (3). Im Folgenden stelle ich entlang der Stichworte Fähigkeit sich einzulassen/Anpassungsvermögen vieler Mädchen einerseits (4.1) sowie Abgrenzungsvermögen/Durchsetzungsfähigkeit vieler Jungen andererseits (4.2) Weiblichkeits- und Männlichkeitsmuster als Medaillen mit Ressourcen- und Problemseiten vor (4.3). Dies verknüpfe ich mit Fragen kreuzender Faktoren im Sinne anderer Ungleichheitslinien wie sozioökonomischer Unterschiede und formalem Bildungsgrad im Elternhaus. Ich argumentiere, dass die oben benannten Medaillen der Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster sich u.a. abhängig von den Zugängen zu schulischem Lernen entlang anderer Linien der Privilegierung und Benachteiligung auf die Ressourcen- oder die Problemseite wenden (5). Das Kapitel schließt mit einem Fazit, in dem Zielsetzungen und Ansatzpunkte geschlechtergerechter Förderung benannt werden (6).

1 Verteilung von Kompetenzen nach Geschlecht

Die grobe Verteilung von Kompetenzen nach Geschlecht ist mittlerweile weithin bekannt: Mädchen lesen durchschnittlich deutlich besser als Jungen, die wiederum etwas besser in Mathematik und Physik sind.⁵ Interessant ist jedoch eine Beschäftigung mit den feineren Linien der Unterschiede und möglichen Erklärungen für deren Ursachen. Dabei ist im Blick zu behalten, dass die beschriebenen Unterschiede statistische Durchschnittswerte darstellen, die nicht die Realität der einzelnen Schüler und Schülerinnen wiedergeben. Es gibt innerhalb der Gruppe der Jungen (oder der Mädchen) mehr Unterschiede als zwischen Jungen und Mädchen, die Überschneidungsmenge zwischen den Geschlechtern ist also größer als die Differenzen. Ich spreche im Weiteren von statistisch schiefen Verteilungen, um diese Realität zu beschreiben.

Die Auswahl der hier besprochenen Fächer gibt nicht meine persönliche Wertigkeit wieder, sondern die Schwerpunkte der großen internationalen Vergleichsstudien und der gesellschaftlichen Debatte. Wichtig wäre eine ergänzende Beschäftigung mit anderen Fächern, die ich in diesem Rahmen und angesichts des Forschungsstands jedoch nicht leisten kann.

1.1 Der sprachliche Bereich

Im sprachlichen Bereich beziehen sich die durchschnittlichen Vorteile von Mädchen insbesondere auf die schriftliche Textproduktion, gefolgt vom Textverstehen bei literarischen Texten. Beim Lesen von Sachtexten, Tabellen und Grafiken nähern sich die Leistungen an. Bei gleicher Lese-Motivation heben sich diese Unterschiede weitgehend auf (vgl. Bos et al. 2004a, Hornberg et al. 2007, Stanat/Kunter 2001 sowie 2003, Drechsel/Artelt 2007 sowie DESI-Konsortium 2006). Bei der mündlichen Beteiligung in Englisch sind Jungen vor allem in Sprachfluss und Aussprache leistungsstärker, Mädchen lediglich im Wortschatz (DESI-Konsortium 2006).

Die Gründe für die Unterschiede zuungunsten von Jungen sind also maßgeblich in der geringeren Lese-Motivation vieler Jungen zu suchen, wobei die Frage offen bleibt, ob diese

⁵ Vgl. zum Überblick über Unterschiede in Schule und Berufswahlverhalten nach Geschlecht und anderen Ungleichheits-Kategorien auch Cremers 2012.

vielleicht auch mit größeren Schwierigkeiten beim Lesen-Lernen zusammen hängen mag. Die Motivationsfrage verweist zum einen auf die Lektüre-Auswahl, die alle Interessen- und Motivationslagen der Schüler_innen berücksichtigen sollte (z.B. Abenteuer, Gefühle, Science Fiction, Fantasy, Geschichte, Sozialkritik, Humor, Freundschaft, Beziehungen, Eltern, Schule, Krimi, Action, Politik, Wissenschaft, Tiere, Technik etc.), ohne deshalb qua Geschlecht zu verengen.

Ein weiterer Faktor könnte sein, dass Jungen häufig vermittels des Mechanismus der Externalisierung verlernen, Freude an ruhigen und introspektiven Tätigkeiten und der Beschäftigung mit den Gefühlen und Gedankenwelten anderer Menschen zu empfinden bzw. diese Freude zuzugeben. Um sich als „richtiger“ Junge zu beweisen, gilt es in vielen Lebenswelten insbesondere in jüngeren Jahren, ständig körperlich aktiv zu sein und sich allzeit als souverän und stark zu erweisen (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Diese Anforderungen können – insbesondere in bildungsfernen Lebenswelten – in Widerstreit zu freiwilligem privatem Lesen wie auch zur mühsamen Aneignung des (Recht-)Schreibens stehen. Jungen aus bildungsbürgerlichen Lebenswelten haben hier teilweise größere Freiheiten und faktisch auch deutlich geringere Probleme im Lesen.

Förderung sollte also sowohl an der Lese-Motivation als auch an der Entlastung von solchen Männlichkeits- bzw. Aktivitäts- und Coolness-Anforderungen ansetzen, aber auch gezielt und trainierend an der Lesekompetenz arbeiten.

1.2 Mathematik und Naturwissenschaften

In der Mathematik und den Naturwissenschaften haben Jungen gegenüber Mädchen durchschnittlich besonders starke Vorteile in Modellierungen bzw. Mathematisierungen von Situationen, also darin, Lösungswege zu finden, vermittels derer alltagsnahe Problemstellungen mit mathematischen oder naturwissenschaftlichen Modellen gelöst werden können. Neben dem sprachlichen Verständnis von Textaufgaben sind Mädchen in Mathematik durchschnittlich stärker in kalkülorientierten Aufgaben, also darin, ihnen bekannte Formeln und Regeln anzuwenden. In den Naturwissenschaften sind sie durchschnittlich besonders stark in Biologie (Frey et al. 2007, Prenzel et al. 2007, Prenzel et al.

2004, Walther et al. 2004, Blum et al. 2004, Rost et al. 2004, Zimmer/Burba/Rost 2004, Stanat/Kunter 2001 sowie 2003, Baumert et al. 2000).

Vorteile von Mädchen in Biologie und von Jungen in Physik und Chemie lösen sich tendenziell auf, wenn unterschiedliche Anforderungen (Modellierungen, Anwendung von Regeln und Formeln, Herstellung gesellschaftlicher Zusammenhänge, Leseverständnis und Verschriftlichung von Lösungen) gleichmäßig auf die Disziplinen verteilt werden. Geschlechterdifferenzen in den unterschiedlichen Fächern der Naturwissenschaften hängen also mit der traditionell unterschiedlichen Wertigkeit der verschiedenen Kompetenzen in den verschiedenen Fächern zusammen (Stanat/Kunter 2001). In Mathematik hat die Motivation keine Bedeutung für Geschlechterdifferenzen, diese bestehen im Durchschnitt auch zwischen gleich motivierten Jungen und Mädchen fort (Stanat/Kunter 2001). Dies erklärt sich zum einen aus den vergleichsweise geringeren mathematischen Freizeitangeboten. Während ein Großteil der Entwicklung von hoher Lesekompetenz durch leidenschaftliches Lesen in der Freizeit entwickelt wird, bieten sich mathematisch begeisterten Kindern noch vergleichsweise wenig lustvolle Aktivitäten in der Freizeit an.

Zum anderen wird die Modellierungs- bzw. Mathematisierungsfähigkeit mit der Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens in Zusammenhang gebracht (Stanat/Kunter 2001). Dieses wiederum entwickelt sich unter anderem entlang des selbstständigen Bewegungsradius in der Kindheit und frühen Jugend. Je größer der Raum ist, in dem ein Kind bzw. ein_e Jugendliche_r sich selbstständig orientiert, desto bessere Voraussetzungen hat er_sie für die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens. Die Tatsache, dass Mädchen häufiger Interessen an wohnungsnäheren Spielaktivitäten haben, aber auch, dass sie weiterhin von Eltern tendenziell mehr beaufsichtigt und weniger alleine raus geschickt oder gelassen werden als Jungen, dürfte demzufolge Auswirkungen auf die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens haben. Obwohl dies in der Forschung meines Wissens noch nicht ausformuliert wurde, finde ich darüber hinaus nahe liegend, dass auch Ballsportarten, bei denen sich mit den Bewegungen von Körpern im Raum beschäftigt wird, der Ausbildung räumlichen Vorstellungsvermögens dienen.

Förderung sollte also einerseits mehr lustvolle mathematische und naturwissenschaftliche

Freizeitaktivitäten anbieten – die Einrichtung von Matheclubs und Internet-Aktivitäten weisen hier in die richtige Richtung. Sie sollte außerdem am räumlichen Vorstellungsvermögen der Kinder und Jugendlichen ansetzen, was unter anderem über Orientierungsaufgaben wie Rallyes, Ballsportarten aber auch beispielsweise Tanzformen, die eine orientierte Bewegung im Raum erfordern (z.B. die führende Rolle im Standard-Tanzen) denkbar ist.

2 Lernstrategien

Die PISA-Studie hat sich zudem mit Lernstrategien beschäftigt und ist auch hier auf Geschlechterdifferenzen gestoßen, die meines Erachtens auf differente Leistungen in unterschiedlichen Fächern rückwirken und in tendenziell geschlechterdifferenten Verteilungen von Selbstbewusstsein und Selbstkritik begründet liegen.

Mädchen greifen vor allem auf Kontroll- und Wiederholungsstrategien zurück (Artelt/Demmrich/Baumert 2001). Sie lernen also durchschnittlich häufiger als Jungen in Form von Testaufgaben, sich abfragen (lassen), auswendig lernen, abschreiben und Texte oder ähnliches mehrfach durchlesen. Diese Strategien dürften insbesondere für das Erlernen von Regeln, Vokabeln, Rechtschreibung und Grammatik hilfreich sein, weniger beim Suchen nach eigenen Lösungsweisen oder dem Verstehen von Logiken.

Jungen greifen einerseits häufig auf elaborierende Lernstrategien zurück, versuchen also, eigene Lösungswege zu finden, anstatt vorgegebene Wege oder Regeln anzuwenden. Andererseits verwenden sie oft selbstregulierende Strategien, setzen sich also ein Ziel, das zu erreichen ist, und suchen den effizientesten und unaufwändigsten Weg zu diesem Ziel (ebd.). Diese Strategien eignen sich besonders gut für Modellierungen und werden spätestens in der fortgeschrittenen Mathematik und Physik nötig. Wenig hilfreich sind sie dabei, Vokabeln, Rechtschreibung oder vorgegebene Regelmäßigkeiten zu lernen, letztere insbesondere wenn sie keiner im Unterrichtstempo selbst zu entdeckenden Logik folgen, was beispielsweise häufig auf Rechtschreibung und Grammatik zutrifft.

Für eine geschlechtergerechte Förderung ist also die Förderung des Lernstrategie-Wissens hilfreich. Dies bedeutet, unterschiedliche Lernstrategien kennenzulernen und zu erproben, herauszufinden welche Strategien für welchen Aufgabentyp und welchen Lerngegenstand

besonders hilfreich sind und einen eigenen Stil sowie eigene Routinen im Umgang mit verschiedenen Lernstrategien und Aufgabentypen zu entwickeln.

3 Zusammenhang mit Selbstvertrauen und Selbstkritik

Ich stelle hier einen Zusammenhang zu Geschlechterdifferenzen in Selbstvertrauen und Selbstkritik her. Als Hintergrund hierfür ist wichtig zu wissen, dass das Selbstvertrauen von Mädchen spätestens ab der Pubertät durchschnittlich sinkt, während das Selbstvertrauen von Jungen durchschnittlich steigt (Hähne/Zubrögel 2004 sowie Sandmeier 2005, zit. n. Hagemann-White 2006, siehe hierzu auch das folgende Kapitel).

In einer interessanten Untersuchung anhand einer Schulklasse stellt Sylvia Jahnke-Klein (Jahnke-Klein 2004) fest, dass die Mädchen dieser Klasse sich häufig selbst bei sehr hohen Leistungen in Mathematik „Haltegriffe“ im Sinne von Regelheften, Kontrollaufgaben, Wiederholungen und dergleichen mehr wünschten und mehr Förderung und Ermutigung bei eigenen Wegen benötigten. Bei den Jungen der Klasse war das Gegenteil der Fall: Sie schätzten ihre mathematischen Fähigkeiten relativ unabhängig von ihren realen Leistungen sehr positiv ein, wollten lieber Neues ausprobieren als zu wiederholen und eine raschere Abfolge der Themen, teilweise aus Langeweile und teilweise aus der Erwartung die eigenen Probleme lägen am Thema, beim nächsten Thema werde alles besser.

Dieser Zusammenhang bedarf genauerer Untersuchung, aber ich gehe davon aus, dass eine Fähigkeit zur Selbstkritik, die mit geringem Selbstvertrauen zusammenhängen kann, aber nicht muss, eher dazu führt, sich fleißig und sorgfältig vorgegebene Regeln anzueignen und diese anzuwenden. Sie befördert wahrscheinlich die Bereitschaft, sich auch langweiligen, mühsamen Aufgaben wie dem Vokabel-Lernen zu stellen. Andererseits fehlt unter Umständen der Mut oder die Unternehmungslust, neue eigene Wege auszuprobieren. Starkes Selbstvertrauen, das in Selbstüberschätzung umschlagen kann, aber nicht muss, wird bei der Erprobung eigener Lernwege sehr hilfreich sein, hilft aber nicht dabei, zu erkennen wann man sich auch mit langsamen und mühsamen Aufgaben beschäftigen muss, weil die Probleme mit dem Unterrichtsmaterial nicht (nur) am Thema oder der Lehrkraft liegen sondern auch am eigenen Arbeitsverhalten.

Es bedarf für eine geschlechterreflektierte Förderung an der Schule also zusätzlich zur Arbeit an Lernstrategien einerseits einer Unterstützung von Selbstvertrauen bei allen Kindern und Jugendlichen und spezifisch bei vielen Mädchen einer Entlastung von Weiblichkeitsanforderungen, die eine Entwicklung von Selbstvertrauen erschweren (vgl. zu Dynamiken, die ein starkes, selbstbewusstes Auftreten für Mädchen u.a. aufgrund von Peergroup-Dynamiken bisweilen erschweren, den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Andererseits muss bei allen Kindern und Jugendlichen eine Fähigkeit zur Selbstkritik gefördert werden, sodass eigene Bedarfe anerkannt werden können und Hilfe gesucht kann, ohne dies als Gesichtsverlust zu empfinden oder das Selbstvertrauen zu gefährden. Auch hier braucht es zusätzlich eine Entlastung von Männlichkeitsanforderungen der immerwährenden Souveränität (vgl. die Artikel „Männlichkeitsanforderungen“ sowie „Jungenarbeit“ aber auch den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band).

4 Anpassungs- und Abgrenzungsvermögen

Häufig wird die Leistungsfähigkeit vieler Mädchen einseitig als Vorteil, die Abgrenzung vieler Jungen von schulischen Leistungslogiken einseitig als Nachteil gewertet. Wenn es hier nicht um die gesellschaftlich verwertbare Produktion anpassungsfähiger Arbeitskräfte geht, sondern um die subjektorientierte Förderung aller Schüler_innen, die psychisches und körperliches Wohlbefinden wie auch selbstbestimmte und materiell abgesicherte Zukunftsperspektiven anstrebt, muss an dieser Stelle genauer differenziert werden.

4.1 Sich-einlassen-Können und Anpassungsvermögen vieler Mädchen

Unübersehbar sind die Vorteile der Fähigkeit vieler Mädchen, sich auf schulische Logiken und Anforderungen einzulassen. Die Nachteile wiederum geraten dabei häufig aus dem Blick. Die Leistungsstärke vieler Mädchen hängt einerseits mit ihrer Freude und Spaß am Lernen zusammen und mit ihrer Fähigkeit, in fremdbestimmtem Unterricht ihre eigenen Lerngegenstände und Motivationen finden zu können sowie mit einer Entsprechung einiger ihrer Interessen und Fähigkeiten mit den schulischen Erfordernissen.

Diese Leistungsfähigkeit erfordert jedoch häufig zusätzlich viele Unterwerfungsleistungen, unter anderem: bis spät nachts Hausaufgaben zu machen, ständige Selbstdisziplin zu üben, schulischen Rhythmisierungen zu folgen, sich der mit schulischen Anforderungen einhergehenden Fremdbestimmung zu unterwerfen, auf mögliche Freizeitbeschäftigungen bzw. unstrukturierte Freizeit zu verzichten, empathisch zu ergründen, welche der vielen möglichen Antworten die Lehrkraft wohl auf die gerade gestellte Frage oder Aufgabe hören bzw. lesen will etc. Dies bedeutet oft, eigene Interessen an Bewegung, Lebhaftigkeit, Freizeitbeschäftigungen etc. hinten zu stellen.

Ein Motor für diese Anpassungsleistungen kann darin bestehen, dass Mädchen häufig vermittelt wird, sie seien „reifer“ als Jungen, von ihnen sind Lehrkräfte eher enttäuscht, wenn sie „genau so viel Unsinn machen wie die Jungen“ und appellieren an sie immer wieder als die „weiter entwickelten“ und Vernünftigeren. Dies hat paradoxe Effekte: Einerseits erleben sich Mädchen dadurch häufiger als Jungen überlegen, es kommt ihnen aber auch weniger Aufmerksamkeit zu, insbesondere wenn sie leistungsstark sind. Dies trifft auch auf Mädchen zu, die im Mittelfeld mitschwimmen und viele Aufgaben gut über Fleiß lösen können. Darüber wird bisweilen unsichtbar, dass sie Förderung bräuchten, um sich mehr zuzutrauen und auch eigene Lösungswege auszuprobieren. Bei fleißigen Mädchen wird manchmal angenommen, sie schöpften ihr Talent voll aus – was sie mit Fleiß nicht schafften, sei außerhalb ihrer Reichweite. Bei leistungsstarken Mädchen wird selten bemerkt, dass Leistungsstärke *auch* damit zusammen hängen kann, sich von schulischen Anforderungen nicht abgrenzen zu können und mit einer verringerten Fähigkeit einhergeht, für sich selbst zu sorgen und sich von schulischen Zumutungen abzugrenzen.

Unsichtbar wird dabei insbesondere bei leistungsstarken Mädchen die Überforderung, die aus nächtelang gemachten Hausaufgaben und der Erfüllung überzogener schulischer Anforderungen erwächst, die Angst nicht zu genügen, nicht genug gelernt zu haben, der überkritische Blick auf die eigenen Leistungen, der sich teilweise in (aus Sicht der Umwelt absurden) Versagensängsten bei Arbeiten äußert, die schließlich mit einer 1+ bewertet werden, der stark ausgeprägte Perfektionismus sowie der Wunsch, Lehrkräfte nicht zu enttäuschen bzw. die Unfähigkeit, deren Kritik auszuhalten. Diese Schwierigkeiten

werden häufig internalisierend beispielsweise in Form von Essstörungen, Selbstabwertungen oder Selbstverletzungen bzw. durch die Einnahme von Psychopharmaka ausgetragen (vgl. Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band), sodass sie nach außen nur in massiveren Fällen als Problem sichtbar werden. Und auch in diesem Fall werden diese Probleme immer wieder einseitig der Psyche des Mädchens zugeschrieben, anstatt die Interdependenz mit dem Schulsystem wahrzunehmen, wie dies in den letzten Jahren zunehmend bei widerständigem Verhalten von Jungen der Fall ist.⁶

Wenn ich Wert auf das Wohlergehen der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen lege, dann kann ich ein solches Muster nicht nur als Privileg und vorteilhaft auslegen. Ich muss wahrnehmen, dass es nicht nur aus einer Passung der Interessen von Mädchen mit schulischen Logiken und Anforderungen erwächst, sondern unter anderem auch aus einer Anpassungsleistung, die viele persönliche Interessen und Selbstsorge hintanstellt. Die Leistungsstärke vieler Mädchen, wie im übrigen auch die Leistungsstärke nicht weniger Jungen, geht also mit einem Muster einher, das gleichzeitig die Aneignung von Kompetenzen aber auch Probleme mit sich bringen kann. Durch die geringere Entwicklung von Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit ist von nachteiligen Effekten dieses Musters sowohl auf das psychosoziale Wohlbefinden als auch auf eine berufliche Karriere in vielen Berufssparten auszugehen.

4.2 Abgrenzungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit vieler Jungen

Umgekehrt gilt das Abgrenzungsvermögen vieler Jungen gegenüber schulischen Logiken als Schwäche. Die nachteiligen Anteile eines solchen Verhaltens liegen auf der Hand: Es behindert die Kompetenzentwicklung, führt zu schlechten Noten und Abschlüssen, bewirkt eine Abgrenzung vom Lernort Schule, zieht Sanktionen und negative Aufmerksamkeit bis hin zu Abwertungen nach sich, die wiederum die berufliche Zukunft beeinträchtigen können und ist überdies häufig störend für andere. Nicht zuletzt führt ein solches normabweichendes Verhalten häufig zu einer ruhigstellenden

Medikamentierung auf Grundlage der Diagnose AD(H)S. Im Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band gehen wir anhand der Konzepte der ernstesten Spiele des Wettbewerbs (Bourdieu 1997, 2005) sowie der Binnenrelationen von Männlichkeit (Connell 1999) darauf ein, wie Männlichkeitsanforderungen und Dynamiken unter Jungen solche Verhaltensweisen begünstigen bzw. produzieren.

Bei einem Fokus auf die selbst- und fremdschädigenden Aspekte dieser Verhaltensweisen gerät jedoch aus dem Blick, dass dieses Verhalten auch Ressourcen-Seiten hat, wenn es mit dem oben beschriebenen Verhalten vieler Mädchen verglichen wird: Schulische Anforderungen stellen häufig nicht nur Lerngelegenheiten sondern auch selbstschädigende Zumutungen dar. Gabriele Strobel-Eisele und Marleen Noack (Strobel-Eisele/Noack 2006, zit. n. Cremers 2007) stellen einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Selbstvertrauen und regelwidrigem Verhalten („Anomie-Verhalten“) her: In dem lustvollen Spiel mit Regeln und Grenzen werden Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, die sich positiv auf das Selbstvertrauen auswirken. Jungen verfügen häufiger als Mädchen über externalisierende Verhaltensweisen (vgl. den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band), mit denen unter anderem die Fähigkeit einhergeht, die eigenen Probleme zu denen anderer zu machen. Im Unterricht heißt das, dass mehr Jungen als Mädchen einen langweiligen oder überfordernden Unterricht nicht einfach hinnehmen, sondern das Problem durch Unterrichtsstörungen an die Lehrkraft zurückgeben. Sie üben darin Interessenvertretung und Durchsetzungsfähigkeit ein, die vielen von ihnen auf der beruflichen Ebene zu Gute kommen können und die auch Ressourcen für einen Widerstand gegen Diskriminierung und Benachteiligung enthalten.

Ein Problem besteht darin, dass schulische Abläufe diese auch produktiven und für das spätere Leben wertvollen Verhaltensweisen bzw. Kompetenzen aufgrund von Rahmenbedingungen wie einem geringen Personalschlüssel, kleiner, teilweise hallender Räume, voller Lehrpläne und geringer Partizipation dysfunktional machen und mehr mit Sanktionen als mit Anerkennung versehen. Umgekehrt ist aber auch zu betonen, dass viele Jungen sich nicht ganz freiwillig an diesen Verhaltensweisen beteiligen, dass ihr hohes Abgrenzungsvermögen gegenüber schulischen Anforderungen teilweise mit einem niedrigen Abgrenzungsvermögen

⁶ Weitere Faktoren, die m.E. für die Situation vieler Mädchen in der Schule relevant sind (Krabbenkorb, postfeministische Maskerade und Aufforderung zum Selbstmanagement) werden im Text „Und die Mädchen?“ in diesem Band besprochen.

gegenüber Peergroup-Anforderungen einhergeht. Ihnen gehen dadurch teilweise Chancen auf Lernerfahrungen und bestimmte Zukunftsperspektiven verloren und diese Verhaltensweisen sind auch immer wieder mit Kosten für andere verbunden (vgl. dazu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

4.3 Zusammenschau

Ich habe in den letzten beiden Unterkapiteln Vor- und Nachteile von Verhaltensmustern beschrieben, die statistisch schief über die Geschlechter verteilt sind.⁷ Dabei kann nicht häufig genug gesagt werden, dass dies bloß Tendenzen sind und nicht die Realitäten aller Kinder und Jugendlichen des jeweiligen Geschlechts abbildet. Es gibt selbstverständlich Jungen, die sich gut einlassen können und viele Anpassungsleistungen an Schule vollbringen, ebenso wie es Mädchen gibt, die sich gegenüber Schule abgrenzen und Durchsetzungsvermögen trainieren. Diese sind unter keinen Umständen aus dem Blick zu verlieren, ihre Stärken und Probleme sind genauso ernst zu nehmen wie diejenigen von Mädchen und Jungen, die sich stärker an Geschlechteranforderungen anpassen.

Der Umgang mit diesen verschiedenen Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern hat paradoxe Effekte, wie sie Carol Hagemann-White bereits 1984 beschrieb: In der Anerkennung für Fleiß, Anpassungsbereitschaft und sozial kooperatives Verhalten wird eine besondere Mühe darauf verwandt, Kindern aller Geschlechter diese Fähigkeiten beizubringen. Es wird also

transparent, dass dies wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten für Erfolg sind. In der Rüge für Akte der Durchsetzungsfähigkeit, des Eigen sinns, der Grenzsetzung gegenüber Autoritäten und der Widerständigkeit wird gerade nicht transparent, dass auch dies wichtige Kompetenzen sind, schon wenn es in weiterführenden Schulen darum geht, eigene Lösungswege zu erproben und spätestens im beruflichen Bereich. Mit anderen Worten: Traditionell weiblich konnotierte Fähigkeiten, die einerseits wertvolle Aspekte haben, andererseits aber auch mit Unterordnungs-Erfahrungen und -Anforderungen zusammenhängen, werden bei allen Kindern gefördert und honoriert. Hierbei ist die geschlechtsbezogene Aufladung dieser Fähigkeiten anzunehmenderweise weniger bedeutsam als ihre Funktionalität für die Aufrechterhaltung autoritärer, mit knappen Ressourcen ausgestatteter schulischer Abläufe. Traditionell männlich konnotierte Eigenschaften werden (heute m.E. nur noch tendenziell) der außerunterrichtlichen Aneignung überlassen und innerhalb der Schule je nach Äußerungsform sanktioniert. Gerade für Mädchen wird dabei der Wert dieser Kompetenzen nicht transparent, für Jungen kann diese Sanktionspraxis eher zu einer Abkehr von Schule führen.

Dieses 1984 beschriebene Muster hat meines Erachtens heute weiterhin Gültigkeit, wenn auch in teilweise eingeschränkter Form. Gerade im Bereich der Partizipation und der Ermutigung zu eigenen Lernwegen ist in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen.

Hagemann-White schreibt in diesem Sinne, die Schule wirke „in der Tat als kompensatorische Einrichtung für männliche Kinder“ (Hagemann-White 1984, S. 69). Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Rüge eigensinnigen, durchsetzungsfähigen und widerständigen Verhaltens nicht nur Mädchen die Aneignung dieser Kompetenzen tendenziell vorenthält, sondern auch für Jungen als Double Bind wirkt: Das Verhalten, das ihnen geschlechtsbezogen in Peergroup und Gesellschaft nahe gelegt wird, führt in der Schule zu Problemen. Jürgen Budde benennt dies als eine mangelnde Passung zwischen Doing Masculinity und Doing Student (Budde 2011).

Eine starke Anforderung von Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit wird Kindern und Jugendlichen aller Geschlechter ebenso zum Problem wie eine verminderte Förderung und Anerkennung von Abgrenzungs- und Durchsetzungsfähigkeit. Daraus folgt zunächst, sich von Diskursen zu verabschieden, die die

⁷ Um diese tendenziell geschlechterdifferenzen Verhaltensweisen (Anpassungsleistung vs. Abgrenzung und Verweigerung) zu erklären, greift Carol Hagemann-White auf die feministische Psychoanalyse zurück: In einer weiterhin weit verbreiteten traditionellen familiären Rollenverteilung ist die Mutter die erste Bezugsperson der Kinder, von der damit auch die Ablösung aus der symbiotischen Beziehung zentral ist. Jungen steht dabei die Option der Abgrenzung aufgrund ihres Geschlechts zur Verfügung – sie sind nicht die Mutter, weil sie ein Mann werden – sie können sich abgrenzen, indem sie dieses Mann-Werden im Junge-Sein betonen. Mädchen wiederum steht dieser Weg nicht zur Verfügung. Ihre Ablösung geht laut Hagemann-White langsamer vonstatten, Mädchen können häufig länger unbefangener eine enge Bindung an die Mutter bewahren, aus der sie Kraft schöpfen können. Die Ablösung wiederum kann am ehesten dadurch stattfinden, dass sie wie die Mutter werden, also dass sie deren Regeln internalisieren und beweisen, dass sie all das, was die Mutter ihnen bietet und vorschreibt, schon von alleine können (Hagemann-White 1984: 86-97). Dieses Erklärungsmodell könnte einen Hinweis auf die extreme Regelfixiertheit vieler (jüngerer) Mädchen liefern, die sich u.a. in der Figur der „Petze“ ausdrückt (ebd.: 95). Es steht zu hoffen, dass durch eine Veränderung von Rollenverteilungen in Familien auch dieses Muster in Bewegung geraten ist.

Interessen von Jungen und Mädchen gegeneinander stellen und in denen die (immer nur durchschnittlich zu betrachtenden) Nachteile von Mädchen bzw. Weiblichkeitsmustern wie auch die Stärken von Jungen bzw. Männlichkeitsmustern und die Zumutungen schulischer Logiken unsichtbar werden.

Stattdessen schlage ich vor, Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster als Medaillen mit jeweils zwei Seiten, mit Ressourcen und Problemen zu betrachten. Geschlechtergerechte Förderung in der Schule sollte dabei zwei Ziele verfolgen: Sie sollte einerseits dafür sorgen, dass die Ressourcenseiten der Medaillen stärker zur Geltung kommen und die problematischen Seiten sich weniger stark ausprägen. Zum anderen sollte sie allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Geschlecht beide Medaillen zugänglich machen. Es bedarf also sowohl kompensierender als auch ressourcenorientierter Förderung. Insgesamt ist die Höherbewertung von Anpassungsbereitschaft im Verhältnis zu Interessenvertretung und Eigensinn nicht auf Fragen von Geschlecht zu reduzieren, sondern in breitere gesellschaftliche Auseinandersetzungen um Ansätze und Ziele von Pädagogik, Vorstellungen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt sowie Verwertungslogiken in der Bildung einzubetten.

Umgekehrt ist allerdings auch ein kritischer Blick auf die Tendenz zu werfen, Leistungsfähigkeit von Jungen über das Bild des Genies bzw. des Talents höher zu bewerten, als hohe Leistungen von Mädchen, denen aufgrund ihrer Anstrengungsbereitschaft teilweise weniger Talent zugeschrieben wird.

5 Kreuzende Faktoren

In der Frage, ob sich die jeweiligen Medaillen der Geschlechteranforderungen und -muster positiv oder negativ wenden, ist es hilfreich, den Blick über Geschlecht hinaus auf andere kreuzende gesellschaftliche Ungleichheiten zu richten. Insbesondere sozio-ökonomische Ungleichheit bewirkt in der Schule deutlich gravierendere Unterschiede in Leistungsentwicklung, Schulübergängen und Abschlüssen als Geschlecht (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001 und 2003, Ehmke et al. 2004, Schwippert/Bos/Lankes 2004, Bos et al. 2004b, Bos/Schwippert/Stubbe 2007 sowie Ehmke/Baumert 2007). Dies muss das dringlichste Thema schulischer Weiterentwicklung sein. Migrationshintergründe von Jugendlichen

wiederum haben auf die Leistungsentwicklung fast ausschließlich vermittelt der sozialen Hintergründe Einfluss (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001), also über den Zusammenhang, dass es in Deutschland eine Geschichte der Migration gibt, die Migrant_innen und ihre Nachfahren überdurchschnittlich häufig in Arbeiter_innen- und prekären Milieus platziert. Aber auch die Weiterentwicklung von Sprachförderung und eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Notengebungen und Schulform-Zuweisungen stünden einer Weiterentwicklung von Gerechtigkeit in der Schule gut zu Gesicht (vgl. zu Rassismus an Schulen Broden/Mecheril 2010 sowie www.neras.de).

Jungen wie Mädchen, die nicht über ein bildungsbürgerliches Elternhaus verfügen, haben Nachteile in der Schule, unter anderem darüber, dass gute schulische Leistungen in der Regel bildungsbürgerliche Sprachcodes⁸ sowohl im Hör- und Textverständnis als auch in der Textproduktion erfordern, aber auch in anderen Faktoren, die den Rahmen dieses Textes sprengen würden.

Meine These ist, dass die Frage, ob sich die Medaillen aus Männlichkeits- oder Weiblichkeitsmustern positiv oder negativ wenden, eng mit der Frage der u.a. vom Elternhaus bedingten schulischen Erfolgchancen zusammen hängen: Männlichkeitsanforderungen werden dann zur Stärke, wenn es möglich ist, schulischen Anforderungen souverän und cool zu genügen, Erfolg also nicht (öffentlich sichtbaren) Fleiß und das Eingestehen von Unsicherheiten erfordert. Sie werden dann besonders zur Schwäche, wenn für schulische Leistungen viel Anstrengung und Fleiß notwendig und dennoch ein Erfolg nicht sicher wäre, sondern stetig der Gesichtsverlust drohen würde. Dann ist die eigene Souveränität und die Anerkennung als „richtiger“ Junge besser durch eine Abkehr und Abwertung von Schule und schulischen Leistungen zu sichern mit allen wohlbekannten Folgen, die eine solche Schulverweigerung hat.

Auch Weiblichkeitsanforderungen werden zur Stärke, wenn das Mädchen die schulischen Logiken so gut versteht, dass sie genügend Sicherheit auch für eigene Lernwege gewinnt, wenn die Anstrengungen sich lohnen und Anerkennung mit sich bringen, wobei dies das Problem der selbstzerstörerischen Anteile einer Unterwerfung unter schulische Anforderungen nicht löst. Wenn

⁸ Vgl. hierzu weiterführend Pierre Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1987) sowie zu Klassismus unter anderem in der Bildung Kemper/Weinbach 2009.

aber aller Fleiß und alle Anstrengung nicht helfen, die Aufgabenstellungen besser zu verstehen, weil beispielsweise die entsprechenden Sprachcodes nicht beherrscht werden, dann können Weiblichkeitsmuster zum sogenannten „stillen Rückzug“ und zu erlernter Hilflosigkeit führen. Nicht selten werten sich solche Mädchen selbst als „dumm“ ab, und auch Lehrkräfte erkennen bisweilen den Förderbedarf nicht, der hinter der gefälligen, fleißigen vermeintlichen Talentlosigkeit steht.

6 Fazit

Abschließend sei erneut daran erinnert, dass es sich bei dem Beschriebenen um statistisch schiefe Verteilungen und nicht um essenzielle Wahrheiten über Jungen und Mädchen handelt. Bzgl. einiger Mechanismen, wie solche Unterschiede entstehen, sei auf den Text zu Geschlechtertheorie in diesem Band verwiesen. Angesichts der hohen Überschneidungswerte zwischen Jungen und Mädchen wird daher eine Leistungsförderung, die in geschlechtergetrennten Gruppen vereinheitlichend fördert, vielen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht. Es ist eine subjektorientierte Förderung gefragt, die individualisiert an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie den Linien der Produktion von Ungleichheit ansetzt wie Lesemotivation, räumliches Vorstellungsvermögen, lustvolle mathematische Freizeitbeschäftigungen, Selbstvertrauen, Selbstkritik. Nicht zuletzt ist ein Ausgleich zu suchen zwischen den Vermögen, sich auf Schule einzulassen wie auch sich von selbst- oder fremdschädigenden Anpassungsleistungen in schulischen oder Peer-group-Logiken abzugrenzen, eigene Wege zu gehen und dabei sowohl die eigenen Interessen als auch die Interessen anderer zu beachten.

Es bedarf einer Anerkennung, Wertschätzung und kompensierenden Förderung von Kompetenzen, die bisher tendenziell in Weiblichkeits- und Männlichkeitsmustern angeeignet werden. Gleichzeitig aber müssen Kinder und Jugendliche aller Geschlechter von verengenden, normierenden und unter Druck setzenden Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen entlastet werden, die immer auch selbst- und teilweise fremdschädigende Aspekte mit sich bringen (vgl. die Artikel zu Geschlechtertheorie, Männlichkeitsanforderungen, Jungenarbeit sowie Mädchen in diesem Band). Eine Unterrichtskultur, die die Lernenden ständig geschlechtlich markiert, regelmäßig von „Jungen-“ oder

„Mädcheninteressen“ spricht, Jungen und Mädchen qua Geschlecht unterschiedliche Texte oder Aufgabenstellungen zuweist etc. ist hier kontraproduktiv. Es geht vielmehr um Vervielfältigung und individualisierende Förderung.⁹

Eine Beschäftigung mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen und -mustern, die jeweils Ressourcen- und Problemseiten haben, kann in koedukativen wie in geschlechtergetrennten Gruppen stattfinden (vgl. zu möglichen kontraproduktiven Effekten und hilfreichen Umgangsweisen in geschlechtergetrennten Gruppen den Text zu Dramatisierung in diesem Band).

Das Ziel sollte dabei ein Dreifaches sein:

Es sollten allen Kindern und Jugendlichen die Ressourcen aus Männlichkeits- wie Weiblichkeitsmustern zugänglich gemacht werden. Die Verteilung dieser Ressourcen sollte von Geschlecht entkoppelt werden.

Unterrichts- und Schulkultur wie auch schulische Strukturen und das Schulsystem sollten so umgestaltet werden, dass sich die beschriebenen Medaillen zum positiven wenden. Dies bedeutet auch, dass Geschlechtergerechtigkeit immer eine Berücksichtigung bzw. vielmehr einen Abbau anderer gesellschaftlicher bzw. schulischer Ungleichheitsdimensionen benötigt. Insbesondere bedarf es auf der Ebene der Unterrichtskultur einer individualisierenden Förderung, eines solidarischen möglichst wenig wertenden Umgangs und eines kritischen Verhältnisses zu schulischen Zumutungen, wenn sie die Grenzen des Wohlergehens der Schüler_innen überschreiten, die sich bemühen, alle Aufgaben gut zu erfüllen. Es sollten Räume für konstruktive Interessenvertretung geschaffen werden und ein Unterrichtsklima, in dem es möglich ist, Schwächen zu zeigen und Hilfe zu holen, ohne dabei einen Gesichtsverlust zu erleiden. Dabei ist klar, dass solche Veränderungen nicht individualisiert von einzelnen Lehrkräften zu bewirken sind. Nach außen ist offensiv zu vertreten, dass solche Veränderungen sowohl einer kinder- und jugendlichenfreundlichen Weiterentwicklung von Schulstrukturen bedürfen als auch einer Veränderung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Dennoch können erste kleine Schritte auch alleine gegangen

9 Vgl. zu Chancen und Risiken des Arbeitens in geschlechtergetrennten Gruppen sowie zu Paradoxien einer Arbeit, die Geschlechterstereotype abbauen will, aber dafür Geschlechter benennen muss, den Text zu Dramatisierung in diesem Band sowie für ein aus meiner Sicht gelungenes Beispiel zeitlich begrenzter Geschlechtertrennungen als experimentellem Raum Böhmman 2004.

werden – eine wertschätzende Unterrichtskultur, ein anteilnehmender Umgang mit den Schüler_innen und ein besseres Verständnis der Ressourcen- und Problemseiten ihrer Verhaltensweisen können viel bewirken.

Literatur

Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001): *Selbstreguliertes Lernen*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 271-299.

Baumert, Jürgen et al. (2000): TIMSS/III-Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Berlin. www.timss.mpg.de.

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-410.

Blum, Werner/Neubrand, Michael/Ehmke, Timo/Senkbeil, Martin/Jordan, Alexander/Ulfig, Frauke/Carstensen, Claus H. (2004): *Mathematische Kompetenz*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a., S. 47-92.

Böhmman, Marc (2004): *Genderspezifisches Diskutieren und Argumentieren. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum geschlechtergetrennten Literaturunterricht in der Hauptschule*. In: Der Deutschunterricht, 5, S. 80-86.

Bos, Wilfried/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C. (2007): *Die Koppelung sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 225-248.

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Voss, Andreas/Badel, Isolde/Platzmeier, Nike (2004a): *Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Münster u.a., S. 49-92.

Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin,

Renate (2004b): *Schullaufbahnnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Münster u.a., S. 191-228.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a.M., S. 153-217.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.

Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld.

Budde, Jürgen (2011): „Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein ...“ – Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur. In: Bulletin Texte 37, S. 8-19.

Bundesjugendkuratorium (2009): *Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs*. www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf.

Cremers, Michael (2007): *Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf*. Bielefeld.

Cremers, Michael (2012): *Boys' Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen*. Bielefeld. Bezug über www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialbestellung bzw. download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialien-von-Neue-Wege-fuer-Jungs.

DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M. www.dipf.de/de/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international.

Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula (2007): *Lesekompetenz*. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 225-248.

Ehmke, Timo/Baumer, Jürgen (2007): *Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006*. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 309-336.

- Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heide-meier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): *Familiäre Lebensverhältnisse und Kompetenzerwerb*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg): PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a., S. 225-253.
- Frey, Andreas/Asseburg, Regine/Carstensen, Claus H./Ehmke, Timo/Blum, Werner (2007): *Mathematische Kompetenz*. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u.a., S. 249-276.
- Hähne, Cornelia/Zubrägel, Sabine (2004): *Die Wahrnehmung des Körperbildes bei Mädchen und Jungen und ihre Auswirkungen auf den Gesundheitsstatus und das Gesundheitsverhalten. Ergebnisse des Jugendgesundheits surveys im Rahmen der internationalen WHO-Vergleichsstudie*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, 3, S. 246-261.
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen*, Bd. 1. Opladen.
- Hagemann-White, Carol (2006): *Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen*. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen & Farmington Hills, S. 71-88.
- Hornberg, Sabine/Valtin, Renate/Pott-hoff, Britta/Schwippert, Knut/Schulz-Zander, Renate (2007): *Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, S. 195-224.
- Jahnke-Klein, Sylvia (2004): *Wünschen Mädchen sich einen anderen Unterricht als Jungen?* In: *mathematik lehren*, 127, S. 15-19.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*. Münster.
- Neras: www.neras.de
- Prenzel, Manfred/Geiser, Helmut/Langeheine, Rolf/Lobemeier, Kirstin (2004): *Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU. *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Münster u.a., S. 93-116.
- Prenzel, Manfred/Schöps, Katrin/Rönnebeck, Silke/Senkbeil, Martin/Walters, Oliver/Carstensen, Claus H./Hammann, Marcus (2007): *Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich*. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster u.a., S. 63-106.
- Rost, Jürgen/Walter, Oliver/Carstensen, Claus H./Senkbeil, Martin/Prenzel, Manfred (2004): *Naturwissenschaftliche Kompetenz*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg): PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a., S. 111-146.
- Sandmeier, Anita (2005): *Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter – eine geschlechtsspezifische Analyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25, 1, S. 52-66.
- Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (2004): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU. *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Münster u.a., S. 165-190.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001): *Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 249-270.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2003): *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, S. 211-242.
- Strobel-Eisele, Gabriele/Noack, Marleen (2006): *Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion*. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart, S. 99-128.
- Walther, Gert/Geiser, Helmut/Langeheine, Rolf/Lobemeier, Kirstin (2004): *Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU. *Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Münster u.a., S. 117-140.
- Zimmer, Karin/Burba, Désirée/Rost, Jürgen (2004): *Kompetenzen von Jungen und Mädchen*. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg): PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a., S. 211-224.



DRAMATISIERUNG

DRAMATISIERUNG, ENDRAMATISIERUNG UND NICHT-DRAMATISIERUNG IN DER GESCHLECHTERREFLEKTIERTEN BILDUNG

Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?

Katharina Debus¹

Um sich mit Vor- und Nachteilen, Potenzialen und Problemen von Methoden der geschlechterreflektierten Bildung auseinanderzusetzen, macht es zunächst Sinn, die eigenen Ziele bzw. Anliegen dieser pädagogischen Arbeit zu klären, um dann Methoden darauf zu untersuchen, inwiefern sie diesen förderlich sind. Dieses Vorhaben wäre ein eigenes Buch wert, kurz gefasst verfolgt unsere² pädagogische Arbeit zu Geschlecht (mindestens) zwei Ziele:

- **Individuelle Vielfalt zu fördern**, also dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche (und selbstverständlich auch Erwachsene) Persönlichkeiten und Ich-Konzepte entwickeln und mit anderen in Kontakt treten können, ohne dabei von Geschlechternormierungen oder anderen Stereotypisierungen eingeschränkt zu werden.
- **Strukturelle Ungleichheiten abzubauen**, also das pädagogisch Mögliche zu tun, um allen gute Zugänge zu Bezahlung, körperlicher Unversehrtheit, sexueller Selbstbestimmung, persönlicher und gesellschaftlicher Aner-

kennung, politischer Gestaltungsfähigkeit etc. zu ermöglichen und Ungleichheiten nach Geschlecht aber auch nach anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen abzubauen.

In der Gestaltung einer konkreten pädagogischen Einheit ist es notwendig, in den jeweiligen Zielen konkreter zu werden, also zu überlegen, was in den nächsten zwei Stunden oder Tagen den Teilnehmenden³ ermöglicht, wozu sie angeregt werden sollen. Hier stößt man bisweilen auf den Umstand, dass im Konkreten manche pädagogische Methode für eines der Teilziele förderlich, für ein anderes aber ungünstig ist, sodass methodische Entscheidungen überlegt getroffen werden wollen.

Ein Dilemma oder Paradox der geschlechterreflektierten Arbeit besteht in dem Umstand, dass sie, jedenfalls in unserem Verständnis, einerseits zum Ziel hat, die überindividuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Wirkmächtigkeit der Kategorie „Geschlecht“ aufzulösen, sodass die eigene Geschlechtlichkeit individuellen Geschmäckern und Entscheidungen vorbehalten bliebe; dass sie zu diesem Zwecke aber andererseits Geschlecht an vielen Stellen thematisieren muss, um Ungleichheiten und Missstände überhaupt sichtbar werden zu lassen und sie damit ins Feld des Veränderlichen zu rücken. Es besteht hierbei immer die Gefahr, dass durch die Thematisierung den Kategorien „Mann“ und „Frau“ bzw. „Mädchen“ und „Junge“ neues Gewicht verliehen wird, was dem Ziel der Förderung individueller Vielfalt zuwiderlaufen kann.

Für einen bewussteren Umgang mit diesem Dilemma halten wir die Unterscheidung in die Strategien der „Dramatisierung“ und „Entdramatisierung“ von Geschlecht für hilfreich, die

1 Dieser Text beruht auf der Weiterentwicklung eines Kurzvortrags vom Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“, Workshop „Wenn Methoden nach hinten losgehen – Dramatisierung und Entdramatisierung in Methoden zu Geschlechterbildern“ in Kooperation zwischen dem Projekt Jungenarbeit und Schule und dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg in Berlin am 1. 6. 2012 (s. auch <http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fachtag/programm.html>). Viele Inhalte gehen auf Diskussionen mit Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger im Rahmen der zweiten Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Neue Wege für Jungs“ zurück und wurden mit anderen Kolleg_innen des Jungenarbeit-und-Schule-Teams weiter entwickelt. Für die praktischen Fundierungen dieser Überlegungen waren Erfahrungen mit einem sehr bewussten Umgang mit den hier als Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung benannten Techniken im Rahmen meiner Bildungsarbeit in der mittlerweile geschlossenen Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ entscheidend. Ich danke darüber hinaus Olaf Stuve, Bernard Könnecke und Ulrike Sliwinski für Anmerkungen und Gedenken.

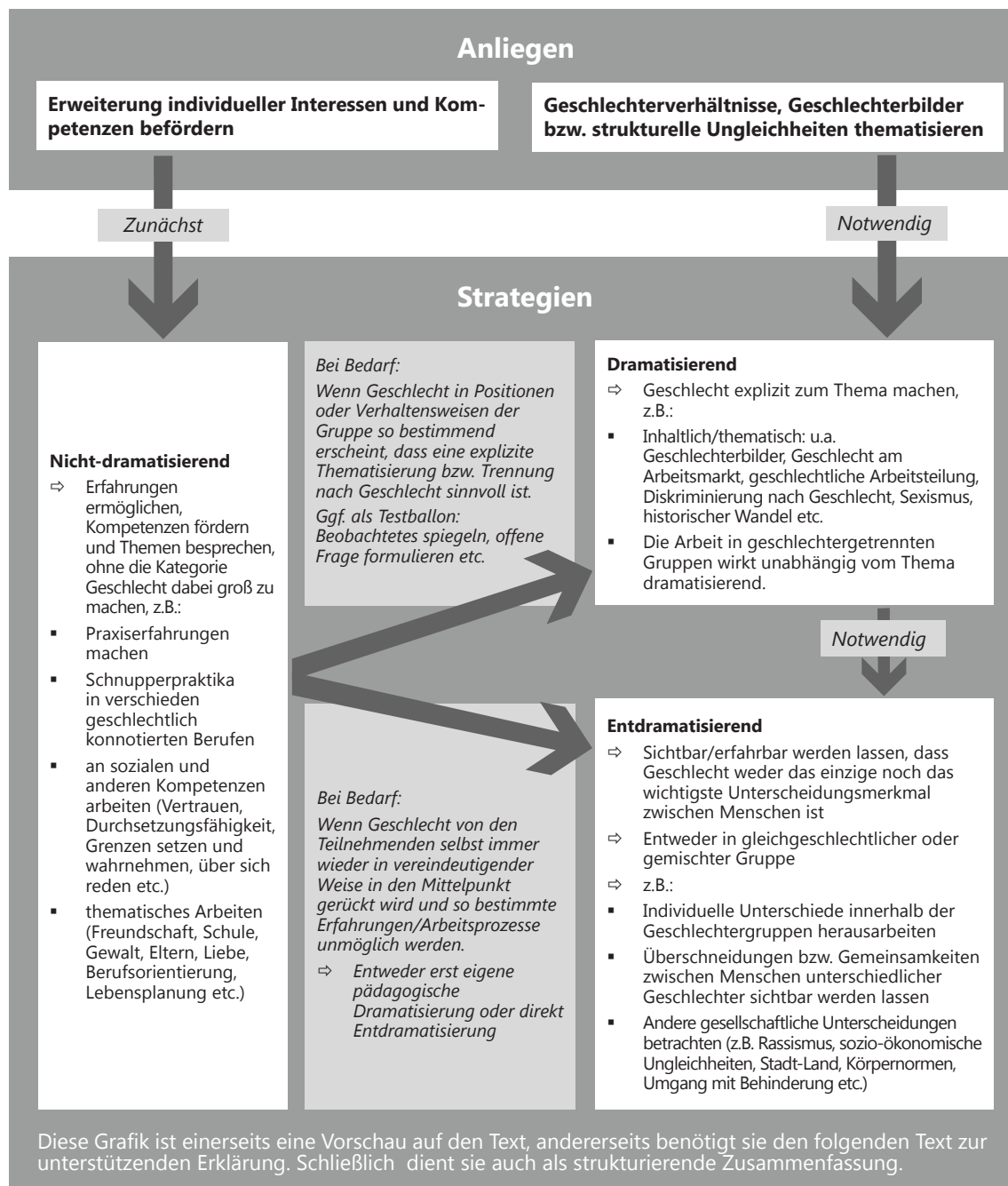
2 Wenn ich in diesem Text die „Wir“-Form verwende, meint dieses „wir“ das Team des Projekts Jungenarbeit und Schule

3 Ich schreibe hier verallgemeinernd von Teilnehmenden – dies kann sowohl Schüler_innen in der Schule als auch Teilnehmende der außerschulischen Jugend-, Erwachsenen- und Multiplikator_innenbildung meinen, wobei ich an vielen Stellen vor allem Pädagog_innen als Leser_innen im Kopf hatte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Hannelore Faulstich-Wieland in die deutschsprachige Diskussion um geschlechtsbezogene Pädagogik eingeführt und gemeinsam mit anderen ausgearbeitet hat (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 1996, Budde 2006, sowie Budde/Faulstich-Wieland 2005). Diese ergänze ich durch eine weitere Strategie, die ich „Nicht-Dramatisierung“ nenne. Entgegen der negativen Konnotation von „Dramatisieren“ im Alltagssprachgebrauch, meinen diese Begriffe jeweils sinnvolle didaktische Strategien der geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Pädagogik mit je

unterschiedlichen Potenzialen, die sich im besten Falle gegenseitig ergänzen und in jeden pädagogischen „Methodenkoffer“ gehören.

Es folgt zunächst eine Überblicksgrafik, die die wesentlichen Inhalte dieses Textes in einem Flussdiagramm zusammenstellt. Danach gehe ich auf die Faulstich-Wielandschen Strategien der Dramatisierung (1) und Entdramatisierung (2) ein, um diese um die Strategie der Nicht-Dramatisierung zu ergänzen (3). Der Text schließt mit einem Fazit (4).



1 Dramatisierende Herangehensweisen

Dramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik sind dann sinnvoll, wenn ich als Pädagog_in zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit sichtbar und besprechbar machen, Vorurteile direkt adressieren oder z.B. historisches Wissen vermitteln will. Dies kann z.B. sinnvoll sein,

- wenn Geschlechterbilder Barrieren für die Entwicklung individueller Vielfalt bilden,
- wenn es zu Diskriminierung von Teilnehmenden bzw. Menschen aus deren Umfeld kommt, die sich nicht geschlechternormenkonform verhalten,
- wenn ich Teilnehmenden Wissen zugänglich machen möchte, mit dem sie eigene Probleme oder auch Privilegien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und damit auch politisiert bearbeiten können, anstatt alles individualisiert auf eigenes Versagen bzw. eigene Talentiertheit zu schieben oder das Erlebte zu naturalisieren,
- wenn ich Teilnehmende dazu befähigen möchte, eigene diskriminierende bzw. gewalttätige Verhaltensweisen oder die Verinnerlichung selbstschädigender Normen zu erkennen und abzubauen bzw. Wehrhaftigkeit gegenüber solchen zu entwickeln.

Für viele Felder der Gleichstellung sowie auch der persönlichen Entwicklung ist es daher sinnvoll, wenn nicht unverzichtbar, Geschlecht gelegentlich in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen, mit anderen Worten: es zu dramatisieren. Solche Herangehensweisen sind dann nicht nur geschlechterreflektiert, sondern geschlechterreflektierend. D.h. Geschlecht wird bewusst und explizit reflektiert anstatt „nur“ als Analysefolie im Hintergrund mitzulaufen.

Auch alle **Gruppentrennungen nach Geschlecht**, die von Pädagog_innen vorgenommen werden, stellen per se Dramatisierungen dar: Ich signalisiere der Gruppe, gewollt oder ungewollt, dass (zumindest hier und jetzt) Geschlecht das wichtigste Unterscheidungsmerkmal innerhalb der Gruppe darstellt. Dabei liegt die Botschaft nahe, dass alle, die in dieselbe Gruppe eingeteilt wurden, viel gemeinsam haben und sich wesentlich von der anderen Gruppe unterscheiden. Gruppentrennungen nach Geschlecht können dennoch je nach Thema und Gruppe sinnvoll sein,

da sie es ermöglichen können, über tatsächlich vielen (wenn auch nicht allen) gemeinsame Erfahrungen zu sprechen, wie z.B. den Umgang mit Geschlechteranforderungen und geschlechtsbezogenen Privilegien oder Diskriminierungen, die eigenen Geschlechtsorgane und den Umgang mit diesen etc. Manche geschlechtsbezogenen Ungleichheiten können überhaupt erst durch Austausch mit anderen als veränderlich erkannt und aus der individualisierten auf eine strukturelle und/oder politisierbare Ebene gehoben werden, wie es beispielsweise historisch zu Beginn der zweiten Welle der westlichen Frauenbewegung als feministisches Consciousness Raising praktiziert wurde. Dies gilt z.B. für die Erkenntnis, dass vielen Mädchen und Frauen unangenehme Anmach-Situationen auf der Straße widerfahren und dass das weder die eigene Schuld ist, weil frau falsch gekleidet zur falschen Zeit am falschen Ort war, noch einfach hinzunehmen ist. Für Jungen bzw. Männer wäre beispielsweise das Thema der Anforderung sexueller Aktivität und Potenz anzuführen: Auch hier kann die Erkenntnis entlasten, dass sich viele von dieser Anforderung unter Druck gesetzt fühlen, dass kein Junge oder Mann immer „kann“ oder will und das empfundene Scheitern v.a. ein Scheitern an einer unrealistischen Norm ist, die eine Zumutung darstellt und zudem Geschlechterverhältnisse kompliziert, insbesondere wenn Mädchen bzw. Frauen ein Männerbild vermittelt wird, dass sie an der Beziehung bzw. ihrer „Begehrtheit“ zweifeln lässt, wenn ihr (Sex-)Partner nicht immer (Penetrations-)Sex haben kann oder will.

Darüber hinaus fällt es vielen Menschen leichter, das eine oder andere Thema in einer gleichgeschlechtlichen Gruppe zu besprechen, sodass eine Unterbrechung des gemischtgeschlechtlichen Alltags durch zeitlich begrenzte Geschlechtertrennungen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden kann.

Gleichzeitig ist dabei immer mit zu bedenken, dass „geschlechtshomogene“ Gruppen alles andere als homogen sind, dass fast nichts oder nichts auf alle Angehörigen dieser Gruppe zutrifft bzw. dass Dinge für die einzelnen nicht die gleiche Bedeutung haben und sie daraus schon gar nicht die gleiche Praxis ableiten. Um einige obige Beispiele aufzugreifen: Nicht für alle Mädchen/Frauen sind Anmachen das primäre Problem – manchen stößt das Gespräch über Anmachen unangenehm auf, weil sie Selbstzweifel gerade aus dem Ausbleiben von Anmachen beziehen vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der weiblicher Selbstwert sich

immer wieder aus männlicher sexualisierender Aufmerksamkeit generiert. Für andere wiederum sind rassistische Übergriffe viel schlimmer als sexualisierte Anmachen oder diese verschränken sich zu einer noch bedrohlicheren Mischung. Auch über Sexualität oder Sexualorgane reden nicht alle lieber in getrennten Gruppen, manche vielleicht sowieso am liebsten gar nicht. Nicht alle Jungen/Männer haben ein Selbstbild bzw. Ideal immerwährender Erektionsfähigkeit und sexueller Aktivität, manche sind ganz entspannt mit dem Thema, andere wollen lieber penetriert werden, und wieder andere wollen das Thema aufgrund von Desinteresse, einer schwierigen verletzlichen Position im Gruppengefüge oder auch aufgrund von Opfererfahrungen gerne vermeiden. Außerdem ist das Reden über Sexualität beispielsweise für schwule Jungen in heterosexuell dominierten Jungengruppen nicht notwendigerweise leichter als in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Und nicht zuletzt stehen Menschen, die in der zweigeschlechtlichen Ordnung nur mühsam einen oder auch keinen Platz finden bei geschlechtsbezogenen Gruppenaufteilungen vor vielfältigen Dilemmata.

In diesem Sinne ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass geschlechtsbezogene Gruppenaufteilungen immer nur Provisorien sein können, die genauso wenig wie gemischtgeschlechtliches Arbeiten allen gerecht werden können. Sie sollten daher gerade nicht als Idealform geschlechtsbezogener Bildung betrachtet werden, sondern als eine von vielen Formen wie reflexiver Koedukation, Arbeit in Freund_innenschafts-Gruppen, Einzelarbeit, Trennung nach anderen Kriterien etc.⁴. Mit der Vielfalt dieser Formen ist bestenfalls experimentell umzugehen. Bei kurzzeitpädagogischen Angeboten kann auch ohne Kenntnis der Gruppe eine Entscheidung für die eine oder andere Arbeitsform erfolgen. Diese sollte aber nicht idealisiert werden, sondern auch in ihren Begrenzungen bewusst bleiben⁵.

Dramatisierende Herangehensweisen, ob thematisch oder durch Gruppentrennungen, **haben also bei all ihren Vorteilen/Notwendigkeiten immer auch Grenzen bzw. bergen Risiken**: Sie können Stereotype befördern, indem diesen mit der entgegengesetzten Absicht thematisch Raum gegeben wird, oder auch indem die Teilnehmenden sich die geschlechtergetrennte Arbeitsweise zu erklären versuchen und dabei

auf stereotype Alltagstheorien zurück greifen. Es ist die hohe Schule geschlechtsbezogener Pädagogik, deren Erfolg m.E. niemals garantiert sein kann, die Stereotype wieder abzubauen, denen erst Raum verschafft wurde. Insbesondere Methoden, die geschlechtsbezogene Zuschreibungen erst sammeln und häufig visualisieren, laufen Gefahr, dass diese sich stärker einprägen als die häufig mündlich oder lediglich durch Durchstreichungen visualisierten Kritiken, Dekonstruktionen oder entworfenen Alternativen. In diesem Sinne kann die Arbeit zu Geschlechterbildern schnell paradoxe Effekte befördern, indem sie das Gegenteil dessen bewirkt, was sie erreichen will. Gleichzeitig sind solche Methoden häufig dennoch als Provisorium unverzichtbar, ihre Begrenzungen und Risiken sollten aber mitbedacht und weitmöglichst eingegrenzt werden.

Andere Unterscheidungsmerkmale, sei es auf der gesellschaftlichen oder auf der individuellen Ebene, treten bei dramatisierenden Herangehensweisen leicht in den Hintergrund, sodass auf der symbolischen Ebene die Vorstellung gefördert werden kann, dass Männer eben doch vom Mars kommen und Frauen von der Venus. Hier gilt es, als Pädagog_in gut im Blick zu behalten, welche Nahelegungen ich selbst ungewollt befördere, anstatt die Äußerungen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden nur ihrer Unreflektiertheit oder Ähnlichem zuzuschreiben.

In diesem Sinne sind dramatisierende Herangehensweisen je nach Anliegen sinnvoll bis unverzichtbar, erfordern aber in jedem Fall ein gutes Konzept der Entdramatisierung, um paradoxen Effekten weitmöglichst entgegen zu wirken.

2 Entdramatisierende Herangehensweisen

Entdramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik lassen sichtbar bzw. erfahrbar werden, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist. In meiner Weiterentwicklung des Konzepts von Dramatisierung und Entdramatisierung unterscheiden sich entdramatisierende von nicht-dramatisierenden Herangehensweisen dadurch, dass erstere auf dramatisierende Situationen folgen. Sie belassen nicht Geschlecht im Hintergrund, sondern sie reagieren auf eine Situation, in der Geschlecht in den Mittelpunkt gestellt wurde, um diese Fokussierung wieder zu relativieren.

4 Zu reflexiver Koedukation vgl. Busche/Maikowski 2010.

5 Vgl. zu Vor- und Nachteilen, Risiken und Potenzialen des Arbeitens in Jungengruppen Cremers 2012.

So ist es beispielsweise in der Arbeit **in geschlechtergetrennten Gruppen** unverzichtbar, die Unterschiede innerhalb der Gruppe deutlich sichtbar werden zu lassen.⁶ Wird beispielsweise in einer Mädchen-/Frauengruppe und einer Jungen-/Männergruppe ein Plakat erarbeitet, das danach in der gemischten Gruppe vorgestellt oder der anderen Geschlechtergruppe zugänglich gemacht werden soll, ist es i.d.R. wichtig darauf zu achten, dass die Gruppe nicht zu einem einheitlichen Ergebnis findet, das dann dem Ergebnis der „anderen“ gegenübergestellt wird. Ein solches Vorgehen befördert die Idee, es gebe wesenhafte Unterschiede und unterbindet Dissidenz bzw. Konfliktfähigkeit innerhalb der Geschlechtergruppen. Nicht selten produziert es einen pädagogisch inszenierten „Geschlechterkampf“.⁷ Damit ist ein solcher didaktischer Aufbau der Förderung von Selbstbewusstsein, konstruktiver Kommunikation, Individuation und Zivilcourage nicht eben förderlich. Stattdessen könnten auf einem solchen Plakat unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen sichtbar und ggf. auch Gemeinsamkeiten benannt werden.⁸

Erfahrungsgemäß ist es in vielen Gruppen nicht eben einfach, der Nahelegung entgegen zu wirken, dass die Teilnehmenden ihres gemeinsamen Geschlechts wegen oder aber auch als Arbeitsgruppe zu einem gemeinsamen und einheitlichen Gruppenarbeitsergebnis kommen müssten. Deshalb ist die Kompetenz, Differenzen, Ambivalenzen, Unschärfemomente und Widersprüchlichkeiten als Teil von Realität anzuerkennen und wahlweise auszuhalten, wertzuschätzen oder fruchtbar zu machen, wesentliches Ziel (nicht nur) geschlechterreflektierter Pädagogik (vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Diese Kompetenz kann nicht vorausgesetzt werden, sondern bedarf

der gezielten Förderung und Ermutigung. Auch in der **thematischen Arbeit zu Geschlecht** sollten vor der Durchführung einer Einheit Überlegungen angestellt werden, wie Geschlecht spätestens zum Ende der Einheit hin bzw. in der darauffolgenden Sequenz wieder entdramatisiert werden kann, sei es durch eine Arbeit an Individualität, an anderen gesellschaftlichen Unterscheidungen oder direkt am Thema Differenz und Gemeinsamkeit. Wenn es beispielsweise um den geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt geht, könnte in der darauffolgenden Einheit an persönlichen Vorstellungen von Lebensqualität und von Kriterien der Berufswahl gearbeitet werden, in einer weiteren zu den Themen sozio-ökonomische Unterschiede oder Lohngerechtigkeit etc.⁹

Nicht zuletzt sind entdramatisierende Herangehensweisen dann nötig, **wenn die Teilnehmenden selbst Geschlecht dramatisieren**, insbesondere wenn dies regelmäßig passiert, beispielsweise indem sie Behauptungen aufstellen, Frauen/Mädchen bzw. Jungen/Männer verfügten über bestimmte Fähigkeiten nicht, seien für andere Tätigkeiten besonders gut geeignet, dürften dieses Kleidungsstück oder jene Farbe nicht tragen oder müssten dieses Hobby oder jenes Interesse verfolgen. „Männer/Jungen denken immer nur an das eine“ oder „Mädchen sind zickig“ sind nur zwei von vielen Beispielen. Hier kann eine Variante sein, zunächst eine eigene pädagogische Dramatisierung vorzunehmen, beispielsweise über Geschlechterbilder oder auch die Produktionsbedingungen bestimmter Verhaltensweisen zu reden¹⁰ um daraufhin zu entdramatisieren. Alternativ können je nach Situation auch direkt entdramatisierende Strategien angewandt werden.¹¹

6 Für die Mädchenarbeit arbeiten dies u.a. Regina Rauw (Rauw 2001) und Jenny Howald (Howald 2001) heraus und konkrete didaktische bzw. methodische Konsequenzen.

7 Dies heißt nicht, dass es illegitim ist, auch Auseinandersetzungen entlang von Geschlechtergrenzen zu führen, wenn diese in der Gruppe entsprechende Wirkmächtigkeiten haben und von den Teilnehmenden thematisiert werden (vgl. hierzu beispielhaft Busche/Maikowski 2010). Aufgabe von Pädagogik ist es aber nicht, durch eine Animation zur Homogenisierung solche Konflikte erst herbei zu führen.

8 In der Workshop-Dokumentation „Wenn Methoden nach hinten losgehen“ vom Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“ findet sich eine beispielhafte Besprechung der Vor- und Nachteile bestimmter dramatisierender Herangehensweisen (Debus 2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/WS_3_-_Wenn_Methoden_nach_hinten_losgenhen.pdf).

9 Für Berufsorientierung haben Jürgen Budde, Olaf Stuve und ich dies beispielhaft herausgearbeitet in der Handreichung: Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen - Eine Praxishandreichung für die Schule, herausgegeben vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., Bielefeld, www.neue-wege-fuer-jungs.de (Stuve/Debus/Budde 2012).

10 Beispielsweise „Wie kommt es, dass der Eindruck entsteht, alle Jungen dächten ständig an Sex, Mädchen dagegen nie?“, „Wie geht es verschiedenen Jungen und Mädchen mit dieser Zuschreibung?“, „Welche Konsequenzen hat das für Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen?“, „Wann hat es welche Funktion, den Ausspruch Männer/Jungen dächten nur an das eine, zu tätigen? Geht es dabei um Rechtfertigung bzw. Entschuldigung bestimmter Verhaltensweisen, Frustration, Ärger, Kränkung, Ansporn, den Wunsch begehrt zu werden, Projektion?“ Vgl. hierzu auch den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band.

11 Bzgl. des Zickigkeitsthemas z.B. „Welche Umgangsweisen habt Ihr, wenn Euch was nicht passt?“, „Welche Konflikte kennt Ihr in Freund_innenschaften?“, „Wie gehen Leute, die Ihr kennt, mit Konflikten um?“, „Mit welchen dieser Umgangsweisen kommt Ihr wie gut klar?“

3 Nicht-dramatisierende Herangehensweisen

Zu den von Faulstich-Wieland entwickelten und von ihr und anderen ausgearbeiteten Polen zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung möchte ich einen dritten Ansatz hinzufügen, der im ursprünglichen Konzept teilweise in der Strategie der Entdramatisierung beinhaltet ist, aber häufig auch gar nicht als Aspekt geschlechterreflektierter Pädagogik erkannt und benannt wird. Meines Erachtens stellen nicht-dramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik eine Alternative zur Strategie der Dramatisierung mit darauf folgender Entdramatisierung dar. Diese Strategie hat andere Teilziele bzw. Möglichkeiten und Grenzen und kann bei Bedarf in eine der anderen beiden Strategien überleiten, ist aber dennoch als eigenständige Herangehensweise zu beschreiben.

Ein solches Vorgehen behält Geschlecht als Analyseansatz – bestenfalls als einen von verschiedenen Analyseansätzen – pädagogischer Situationen sowie als Methodik- und Didaktik-Auswahlkriterium im Hinterkopf, stellt es aber nicht in den Mittelpunkt der pädagogischen Aktivitäten. Es zielt auf die Förderung individueller Vielfalt und individueller Kompetenzen sowie auf die Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht. Dabei bieten nicht-dramatisierende Herangehensweisen den Teilnehmenden beispielsweise an, bestimmte – vielleicht geschlechteruntypische – Erfahrungen zu machen wie z.B. Schnupperpraktika in bestimmten Berufen, Haushaltsparcours, Fahrradbastel-Werkstätten, Selbstbehauptungstrainings oder Traumreisen. Es kann an der Vermittlung von sozialer Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit oder Durchsetzungsfähigkeit oder auch anderer Fähigkeiten wie Lesekompetenz oder räumlichem Denken gearbeitet werden. Oder es werden bestimmte Themen adressiert, wie Berufs- und Lebensplanung, Freundschaft, Liebe, Partnerschaft, Schule, Eltern, Gewalt, Umgang mit Arbeitslosigkeit und Arbeitsamt etc.

Nicht-dramatisierende Angebote unterscheiden sich von entdramatisierenden Angeboten dadurch, dass sie nicht eine zunächst pädagogisch oder durch die Teilnehmenden vorgenommene Dramatisierung relativieren wollen, sondern in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht als zentral gesetzt ist. Sie folgen also nicht auf eine explizit geschlechterreflektierende Einheit bzw. dramatisierende Verhaltensweisen der Teilnehmenden

mit dem Ziel, Geschlecht und Geschlechterdifferenzen *wieder* aus dem Fokus der Aufmerksamkeit zurücktreten zu lassen. Vielmehr belassen sie eine Thematisierung von Geschlecht *von vorne herein* als bloße Möglichkeit im Hintergrund.

Obwohl nicht-dramatisierende Vorgehensweisen Geschlecht also nicht explizit zum Thema machen, sind sie dennoch der geschlechterreflektierten Pädagogik zuzuordnen. Geschlechterreflektiert sind sie zum einen potenziell durch die Auswahl der Themen bzw. Förderbereiche, zum anderen in der Erfahrung oder dem Wissen, dass bei bestimmten Themen Geschlecht häufig in der einen oder anderen Weise Relevanz hat. Dabei ist allerdings ein offener Blick notwendig, ob dies in der konkreten Lerngruppe tatsächlich zutrifft bzw. für welche Teilnehmenden dies gilt oder auch gar nicht gilt. Unter Umständen sind teilweise ganz andere Unterscheidungsmerkmale als Geschlecht genauso relevant oder relevanter für die Teilnehmenden wie z.B. Rassismus-Erfahrungen, sozio-ökonomischer Hintergrund, Stadt-Land-Unterschiede, verschiedene Hobbies, jugendkulturelle bzw. politische Zugehörigkeiten oder Verortungen im hierarchischen System Schule etc.

Zum anderen sind solche Herangehensweisen dann geschlechterreflektiert, wenn die Pädagog_innen Geschlecht als eine Analysefolie des pädagogischen Geschehens im Hinterkopf haben und daraus bei Bedarf Handlungen folgen lassen, sei es durch Interventionen bei geschlechtsbezogener Diskriminierung, sei es dadurch, dass sie Brücken bauen, sich auf nicht geschlechternormenkonforme Erfahrungen einzulassen, sei es in der Fähigkeit, scheinbar „normale“ oder „abweichende“ Verhaltensweisen von Teilnehmenden vor dem Hintergrund von Geschlechternormen besser lesen, wertschätzen und/oder problematisieren zu können und das pädagogische Vorgehen mit dieser Analyse abzustimmen.¹²

¹² Ein Beispiel hierfür kann sein, das angepasste, brave, fleißige Verhalten bestimmter Mädchen nicht nur als Interesse und Fähigkeit, sich auf das pädagogische Geschehen einzulassen, zu lesen sondern es gleichzeitig auch als potenziell selbstschädigend zu erkennen und diese Mädchen daher nicht als „sozialen Schmierstoff“ einzusetzen, um mehr Ruhe in die Gruppe zu bringen bzw. z.B. einzelne störende Jungen zu mehr Arbeitsdisziplin anzuregen. Auch die scheinbare Lust vieler Jungen am Rangeln kann gleichermaßen als Lustgewinn, Aneignung von Fähigkeiten wie Durchsetzungsvermögen, aber auch als Unterwerfung unter Gruppenzwang und Tendenz zur Selbst- und Fremdschädigung bzw. zum Verlernen der Wahrnehmung eigener und fremder Grenzen gelesen werden. Auf der Ressourcenseite kann ein solcher Blick dazu führen, „störendes“ Verhalten nicht nur als das Verbauen von Lern- und Zukunftschancen oder „Mackrigkeit“, sondern

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen kommen **ohne geschlechtsbezogene Platzanweiser** aus, geben also nicht vor, schon zu wissen, was Mädchen bzw. Jungen brauchen und signalisieren diesen nicht, dass es nun dieses extra Angebot für sie gibt, weil alle Jungen – sprich: „richtige“ Jungen – sich für Fußball interessieren, schlecht lesen oder nicht gut über Gefühle reden können und „richtige“ Mädchen sich dagegen für Seidenmalerei interessieren, über mangelndes räumliches Vorstellungsvermögen verfügen sowie Unterstützung in Sachen Selbstbehauptung benötigen. Der Umkehrschluss solcher geschlechtsbezogenen Platzanweiser ist, dass die Jungen bzw. Mädchen, auf die die jeweilige Vorannahme nicht zutrifft, als „untypisch“/„unmännlich“/„unweiblich“ markiert werden, was die wenigsten als unambivalentes Kompliment empfinden.¹³ Durch ein Ausbleiben dieser Markierung ermöglichen die Pädagog_innen es allen Teilnehmenden, sich für das jeweilige Thema bzw. Angebot zu interessieren. Beispielsweise kann es Jungen leichter fallen, sich für soziale oder Dienstleistungsberufe zu interessieren, wenn diese nicht als „Frauenberufe“ tituiert werden.

Nicht-dramatisierende Strategien finden aber auch genau hier ihre **Grenzen**: Wenn den Jungen im letztgenannten Fall die weibliche Konnotation beispielsweise des Erzieher_innen-Berufs klar ist oder in einem anderen Fall den Mädchen die Tatsache, dass leidenschaftliches Fußball-Spielen nicht eben für Anerkennung als „richtiges“ Mädchen sorgt, dann

auch als Ausdruck einer Fähigkeit zur Interessenvertretung und Grenzziehung gegenüber Autoritäten bzw. Fähigkeit zum Selbstschutz gegenüber Unterordnungs- oder Leistungserwartungen zu lesen (vgl. hierzu auch die Artikel „Schule - Leistung - Geschlecht“ sowie „Männlichkeitsanforderungen“ und „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Ebenso kann selbst-sexualisierendes Verhalten gleichermaßen Ausdruck von Selbst-Objektivierung wie auch von Aneignung selbstbestimmter Sexualität und Nachahmung starker bekannter Frauen sein. Ein geschlechterreflektierter Blick muss gerade mit all diesen Unschärfemomenten der sozialen Welt zu leben lernen und dennoch Freude am pädagogischen Handeln als Seiltanz entwickeln, der ständig zwischen klaren Positionen der Pädagog_innen und offenen Aushandlungsprozessen changiert.

13 Vgl. zu geschlechtsbezogenen Platzanweisern auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band. Auch dramatisierende Vorgehensweisen unterlassen solche expliziten Platzanweiser im besten Fall. Sie können es allerdings insbesondere bei nach Geschlecht unterschiedlichen Programmen in getrennten Gruppen nicht immer vermeiden, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Theorien bilden, warum sie ein anderes Programm machen als die andere Geschlechtergruppe, insbesondere wenn das Programm von den Pädagog_innen vorgegeben wird und nicht im Gruppenprozess entsteht. So ist dramatisierenden Angeboten das Risiko des ungewollten Platzanweisers häufig inhärent.

kann dieses bewusste oder habitualisierte¹⁴ Wissen eine Barriere für ihre Offenheit bzgl. der Angebote darstellen, die dann einer expliziten Bearbeitung bedarf. Auch strukturelle Ungleichheiten, Sexismus, Überforderung und Selbstschädigung, die auf Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen beruhen, geschlechtsbezogene Vorurteile und Ähnliches sind auf diese Weise nicht thematisierbar.

Meines Erachtens ist die Frage noch nicht beantwortet, ob selbst ohne direkt sichtbare Verweigerungen bzw. Blockaden seitens der Teilnehmenden nicht-dramatisierende Techniken ausreichen, um ihnen Angebote zur Veränderung habitualisierter Gesellschaftsstrukturen, also gesellschaftlicher Nahelegungen zu machen, die gewissermaßen „in Fleisch und Blut“ übergehen und beispielsweise als gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl, Objektivierung des eigenen Körpers, Beziehungs- oder Konfliktunfähigkeit, Risikoverhalten, körperliche Härte zu sich und anderen etc. selbst- und/oder fremdschädigende Ausmaße annehmen. Hier stellt sich die Frage, ob diese in Alltagspraxen, Geschmäcker, und Persönlichkeiten eingelassenen gesellschaftlichen Strukturen dadurch veränderbar werden, dass alternative Angebote und Erfahrungen gefördert werden oder ob es nicht doch auch eine explizite Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern braucht, die diese Verhaltens- und Seins-Weisen erst funktional machen und Veränderungen bzw. Weiter-Entwicklung erschweren. Das pädagogische Dilemma besteht dann im Abwägen zwischen den Risiken der Verschärfung von Stereotypen bzw. Platzanweisern in dramatisierenden Formaten und der Fragestellung, ob die Dramatisierungen dennoch notwendig sind.

Nicht-dramatisierte Angebote sind daher nicht zuletzt dann geschlechterreflektiert, wenn die Pädagog_innen über **die Kompetenz** verfügen, **bei Bedarf**, also am Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe orientiert, **auf dramatisierende oder entdramatisierende Strategien zurück zu greifen**.

14 Mit dem Begriff des Habitus beschreibt Pierre Bourdieu das in die Persönlichkeit (Körper und Psyche) eingelassene Wissen um das, was für einen Menschen der eigenen gesellschaftlichen Position (sozio-ökonomische Situation, Geschlecht etc.) als angemessen gilt. Dieses Wissen wird u.a. als Geschmack und die Fähigkeit, Menschen entlang bestimmter Merkmale zu unterscheiden und Normabweichungen als solche zu erkennen, internalisiert (sprich: habitualisiert), auf der kognitiven Ebene aber häufig gleichermaßen vergessen, sodass ihm ein Status vermeintlicher Natürlichkeit zukommt (vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie sowie zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Der_die Pädagog_in hat bei der Planung des Angebots ein Wissen, dass Geschlecht an bestimmten Stellen wirksam werden könnte. Dieses Wissen läuft als Analysefolie während des Angebots mit. Der_die Pädagog_in kann im konkreten Falle mit dem entsprechenden Instrumentarium reagieren, falls eine direkte Adressierung von Geschlecht sinnvoll erscheint, ohne aber dies davor schon vorauszusetzen und alle Jungen bzw. alle Mädchen über einen Kamm zu scheren. In diesem Sinne ermöglichen und erfordern nicht-dramatisierende Herangehensweisen Subjekt- und Prozessorientierung in der Pädagogik und funktionieren umso besser, umso mehr Zeit zur Verfügung steht.¹⁵

4 Fazit

Ich plädiere zusammenfassend stark dafür, geschlechterreflektierte Pädagogik nicht auf explizit geschlechterreflektierende Einheiten (Dramatisierung) zu beschränken, sondern erstens nicht-dramatisierende Herangehensweisen als gleichberechtigtes Element geschlechterreflektierter Pädagogik zu begreifen und zweitens mindestens ebenso viel Zeit und Reflexion in die Planung und Durchführung entdramatisierender Methoden bzw. Einheiten zu stecken wie in die Planung dramatisierender Methoden bzw. Einheiten.

Geschlechterreflektierte Pädagogik heißt gerade nicht, einfach irgendwie mal über Geschlecht zu reden. Wenn ich als Pädagog_in das eingangs benannte doppelte Ziel verfolge, individuelle Vielfalt zu fördern und strukturelle Ungleichheiten abzubauen, muss ich mein Vorgehen vielmehr auf seine Wirkung bzgl. dieser Ziele überprüfen. Wenn meine pädagogische Arbeit erreicht, dass die Teilnehmenden nach der Einheit stärker von einer natürlichen und wesenhaften Geschlechterdifferenz überzeugt sind als vorher und sich gegenseitig in Argumenten fortgebildet haben, die strukturelle Ungleichheit legitimieren, muss ich meine Herangehensweise überprüfen. Ich sollte dann

überprüfen, ob ich den Teilnehmenden Angebote im Sinne meiner Ziele gemacht habe oder ob gerade mein methodisch-didaktisches Vorgehen eine Verstärkung stereotyper Alltagstheorien befördert hat.

Methodische Entscheidungen sollte ich als Pädagog_in also bewusst treffen und muss mir dafür immer wieder vor Augen führen, dass ich nicht in jeder pädagogischen Situation alle Aspekte von Geschlecht thematisieren kann, sondern vielmehr in der Regel kleine Brötchen backen muss, die ich dann, bei ausreichend Zeit, zu einem größeren Puzzle vernetzen kann.

Dabei gilt es, eine Balance zwischen selbstkritisch-reflektierendem Herangehen und Fehlerfreundlichkeit gegenüber mir selbst zu finden. Es kann nicht Ziel von Selbstkritik sein, sich nichts mehr (zu-) zu trauen. Vielmehr ist es hilfreich, Reflexions-Netzwerke zu bilden, in denen mit Entdeckungsfreude Praxis immer wieder befragt und neugierig reflektiert wird und der kollegiale Austausch Lust macht, immer weiter zu experimentieren, in denen neben aller Kritik und Reflexion aber auch mit Anerkennung und Wertschätzung nicht gespart wird. Eine Haltung lebenslangen Lernens halte ich in diesem Sinne für eine Kernkompetenz pädagogischen Arbeitens.

Auch strukturelle Bedingungen der eigenen Arbeit sind nach förderlichen und hinderlichen Aspekten zu befragen und es ist gegenüber Vorgesetzten und Auftraggeber_innen zu kommunizieren, dass die Qualität pädagogischer Arbeit sich nicht im luftleeren Raum aus der bloßen persönlichen Haltung der Pädagog_innen bzw. deren Expert_innentum ableitet. Gute pädagogische Arbeit benötigt ganz klar auch gute Arbeitsbedingungen bzgl. Gestaltungsspielräumen, Partizipation, Geld, Material, Räumen, Fortbildung, Supervision, Institutionenkultur etc. Hier treffen sich teilweise Rahmenbedingungen von Pädagog_innen und von Teilnehmenden, deren Verhalten selbst auch von ihren Lebens- und Lernbedingungen beeinflusst und teilweise erst ausgelöst wird. Es kann sehr fruchtbar sein, auch aus diesen Überkreuzungen gemeinsam zu lernen.

¹⁵ Beispielhaft hat Regina Rauw von der 2011 aufgrund sich kontinuierlich verschlechternder Förderbedingungen geschlossenen Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ den zunächst nicht-dramatisierenden Ansatz der Friller Mädchenarbeit beschrieben, in dem stark prozessorientiert mit den Wünschen der jeweiligen Mädchengruppe gearbeitet wurde und explizite Thematisierungen von Geschlecht von den Interessen und Dynamiken im Gruppenprozess abhängig waren (vgl. Rauw 2001).

Literatur

Budde, Jürgen (2006): *Dramatisieren - Differenzieren – Entdramatisieren*. In: *Der Deutschunterricht*. H. 1, S. 71–83.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): *Jungen zwischen Männlichkeit und Schule*. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M., S. 37–56.

Busche, Mart/Maikowski, Laura (2010): *Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen*. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld, S. 161–180.

Cremers, Michael (2012): *Boys' Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen*. Bielefeld. Bezug über www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialbestellung bzw. download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialien-von-Neue-Wege-fuer-Jungs.

Debus, Katharina (2012): *Wenn Methoden nach hinten losgehen. Workshop-Dokumentation zum Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte –*

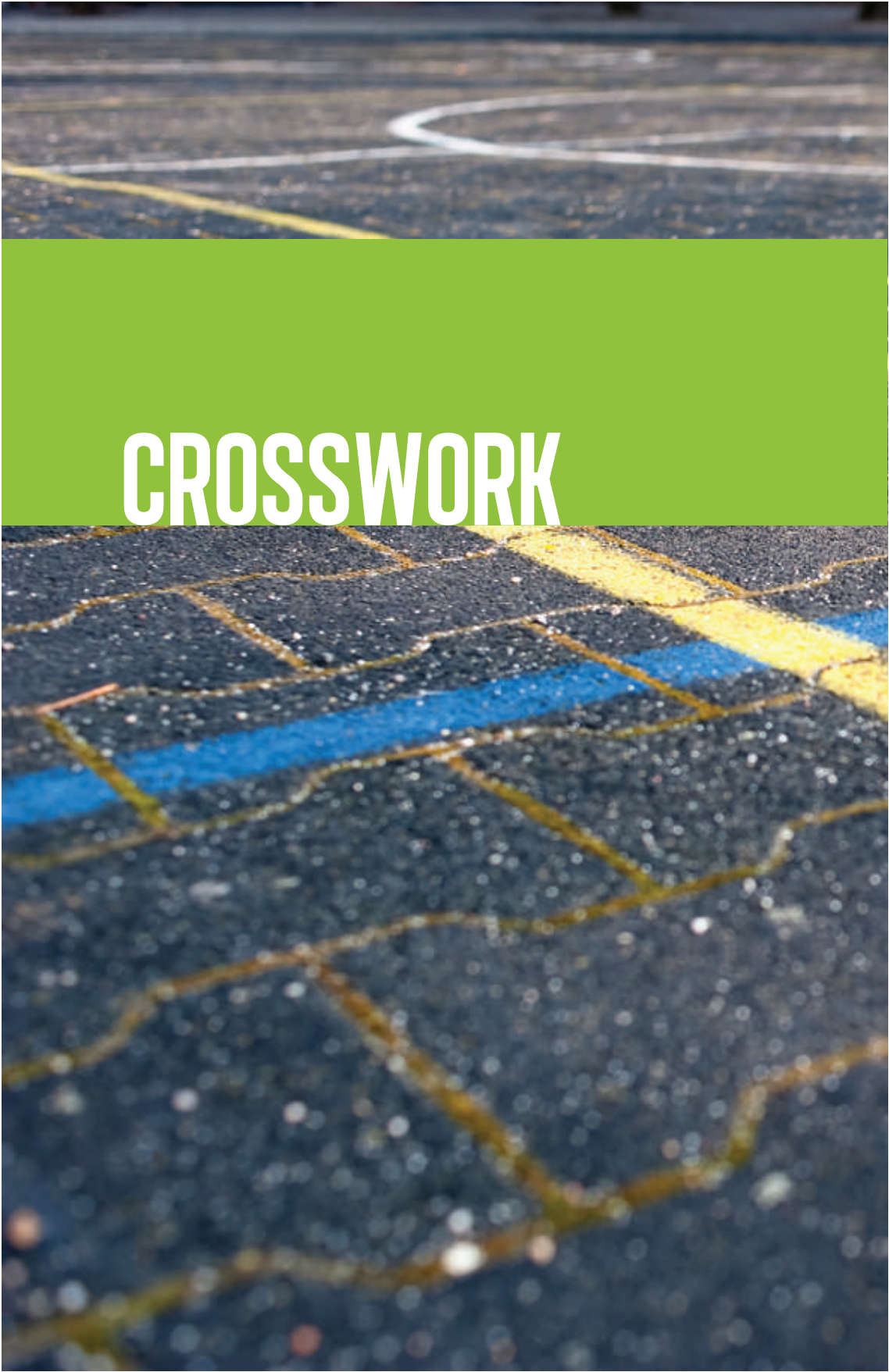
Erfahrungen – Perspektiven“, eine Kooperation des Projekts *Jungenarbeit und Schule* und des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg am 01.06.2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/WS_3_-_Wenn_Methoden_nach_hinten_losgen.pdf.

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

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

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

Stuve, Olaf/Debus, Katharina/Budde, Jürgen (2012): *Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen - Eine Praxishandreichung für die Schule*, herausgegeben vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., Bielefeld, www.neue-wege-fuer-jungs.de.



CROSSWORK

CROSSWORK: VOM SINN UND UNSINN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT MIT DEM „GEGENGESCHLECHT“

Mart Busche¹

Im folgenden Artikel werden Möglichkeiten und Bedingungen von „Crosswork“ für das Setting der Schule ausgelotet. Crosswork meint üblicherweise die pädagogische Arbeit mit dem Gegengeschlecht, also Männer mit Mädchen und Frauen mit Jungen. Dies ist ein Setting das in der Schule automatisch entsteht, allerdings nicht notwendigerweise im Sinne eines Konzepts geschlechterreflektierter Arbeit. Als solches lohnt es der genaueren Betrachtung. Im ersten Teil des Artikels werden Überlegungen zum Begriff des „Gegengeschlechts“ angestellt (1), daran anschließend folgt eine Einordnung von Crosswork in die Landschaft der geschlechtsbezogenen Pädagogik (2). Die aktuellen Geschlechterdebatten werden anschließend herangezogen, um zu verstehen, warum diesem Ansatz derzeit so viel Aufmerksamkeit – vor allem in Bezug auf die Arbeit von Frauen mit Jungen – zukommt (3). Es folgen grundsätzliche Überlegungen zur konkreten Arbeit, den Fallen, Möglichkeiten und Besonderheiten (4) und ein Ausblick, der Crosswork vor dem Hintergrund einer definitorischen Enge auch wieder in Frage stellt (5).

1 Crosswork: Die Konstruktion von Gegengeschlechtlichkeit

In der geschlechtsbezogenen Pädagogik ist der Ansatz des „Crosswork“ im Moment so etwas wie der letzte Schrei: ein nicht ganz neues Konzept, dem momentan viel Beachtung geschenkt wird und das auch mit anderen Begrifflichkeiten bezeichnet wird: Überkreuzpädagogik, Gender Crossing, gegengeschlechtliche Pädagogik (vgl. Schweighofer-Brauer 2011: 80). Mit Crosswork ist die geschlechterreflektierte pädagogische

Arbeit gemeint, in der ein gegengeschlechtlich konzeptioniertes Setting fruchtbar gemacht werden soll. Zwei Geschlechter, die sich gegenüber stehen, die einen Antagonismus bilden, die unterschiedlich sind, begegnen sich dort und lernen etwas voneinander oder miteinander. Üblicherweise geht es nicht um irgendwelche unterschiedlichen Geschlechter, z.B. eine Transgender-Person und eine Mädchengruppe, sondern es wird eine geschlechterdichotome Setzung vorgenommen, die erst einmal nur von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen ausgeht. Von (nur) zwei Geschlechtern auszugehen, ist in der Pädagogik wie auch in vielen anderen Disziplinen jenseits der Queer Studies weit verbreitet, dennoch ist es eine folgenreiche Setzung.

Die Idee des Gegengeschlechts impliziert im Wortsinn erst einmal keine Gemeinsamkeiten (wie auch bei „Gegensatz“, „Gegengewicht“, „Gegenentwurf“). Doch sind diese zwei Geschlechter überhaupt so gegensätzlich bzw. fundamental unterschiedlich? Ist es nicht vor allem eine Alltagsgewohnheit, (Geschlechter)Unterschiede wahrzunehmen – auch weil es so schwer wäre, das Nicht-Unterscheiden mit Bedeutung zu versehen? Biologische Geschlechterunterschiede haben sich in großen Meta-Analysen, in denen viele verschiedene Forschungsarbeiten zusammengefasst werden, als relativ marginal erwiesen (vgl. Hagemann-White 2010: 46ff). Die Unterscheidung der Geschlechter scheint eher auf einer sozialen Praxis des Unterscheidens zu beruhen als auf individuellen Merkmalen (vgl. auch Hirschauer 2001: 209). Dennoch realisiert sich auch in der Idee von Gegengeschlecht, wie sie augenblicklich im Crosswork angelegt ist, eine Zuordnung und Produktion von (biologischer) Weiblichkeit und Männlichkeit, die als wesentlich und wesentlich unterschiedlich erscheinen. Dieser reduzierende Blick entspricht selten der Vielfalt und dem Genderreichtum der Realität. Hinzu kommt noch, dass Geschlecht mit anderen sozialen Kategorien wie Ethnizität und sozialer Klasse zusammenwirkt, davon verstärkt oder überlagert werden kann und somit

1 Ich danke den Kolleg_innen aus der HVHS „Alte Molkerei Frille“ für all die Anregungen bzgl. Crosswork – auch über die Existenz der Bildungsstätte hinaus, die 2011 aufgrund von Mittelkürzungen schließen musste. Darüber hinaus danke ich den Teilnehmenden meiner Crosswork-Fortbildungen für das Teilen ihrer Erfahrungen, dem Team des Projekts Jungenarbeit und Schule für die Herausgabe dieses Bandes und Olaf Stuve und Katharina Debus für Anmerkungen und Gegenlesen dieses Artikels.

eine alleinige Betrachtung von Geschlecht in Forschung und Pädagogik der komplexen Wirklichkeit nicht gerecht wird (vgl. zu diesen Überschneidungen den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Es ließe sich zuspitzen, dass in der Forschung einerseits kaum grundlegende Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Individuen festgestellt werden, andererseits der geschlechtliche Unterschied im Crosswork aber konzeptionell ständig aufgerufen werden muss und die Produktion von Unterschieden maßgeblich ist, während darüber hinaus auch noch andere Kategorien, die sich aus der selben Logik heraus ebenfalls zum Überkreuzen eignen würden (z.B. unterschiedliche Staatsbürger_innenschaften) vernachlässigt werden.

Wenn Crosswork analog zu anderen Ansätzen der geschlechtsbezogenen Pädagogik das Ziel hat, Geschlechterhierarchien abzubauen, dann könnte es interessant sein – anstatt das konkrete gegengeschlechtliche Setting ständig zu betonen – die Produktion und Produktionsweisen von Gegengeschlecht zu analysieren: Wo nehmen wir Unterschiede wahr und warum? Was macht die Unterschiede so interessant? Welche Hierarchien und Ausschlüsse entstehen dabei? Sind wir auch in der Lage zu erkennen, wenn Geschlecht keine Rolle spielt oder wenn andere Erfahrungs- und Identitätskategorien mit am Werke sind (z.B. Ethnizität)?

Das englische Wort „to cross“ bedeutet „sich kreuzen“. Die Schule ist ein Ort erster Güte, wenn es um das „Crossing“ geht, es finden sich viele Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen, die aufeinander treffen können: auf jeden Fall Alters- und Qualifikationsunterschiede, gegebenenfalls Herkunfts- und Schichtunterschiede, ethnische Unterschiede, physische Unterschiede (Aussehen, Körpergröße etc.), sexuelle Präferenzen, Hierarchieunterschiede und viele andere. Geschlecht wird sowohl in der Theorie als auch im sozialen (Schul-)Alltag oftmals als einer der bedeutendsten Unterschiede wahrgenommen. Geschlecht gilt auch als „major category“ in der Analyse von sozialen Beziehungen (vgl. z.B. Scott 1986). Für die aktuellen Ansätze von Crosswork ist beides von Bedeutung: Um von Crosswork sprechen zu können, braucht es mindestens zwei verschiedene Geschlechter (deren Dramatisierung, also die Aufladung mit Bedeutung, unterschiedlich stark biologistisch unterfüttert ist; vgl. Wallner/Drogand-Strud 2012: 112 sowie zum Begriff

der Dramatisierung den gleichlautenden Artikel in diesem Band).² Um Crosswork gendersensibel gestalten zu können, braucht es eine Analyse sozialer Beziehungen auf gesellschaftlicher Ebene wie auch im Klassenraum. Es spielt auch eine Rolle, welcher Rahmen jeweils gegeben ist, ob Fachunterricht, Projektlernen oder Übungsraum, ob ich eine Lehrerin an einer Jungenschule bin oder als männlicher Sozialarbeiter einen von Mädchen besuchten Projektkurs durchführe.³ Damit ist aber über die Inhalte noch nichts ausgesagt.

2 Crosswork als Teil der geschlechtsbezogenen Pädagogik

Es wäre theoretisch und historisch unangemessen anzunehmen, dass jegliche pädagogische oder bildnerische Arbeit, in der Pädagog_in und Zielgruppe unterschiedliche Merkmale – oder konkreter: unterschiedliche Geschlechter – haben, bereits Crosswork wäre. Crosswork arbeitet *konzeptionell* mit dem Gegengeschlecht.⁴ Das gegengeschlechtliche Setting ist Bedingung sowie Inhalt von Crosswork im

2 Wobei ich weder die Einschätzung der Autor_innen teile, dass das biologische Geschlecht in der geschlechtshomogenen Arbeit nur als Organisationsprinzip, das den Zugang regelt, eine Rolle spielt, und in der geschlechtshomogenen praktischen Arbeit an sich leicht zu entdramatisieren sei. Meiner Ansicht nach wirkt die biologische Zuordnung auch in der vermeintlich homogenen Gruppe weiter (implizit: „Wir sind anders als die, die nicht hier sind.“, explizit: „Gefällt mir gut, mal nur unter Männern und ohne die Weiber zu sein.“). Ich stimme auch mit den Autor_innen nicht darin überein, dass Geschlecht in der Koedukation als Ordnungskategorie keine Rolle spiele und Menschen dort jederlei Geschlechts sein können. Das können die meisten der angeführten Inter- und Transsexuellen weder in der deutschen Rechtsordnung noch in vielen Alltagssituationen. Es wäre mir neu, dass die reflexive Koedukation der Ort ist, wo Trans- und Intersexuelle ihr professionelles Zuhause hätten – so sehr ich mir das aus meiner eigenen genderqueeren Position heraus auch wünsche (zu Koedukation siehe auch Busche/Maikowsky 2010).

3 Wenn einbezogen wird, dass auch genderqueere Personen, also Personen, die sich geschlechtlich nicht einsortieren (lassen) können oder wollen, oder andere Personen, deren Geschlecht nicht offensichtlich ist, geschlechtsbezogen arbeiten, dann stellt sich ohnehin die Frage, inwieweit die Definitionen, die sich über ein zweigeschlechtlich-dichotomes oder geschlechtshomogenes Setting bestimmen, noch greifen können.

4 Da ich mich hier auf die (begrenzte) Fachliteratur zum Thema beziehe, verwende ich den Begriff des Gegengeschlechts weiter, auch wenn er – wie ich gezeigt habe – problematisch ist und ich an einigen Stellen andere Begriffe (z.B. „andersgeschlechtlich“, „geschlechterdifferentes Setting“, „Vielgeschlechtlichkeit“) vorziehe, je nachdem was bezeichnet werden soll.

Sinne der Reflexion von Zweigeschlechtlichkeit mit dem Ziel des Abbaus von Geschlechterhierarchien.

In der geschlechtsbezogenen Pädagogik wird von vier Settings oder Säulen (vgl. Wallner 2010) ausgegangen: geschlechtshomogene Arbeit in Form von Mädchenarbeit (Frauen arbeiten mit Mädchen) und Jungenarbeit (Männer arbeiten mit Jungen), reflexive Koedukation (Männer und/oder Frauen arbeiten mit gemischtgeschlechtlichen Gruppen) und Crosswork (Männer arbeiten mit Mädchen, Frauen arbeiten mit Jungen).⁵

Historisch steht der Ansatz der Mädchenarbeit am Anfang der Entwicklung von Genderpädagogik, Jungenarbeit ist als Pendant zu Mädchenarbeit gefordert und entwickelt worden (vgl. z.B. den Abschlussbericht zum Modellprojekt „Was Hänschen nicht lernt ...verändert Clara nimmer mehr!“ der im letzten Jahr geschlossenen Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ von 1989). Mädchen- und Jungenarbeit können eher als die beiden anderen Ansätze eigene Inhalte vorweisen, die sich z.B. in Methodenbüchern (z.B. Krabel 1998) oder Materialsammlungen (z.B. die beiden „StarterKits“ der LAG Jungenarbeit NRW bzw. LAG Mädchenarbeit NRW) niederschlagen.

So ist ein traditionelles Thema der Mädchenarbeit z.B. Selbstverteidigung, ein traditionelles Thema der Jungenarbeit ist Gewaltprävention. Aus heutiger Perspektive trugen diese beiden Ansätze zu Beginn ein reduzierendes, essentialisierendes und homogenisierendes Bild der jeweiligen Geschlechtsgruppe in sich, hatten aber auch viel stärker als heute die eigene Emanzipation aus einengenden Geschlechtsrollen und Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen zum Inhalt. Während heute auch Selbstverteidigungskurse für Jungen angeboten werden und das defizitäre Bild des gewalttätigen und Probleme bereitenden Jungen vielfach kritisiert wurde, scheint es für die Mädchenarbeit viel schwieriger zu sein, sich neue Themen zu erschließen oder mit einem Begriff des Mädchens, welches zwar noch nicht gleichgestellt ist, aber auch kein Opfer der Verhältnisse sein will, neue Konzepte zu entwickeln.⁶

5 Diese Ansätze stehen sehr stark in der Tradition der außerschulischen und politischen Bildung, deshalb fehlen Ansätze der individuellen sozialen Arbeit. Es könnte also über eine Erweiterung nachgedacht werden, die z.B. eine fallbezogene Geschlechterpädagogik mit einbezieht.

6 Man könnte die These wagen, dass das Geschlecht von Jungen erst noch mit Bedeutung gefüllt werden muss, während das von Mädchen schon lange bekannt scheint und es hier (vermeintlich) wenig Neues zu entdecken gibt.

Die Debatte um reflexive Koedukation ist aus der schulischen Debatte um bessere Lernerfolge von Mädchen und die Fortschreibung von Geschlechterhierarchien in geschlechtergemischten bzw. –getrennten Klassen in die außerschulische Arbeit eingeflossen. Dort wiederum standen eher die Dynamiken innerhalb der jeweiligen Gruppen im Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Faulstich-Wieland 1997). Dagegen könnte man sagen, dass die Geschichte des Crosswork die Geschichte einer nicht vorgesehenen Entwicklung ist, die weder aus Forderungen nach Geschlechteremanzipation noch im Streit um ein besseres Lernsetting entstanden ist. Crosswork ist quasi der Unfall der Genderpädagogik und die vielleicht ungeliebteste, aber auf jeden Fall umstrittenste der vier Säulen (vgl. auch Wallner/Drogand-Strud 2012). Dies wird daran deutlich, wie wenig der Inhalt einer potenziellen Überkreuzpädagogik in den seltenen Publikationen zum Thema wird. Stattdessen finden eher Problematisierungen z.B. der Fallen und Grenzen dieses Arbeitansatzes statt (Ottemeier-Glücks/Glücks 2001); oder es werden erst einmal die Vorurteile bearbeitet, die etwa Frauen aufgrund ihres Geschlechts in der Arbeit mit Jungen in stationären Einrichtungen zu hören bekommen, bevor die realen Erfahrungen besprochen werden können (vgl. Bunjes 1998: 14). Letzteres kommt einer Verschwendung und Abwertung von Erfahrungswissen gleich angesichts der Präsenz von Frauen in der Arbeit mit Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Wallner 2010). Ein Aspekt in diesem Feld ist, dass bestimmte Jungen, die negative Erfahrungen mit Männern gemacht haben, lieber mit Frauen arbeiten.

Im ersten Buch zu Crosswork von Annemarie Schweighofer-Brauer (2011) wird deutlich: Crosswork hat keine eigene Theorie und keinen Methoden-Kanon. Es wird unterschiedlich Bezug genommen auf die theoretischen und praktischen Entwicklungen der Genderpädagogik der letzten 30 Jahre. Dabei ist die Frage nach dem Abbau von Geschlechterhierarchien und geschlechtsbezogener Verengungen keineswegs beantwortet. Von daher ist es konsequent, auf Grundlage der gesammelten Erfahrungen die Frage für die unterschiedlichen Settings und unter verschiedenen theoretischen Vorzeichen immer wieder neu zu formulieren, wie genau so ein Abbau von Hierarchien und Verengungen vorangebracht werden kann. Weil sich beim Crosswork die Konstruktion von Gegengeschlechtlichkeit jedoch

anscheinend so aufdrängt, ist hier die Notwendigkeit der Entwicklung von Methoden und einer Haltung, die genau diese Konstruktion von Gegengeschlechtlichkeit und Unterschiedlichkeit thematisieren oder unterwandern und infrage stellen, noch zu leisten. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung von Geschlechtern, z.B. durch die zunehmende Sichtbarkeit von Trans*personen oder Intersexuellen, müssen alle Ansätze, die antagonistisch von zwei Geschlechtern ausgehen, kritisiert werden.

In Bezug auf Crosswork gibt es derzeit also neben verschiedenen zarten Versuchen der Konzeptionalisierung eines „alten-neuen“ Ansatzes der Geschlechterpädagogik (Jantz 2012) bereits einiges an Erfahrungen vorzuweisen (vgl. LAG Mädchenarbeit in NRW 2012, Schweighofer-Brauer 2011, Busche 2010). Mensch könnte dies als Chance begreifen, nun auf die Erfahrungen aufbauend eine spezialisierte Theorie und ein pädagogisches Konzept zu entwickeln. Interessant ist allerdings auch, warum gerade zu diesem Zeitpunkt der Ansatz des Crossworks eine solche Aufmerksamkeit erfährt. Es soll im folgenden Abschnitt kurz darauf eingegangen werden, wie sich der geschlechterpolitische Hintergrund in den Konzeptionen widerspiegelt.

3 Gender Crossings: Unwiderstehlich!...

Während Crosswork also lange nur sehr vereinzelt besprochen und kaum konzeptionalisiert wurde, erfährt es nun eine nie da gewesene Aufmerksamkeit. Was sind die Gründe dafür?

Fakt ist, dass vor allem in der außerschulischen Arbeit und in Einrichtungen der Jugendhilfe die Mehrheit der Fachkräfte Frauen sind und die Mehrheit der Klientel Jungen (vgl. Wallner 2010). Das ist keine neue Entwicklung. Auch in der Frühpädagogik und der Grundschule sind mehrheitlich Frauen zu finden. Auch das ist nicht neu. Im Zuge von etwas, das hier der „Arme-Jungs“-Diskurs genannt werden soll, kommt diesem Verhältnis aber eine neue, öffentliche Aufmerksamkeit zu: Weibliche Pädagog_innen werden mehr oder weniger offen dafür verantwortlich gemacht, dass Jungen in der Schule schlechter abschneiden.⁷ Deshalb tritt die Arbeit

⁷ Dass es sich bei den Jungen, die in der Schule schlechter abschneiden, um bestimmte Jungen handelt, die vor allem auch von sozialer Benachteiligung betroffen sind, ist auch kein neues Ergebnis, steht aber bislang nicht im öffentlichen Fokus (vgl. hierzu den Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).

von Frauen mit Jungen aus ihrem Schattendasein und bedarf einer neuen Legitimation.

Wallner und Drogand-Strud sprechen in Bezug auf Crosswork von einem Hype, der andere Hypes wie den um Gender Mainstreaming oder den „Arme Jungs“-Diskurs ablöst. Ich finde es plausibel zu sagen, die Debatte um Crosswork ist ein Ergebnis des zuletzt genannten Hypes um die „armen Jungs“. Einer seiner Effekte ist, dass Frauen die Qualität ihrer Arbeit mit Jungen hinterfragen und durch Professionalisierung auch neu legitimieren müssen. Mir sind in meinen Fortbildungen zu Crosswork einige verunsicherte Lehrerinnen begegnet, die ihre eigene Praxis hinterfragen, sich austauschen, updaten und weiter bilden wollten, weil sie befürchten oder glauben, „die Jungen“ nicht zu verstehen. Im Endeffekt stellte sich aber zumeist heraus, dass es ihnen nicht an Verständnis oder Kompetenz mangelte, sondern dass der Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer ihnen die Schuld für das Versagen einiger Jungen zuschiebt und sie das damit einhergehende Unbehagen auf seinen Gehalt überprüfen mussten.

Gleichzeitig bringt der Ansatz des Crosswork auch Entlastung mit sich: Endlich findet sich ein professioneller Rahmen für eine Arbeit, in der Frauen immer nur als die zweitbeste Lösung galten, weil die Kompetenz von Männern mit Jungen zu arbeiten durch die Annahme einer Erfahrungs-Kongruenz von Menschen (vermeintlich) gleichen Geschlechts festgelegt wurde, aber sich selten genug Kollegen fanden, um die Arbeit durchzuführen. Daran anknüpfend könnte das Interesse an Crosswork daher rühren, dass sich eine Wahrnehmung etabliert hat, Jungenarbeit finde gerade im Rahmen des geschlechtshomogenen Settings der Arbeit eines männlichen Pädagogen mit Jungen ihre Entfaltung, anstatt sie über Inhalte oder Praxen der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen zu definieren. Um diese Setzung eines spezifischen Werts des männlichen geschlechtshomogenen Raums zu erhalten, bedarf es einer begrifflichen Abgrenzungslinie zur pädagogischen Arbeit von Frauen mit Jungen. Es besteht die Befürchtung, der Wert von männlicher Jungenarbeit könne in Frage gestellt werden, wenn Frauen mit Jungen genauso erfolgreich und sinnvoll arbeiteten wie Männer. Dies könnte dazu führen, dass die wenigen Männer im pädagogischen Feld ihr Engagement einschränken, wenn dieses an den monogeschlechtlichen Raum gekoppelt ist (vgl. Busche 2010).

Der Fall, dass Männer mit Mädchen arbeiten, spielt im Hype um Crosswork eigentlich keine

Rolle. Dass Männer mit reinen Mädchengruppen arbeiten, ist selten der Fall. Dies liegt einerseits an der geringen Anzahl von Männern in der Pädagogik und zum anderen am „Generalverdacht“, bei dem Männer als potenzielle Missbraucher von Mädchen (und Jungen) betrachtet werden.⁸ Zudem ist zu beobachten, dass, wenn Männer sich überhaupt für Bedingungen geschlechtsbezogener Sozialisation interessieren, dies eher in Bezug auf Jungen der Fall ist. Dennoch gibt es sie, die Männer, die in Crosswork-Fortbildungen kommen, weil sie in ihren Einrichtungen für Mädchengruppen zuständig sind, sich selbstbewusst dafür interessieren oder ihre fachlichen Unsicherheiten im Kontakt mit Mädchen kundtun. Möglicherweise ist es auch zuträglich, dass sich das Bild von Mädchen dahingehend ändert, dass sie nicht mehr nur als zahm und zimperlich gelten, sondern als ernstzunehmende pädagogische Klientel auch für Männer interessant werden, die Mädchen(gruppen) lange als langweilig betrachteten.⁹ Sie arbeiten manchmal auch im geschlechtergemischten Team und wollen sich informieren und ihre Arbeit reflektieren, ohne dabei von ihrer Kollegin beobachtet zu werden (was bei Frauen, die mit Jungen arbeiten, auch anzunehmen ist). Zuweilen kommen auch geschlechtergemischte Teams, die die Crosswork-Fortbildung für ihren gemeinsamen Reflexionsprozess nutzen und z. B. darüber diskutieren, ob – und wenn ja, wie – sie von einem einzelnen Mädchen unterschiedlich angesprochen werden. Dies sind für die gesamte Fortbildungsgruppe in der Regel fruchtbare Momente und macht die Vorteile von aufeinander eingespielten, geschlechtergemischten Teams deutlich.

8 Es ist zu hoffen, dass im Zuge der Auseinandersetzung mit Missbrauch in Institutionen in naher Zukunft der Generalverdacht mit Fakten und Indikatoren für Gefährdungen auf weniger spekulative Füße gestellt werden kann.

9 Ich selber habe in der außerschulischen Jugendbildung der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei“ Frille nach einigen Jahren in der Mädchenarbeit auch diverse Jungenseminare durchgeführt. Als ich ausnahmsweise mal wieder ein Mädchenseminar leitete, bemerkte ein männlicher Kollege: „Wie kannst du nach all den Jungenseminaren denn jetzt wieder mit Mädchen arbeiten, das ist doch total langweilig ...“ Die Ironie in dem Satz rekurriert auf das Stereotyp, dass Mädchen(-seminare) langweilig seien und bei Jungen im Vergleich immer was los sei. Darüber hinaus klingt auch an, dass es einer klaren Entscheidung bedarf und ein ständiges Hin- und Herwechseln zwischen Jungen- und Mädchenarbeit nicht gerne gesehen wird und auf jeden Fall kommentiert werden muss. Zumindest ist ein Zurückwechseln von der höherwertigen Jungenarbeit in die minderwertige – weil langweilige – Mädchenarbeit unverständlich.

4 ...but don't believe the Hype: Konzeptionelle Probleme des Crossworks

Zwei Problembeschreibungen durchziehen fast die gesamte Literatur zu Crosswork: Das Untergraben weiblicher Autorität durch Jungen und die Erotisierung des Kontakts zwischen Männern und Mädchen. Im ersten Fall ist auffällig, wie oft in Bezug auf „Überkreuzungen“ von Hierarchien ausgegangen wird, die insbesondere Frauen in Positionen setzten, in denen sie zwar aufgrund ihrer Profession und ihres Alters über den Jungen stünden, aufgrund des Geschlechts aber in der minderwertigeren Position seien und deshalb von Jungen nicht ernst genommen würden oder auch auf andere Weise Hindernissen im pädagogischen Umgang mit Jungen begegnen („Überkreuzhierarchien“).¹⁰

Es ist nicht zu leugnen, dass institutionalisierte Geschlechterhierarchien für Frauen reale Probleme mit sich bringen, weil sie ihre Subordination legitimieren (z.B. indem Können als weiblicher Fleiß naturalisiert und abgewertet wird). Es ist aber auch klar, dass Frauen in der Pädagogik die Mehrheit der Fachkräfte stellen und somit viele Strategien und Umgehensweisen entwickelt haben müssen, um täglich wieder ihren Job zu machen und mit lauten, aufsässigen Jungen umzugehen. Es drängt sich also die Frage auf, wie Frauen dieses Problem lösen und es drängt sich auch die Frage auf, warum diese Lösungsmöglichkeiten bislang noch nicht zusammen getragen wurden.¹¹ Hier besteht Forschungsbedarf.

10 Bei der Benennung von Hierarchien zwischen Frauen und Jungen im Crosswork sollte nicht vergessen werden, dass sich dieses Problem zwischen Erwachsenen ja auch stellt, und deshalb sollte das gesellschaftliche Problem der Ignoranz und Geringschätzung, die erwachsene Männer Frauen gegenüber immer noch an den Tag legen, nicht nur am Beispiel minderjähriger Jungen durchgespielt werden, sondern in erster Linie zwischen den Kolleg_innen.

11 Oft begegnet mir der Fall, dass weiße deutsche Pädagoginnen sagen, dass Jungen mit Migrationshintergrund ihre Autorität als Lehrerin nicht anerkennen würden. Sie benennen dabei die Art des Hintergrundes selten, meinen aber in der Regel vor allem muslimische Jungen, wie einerseits die gewählte Bezeichnung „Pascha“ vermuten lässt und andererseits eben die Nicht-Benennung, die quasi automatisch das gesellschaftliche Klischee der muslimischen Migrant*innen als patriarchal geprägte Problemkinder aufruft. Die Infragestellung von Autorität trifft aber offenbar nicht auf alle Lehrer_innen zu: In einer Befragung im Rahmen der Entwicklung eines Basistrainings „Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen“ (Projektgruppe Fo(u)r Jungs: 2009) für weibliche Fachkräfte machte eine Pädagogin deutlich, dass sie zu Jungen aufgrund ihres türkischen Hintergrundes einen guten Draht habe, sie fügt an: „insbesondere zu Jungen mit Migrationshintergrund“

Aus der Praxis ist bekannt, dass sich auch Männern manchmal ähnliche Probleme mit Jungen stellen, wenn z.B. der erwachsene Mann nicht als männlich anerkannt oder aus anderen Gründen abgewertet wird oder wenn Jungen im Sinne der hegemonialen Männlichkeit mit den Erwachsenen in Konkurrenz um die „richtige“ Männlichkeit treten (vgl. zu hegemonialer Männlichkeit den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Männer haben andererseits aufgrund ihrer zugeschriebenen Rollen möglicherweise wenig Erfahrung darin, mit den Überlegenheitsdemonstrationen von Mädchen und der bei ihnen dadurch ausgelösten Hilflosigkeit umzugehen bzw. sie zu thematisieren (z.B. wenn Mädchen einen Mann als uncool abstempeln, ihn in Konkurrenz zu seinem Kollegen setzen, abwerten oder ihn als Autorität ablehnen).

Sowohl in Jungen- wie auch in Mädchengruppen kann übrigens Alter im Sinne von Jugendlichkeit dem Zeitgeist entsprechend ein entscheidendes Aufwertungskriterium sein, das Jungen oder Mädchen für sich benutzen, in dem sie ihrem erwachsenen Gegenüber deutlich zu verstehen geben, dass dieses oder jenes nicht mehr „angesagt“ sei. Der Umgang mit Autoritätskonflikten, Konkurrenzsituationen und den daraus entstehenden Hilflosigkeiten könnte also ein wichtiges Thema für den Austausch zwischen den unterschiedlichen Fachkräften, die mit Jungen und Mädchen arbeiten, darstellen.

Der „Schuss Erotik“ (Ottemeier-Glücks/Glücks 2001: 79) bzw. das „Spiel mit dem verbotenen Apfel“ (Wallner/Drogand-Strud: 111), die manchmal als Begründung dafür herhalten müssen, dass sich Männer überhaupt für Mädchen(arbeit) interessieren, wird einerseits der Professionalität und der Vielfältigkeit der Gründe der wenigen Fachmänner nicht gerecht, andererseits wird ein Bild vom Mann als ewigem Täter fortgeschrieben. Dass es auch einen erotisierten Kontakt zwischen Jungen und erwachsenen Frauen geben kann, sowohl im Sinne von Hilflosigkeit im Umgang damit als auch im Sinne von Koketterie, wird zumeist dethematisiert.¹² Durch diese Art der einseitigen

(ebd.: 7). Die sich auf Frauen oft negativ auswirkende Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern scheint sich hier nicht nur aufzuheben: Durch die türkische Zugehörigkeit der Pädagogin wird die Geschlechtszugehörigkeit dynamisiert und wirkt sich begünstigend auf das Verhältnis Junge-Pädagogin aus.

12 Dabei kann die Erotisierung in unterschiedliche Richtungen gehen: Jungen probieren ihre Wirkung im heterosexuellen Kontakt durch Flirten oder Galanterie aus,

gen Thematisierung heterosexueller Erotik wird eine Schiefelage erzeugt, bei der Frauen eher asexuell, passiv und unschuldig erscheinen, während Männer auf ihre erotischen Interessen reduziert werden. Überlegungen zu angemessenen Umgangsweisen mit Erotik im pädagogischen Setting sind bislang kaum angestellt worden, auch eine Auseinandersetzung mit heteronormativen Fallen im Crosswork fehlt bislang noch.

Anhand dieser beiden Beispiele soll deutlich werden, wie im fachlichen Sprechen und Schreiben über Crosswork weiter geschlechtliche Hierarchien aufgerufen und zementiert werden. Es schließt sich die Frage an, ob nicht Crosswork als jüngster Ansatz der geschlechtsbezogenen Pädagogik bestimmte Fehler der anderen Ansätze vermeiden kann (z.B. enge Konstruktionen oder Reduzierungen). Dazu müsste das Setting der Gegengeschlechtlichkeit neu überdacht werden, da dieses theoretisch wie auch praktisch – wie anhand eines real existierenden Geschlechterreichtums und den sich ausdifferenzierenden geschlechtlichen Verhaltensweisen zu sehen ist – überholt ist. Die Zeitungsberichte über ein 11-jähriges Trans-Mädchen (vgl. taz vom 19.1.2012 und 5.2.2012), die Empfehlung der deutschen Ethikkommission, im Falle von Intersexualität die Kategorie „anderes“ als Personenstand im Personalausweis führen zu können (vgl. Ethikrat 2012) sowie die queeren und transgener Positionen im Bereich der geschlechtsbezogenen Pädagogik (vgl. z.B. Pohlkamp 2010, Rye et al. 2007, Gay-Straight Alliance Network 2004, Stuve 2001) machen deutlich, wie unzeitgemäß Ansätze mit nur zwei Geschlechtern sind. Darüber hinaus zeugt solches Denken auch von dem Versuch, Komplexität im Rahmen des Beherrschbaren und Besprechbaren zu halten.

Es geht für die Geschlechterpädagogik darum, eine lange fällige Verschiebung und Erweiterung vorzunehmen, die konzeptionell einer queeren sowie intersektionalen¹³ Realität Rechnung trägt.

Frauen fühlen sich dadurch möglicherweise geschmeichelt oder verunsichert, potenziell können sie in solchen Situationen ihre Autorität und professionelle Distanz gefährden. Sie können Jungen aber durch Erotisierungen ihrerseits auch manipulieren, verunsichern oder deren Grenzen verletzen.

13 „Queer“ steht hier für eine Position(ierung), die anerkannte Normen unterwandert. „Intersektionalität“ meint die Komplexität, die sich aus der Verschränkung verschiedener Zugehörigkeiten und gesellschaftlichen Position(ierung)en ergibt (vgl. dazu auch den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

5 Queer, dekonstruktiv, intersektional: Crosswork revisited

Insofern wendet sich dieser Artikel in der Phase der Konzeptionalisierung und inhaltlichen Ausgestaltung von Crosswork explizit gegen den unentschiedenen Pragmatismus, der die Frage nach den Begründungszusammenhängen (Gehirne, Sozialisation etc.), der Funktion (Herrschaftsanalyse, Bewältigungsanforderung etc.) und den Produktionsbedingungen (Normsetzungen, Inszenierungen etc.) von Geschlecht in der pädagogischen Arbeit offen lässt und „mit dem arbeitet, was da ist“ – ohne sich zu fragen, wo es herkommt und wo es hingeht.

In der Wiederholung dessen, „was da ist“, liefert sich die pädagogische Arbeit immer wieder dem Prozess der Normalisierung von Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und einer kohärenten, unambivalenten Geschlechtsidentität unweigerlich aus (vgl. hierzu auch den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Vor dem Hintergrund der Queer Theory (vgl. Butler 1991) wird die Frage aufgeworfen, was nicht da ist, weil es nicht vorgesehen, zu widersprüchlich, zu speziell, zu provokant oder zahlenmäßig zu vernachlässigen ist, mit dem Ziel die dichotomen Verweisstrukturen von Norm und Abweichung deutlich zu machen.¹⁴

Damit das Gegensatzpaar „Frau-Mann“ funktioniert, müssen alle anderen Geschlechter und Begehren ausgeschlossen werden, z.B. Intersexuelle, Queers, Transsexuelle, Transgender, Homos, Polysexuelle etc. Dabei ist die Begrenztheit von Sprache ein wichtiger Faktor, der pädagogisch einbezogen werden muss: Sprache hat die Angewohntheit, Gemeinsamkeiten und Wiederholbarkeiten benennen zu können, während Einzigartigkeiten oder exklusive Erfahrungen kaum allgemein besprochen werden können.¹⁵ Bedeutung funktioniert nur, weil immer etwas aus der Benennung ausgeschlossen wird. „Männlichkeit“ oder „Mann“ kann nur unter Ausschluss all dessen produziert werden, was nicht

männlich ist, alles andere, „das Weibliche“, muss ausgeschlossen werden. Dennoch sind diese Polaritäten keine stabilen Gefüge. Wenn sich die Bedeutung von „Frau“ verschiebt, wird deutlich, dass auch „Mann“ ein instabiles Konstrukt ist; wenn von „Alpha-Mädchen“ geredet wird, so ist die „Krise der Kerle“ nicht weit.

Es ist nicht die Frage, ob Mädchen Mädchen sein dürfen, wenn sie das wollen oder ob mensch ihnen das besser verbietet. Es geht auch nicht darum, Jungen das Jungeseinwollen auszutreiben oder immer wieder ermahnen den Zeigefinger zu erheben. Insgesamt geht es nicht darum, irgendwem Vorschriften bzgl. ihrer/seiner Geschlechtlichkeit zu machen – sondern darum, genau das nicht zu tun, aber die Produktionsmöglichkeiten für Geschlechter dekonstruktiv zu analysieren und neue Möglichkeiten zu eröffnen.¹⁶

Vielleicht reicht es für den Moment aus, sich zu fragen, ob, warum und wie wir als Fachkräfte an der Privilegierung eindeutig geschlechtlicher Personen und an der Fortschreibung von Geschlechterhierarchien mitwirken: Das „Ob“ steht dabei für den Impuls der Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. hierzu den Artikel zu Dramatisierung in diesem Band), der Frage danach, ob gerade Geschlechterunterschiede handelnd hervorgebracht werden (z.B. wenn Mädchen von einer Lehrperson immer mit dem Tafelputzen beauftragt werden, Jungen nie), oder ob der Geschlechterunterschied erst im reduzierenden Deuten von Realitäten produziert wird, indem entlang der vorher bestimmten Kategorien „weiblich“ und „männlich“ Unterschiede gefunden werden, die dann nachträglich mit Sinn gefüllt werden (z.B. wenn zu einem bestimmten Verhalten gesagt wird: „Die Jungen ticken halt so“, obwohl nicht klar ist, ob das gemeinte Verhalten sich in der Mehrheit der Fälle von dem anderer Geschlechter unterscheidet) (vgl. Hirschauer 2001: 213).

Gerade im Crosswork kann es wichtig sein im Sinne der Entdramatisierung von Geschlecht danach zu schauen, wo Geschlecht(erunterschiede) eben nicht konstruiert werden, wo eine Konstruktion von Geschlecht nicht ununterbrochen fortgesetzt

14 Eine kritische Praxis müsste „dagegen in der Lage sein, das Nichtgedachte der dominanten Diskurse zu denken, und denen zuzuhören, die zur Zielscheibe der epistemischen Gewalt werden.“ (Castro Varela/Dhawan 2003: 279)

15 Unter „Frau“ können sich viele etwas vorstellen, bei einer schwulen Frau wird das vielleicht schon schwieriger. Auch wie der polysexuelle, nicht-operierte Transmann mit seinen zwei Kindern, die er in einer Elterngemeinschaft großzieht, lebt, entzieht sich aufgrund der Spezialität dem Allgemeinwissen und damit der voraussetzungslosen Besprechbarkeit.

16 Es sei aber Vorsicht geboten, wenn immer auf Trans- und Intersexuelle als Bereicherung verwiesen wird, mit deren Hilfe das zweigeschlechtliche Modell ad absurdum geführt werden soll. Hier besteht die Gefahr der Exotisierung und Instrumentalisierung (vgl. hierzu auch den Artikel zu Intergeschlechtlichkeit in diesem Band).

wird.¹⁷ Es geht auch darum zu reflektieren, ob mit dem Geschlechterunterschied auch eine Hierarchie produziert wird, ob also ein vermeintlich neutraler Unterschied zum Argument für unterschiedliche Wertigkeiten wird (Warum wird zuweilen beispielsweise davon ausgegangen, dass ein bisschen Raufen für Jungen notwendig sei? Warum erscheint es bei Jungen wichtig, sich körperlich gegen andere Jungen durchsetzen zu können? Wenn Mädchen sich körperlich rüpelhaft verhalten, fällt dies eher als unangemessen auf. Welche Ideen von Geschlecht stecken dahinter?).

In die Zukunft geblickt wird es für die pädagogische Arbeit auch nicht ausreichen, in komplexer werdenden gesellschaftlichen Verhältnissen nur Geschlecht zu fokussieren, auch wenn dies ein guter Startpunkt ist. Geschlecht interagiert mit vielen anderen Faktoren (Intersektionalität) und lädt insofern zum komplexen Denken ein. Nur selten kann die Schule einen Raum zur Verfügung stellen, in dem Lehrer_innen wie Schüler_innen das Setting des Lernens wählen und gestalten können und in dem es trotz Leistungsdruck die Möglichkeit gibt, der individuellen komplexen Lebenslage gerecht zu werden. Die Zeiten scheinen sich aber mit der zunehmenden Anerkennung von Gender als einem wichtigen Kriterium für alle Geschlechter zu verbessern. Es wäre wünschenswert, dass das Angebot vielfältig genug ist, um allen Schüler_innen Räume des Ausprobierens, Analysierens und Gestaltens zu ermöglichen. Gleiches gilt auch für die Lehrer_innen: Für einige Lehrer_innen stellte die geschlechtsbezogene Arbeit eine Art Refugium dar vor dem Hintergrund hoher Arbeitsbelastung und einem nicht immer angenehmen Klima unter den Kolleg_innen. Sie entwickelten Räume, in denen (Geschlechter)Gerechtigkeit auf besondere Weise zum Tragen kommen sollte und taten das, was „mir wirklich wichtig ist“ (Zitat einer Lehrperson aus einer JuS-Fortbildung). Wenn Räume, in denen Crosswork praktiziert wird, solche

17 Es kann also in diesem Sinne hilfreich sein, nicht jedes Verhalten mit Geschlecht zu begründen. Aber auch thematisch kann Geschlechtsneutralität interessant sein: Z.B. wird oft angeführt, dass im Bereich der Sexualpädagogik vor allem geschlechtshomogene Arbeit sinnvoll sei, weil von einer gegengeschlechtlichen Scham ausgegangen wird. Es ist aber durchaus ergänzend vorstellbar, wenn die Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Vertrauensverhältnis etc.) stimmen, dass das Reden über Selbstbefriedigung, Verhütung oder Homosexualität auch im mehrgeschlechtlichen Setting erfolgt und eher unter geschlechterneutrale Überschriften wie „Was macht mir Spaß?“ oder „Welche Sexualitäten gibt es?“ gestellt wird.

Räume des gemeinsamen Ausprobierens werden, der Vielgeschlechtlichkeit, dann sind dies eher Räume des Anders-Sein-Dürfens als des unfreiwilligen Anders-Sein-Müssens, Räume, in denen spezifische, singuläre und unvorhersehbare Erfahrungen geteilt werden können, in denen Geschlecht nicht eng sondern weit wird. Andersheit, Gleichheit und Ambivalenz von z.B. Migrations- und Behinderungserfahrungen können unter dem Dach einer gemeinsamen Fragestellung nach Gerechtigkeit so gekreuzt werden, dass die subjektive Spezifität nicht unter der Prämisse einer vermeintlichen Geschlechterdifferenz auf dichotome Stereotypen reduziert werden muss. In diesem Sinne sind auch dichotomienproduzierende Begriffe wie „Gegengeschlecht“ eher abzulehnen. Das englische Wort „to cross“ bedeutet übrigens nicht nur „kreuzen“. Es bedeutet ebenfalls „durchbrechen“.

Literatur

Bunjes, Christine (1998): *Als Frau in der Arbeit mit Jungen*. In: *Switchboard – Informationsdienst für Männer* 10-11, S. 14.

Busche, Mart (2010): *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, S. 201-221.

Busche, Mart/Maikowski, Laura (2010): *Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen*. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld, S. 161-179.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2003): *Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik*. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster, S. 270-290.

Ethikrat (2012): *Intersexuelle Menschen anerkennen, unterstützen und vor gesellschaftlicher Diskriminierung schützen*. Pressemitteilung 01/2012. www.ethikrat.org/presse/pressemitteilungen/2012/pressemitteilung-01-2012.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1997): Mädchen und Koedukation. Manuskript des Vortrages vom 17. Februar 1997 an der Fern-Universität – Gesamthochschule in Hagen. www.vings.de/kurse/wissensnetz/frauen/pdf/faulstich.pdf.

Gay-Straight Alliance Network/Tides Center/Transgender Law Center/National Center for Lesbian Rights (2004): *Beyond the Binary. A toolkit for gender identity activism in schools.* http://transgenderlawcenter.org/pdf/beyond_the_binary.pdf.

Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina et al. (Hrsg): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit.* Opladen, S. 68-87.

Hagemann-White, Carol (2010): Sozialisations-theoretische Perspektiven auf die Mädchenpädagogik. In: Matzner, Michael/Wyrobnik, Irit (Hrsg): *Handbuch Mädchenpädagogik.* Weinheim/Basel, S. 45-61.

Heimvolksschule „Alte Molkerei Frille“ (1989): *Parteiliche Mädchenarbeit & antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht des Modellprojekts „Was Hänschen nicht lernt ...verändert Clara nimmer mehr!“*, Petershagen-Frille.

Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41*, S. 208-235.

Jantz, Olaf (2012): Das anderer Gegenüber: Cross Work/geschlechtssensible Überkreuzpädagogik. In: LAG Mädchenarbeit in NRW (Hrsg): *Das Kreuz mit Cross Work!? Genderreflektierte Pädagogik von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungen, Betrifft Mädchen 3*, Weinheim, S. 100-106.

Krabel, Jens (1998): „Müssen Jungen aggressiv sein?“ Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mühlheim an der Ruhr.

LAG Mädchenarbeit in NRW (2012): *Das Kreuz mit Cross Work!? Genderreflektierte Pädagogik von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungen, Betrifft Mädchen 3*, Weinheim.

Pohlkamp, Ines (2010): 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, S. 37-58.

Projektgruppe »Fo(u)r Jungs!« (2009): *Basis-training – Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen.* Duisburg/Arnheim (Unveröffentl. Abschlussarbeit).

Rye, B.J./Elmslie, Pamela/Amanda, Chalmers (2007): *Meeting a transsexual person: Experience within a classroom setting.* Canadian Online Journal of Queer Studies in Education 3.

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2011): *Cross Work. Geschlechterpädagogik überkreuz in Deutschland und Österreich.* Sulzbach/Taunus.

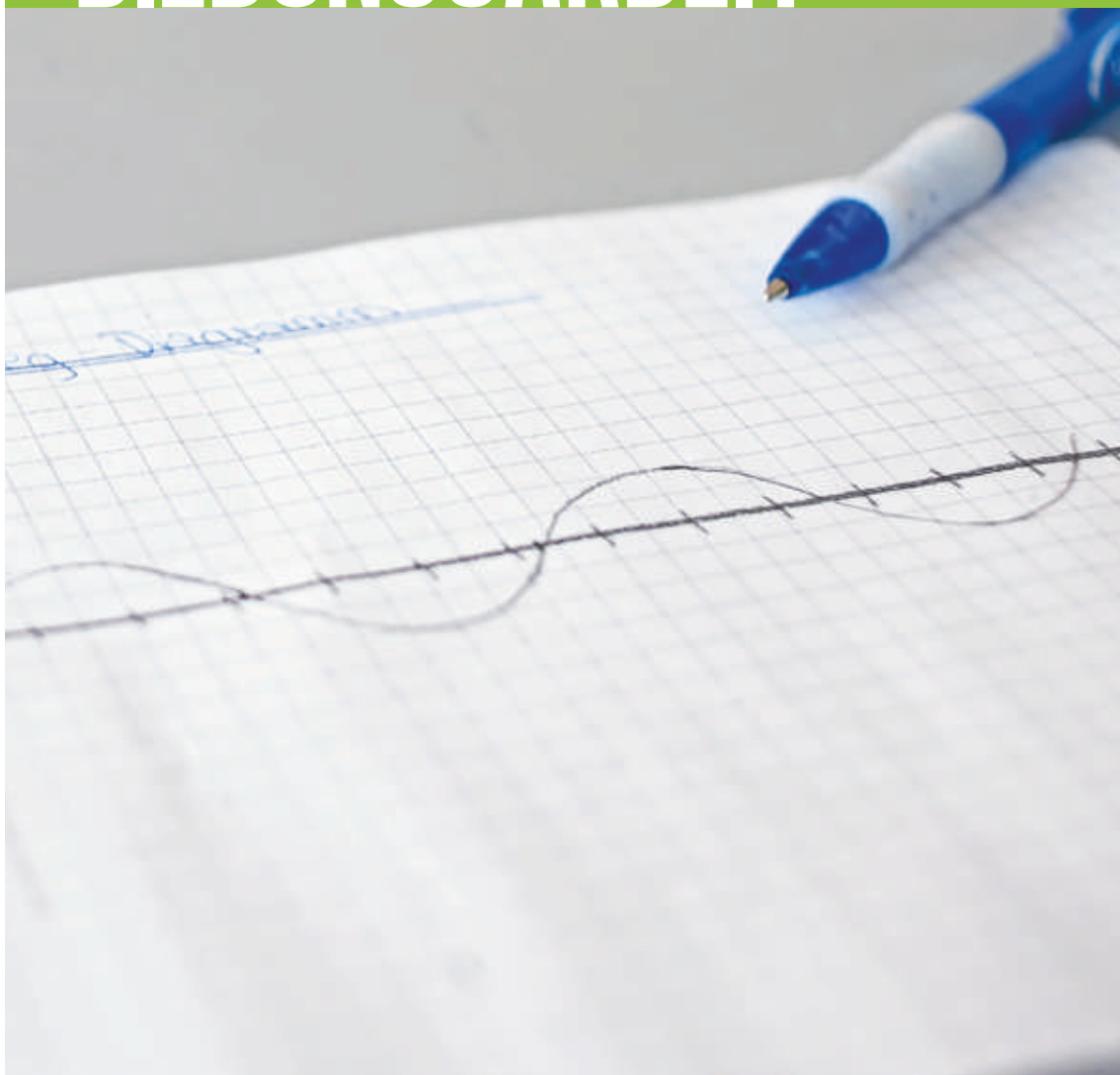
Scott, Joan (1986): Gender: A Useful Category of Historical Analysis. In: *The American Historical Review* 91, Nr. 5, 1053-1075, <http://courses.commlarts.wisc.edu/955/documents/scott-gender.pdf>.

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

Wallner, Claudia/Drogand-Strud, Michael (2012): *Cross Work: Warum der Ansatz so gehypt wird und was er für eine geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich leisten kann.* In: LAG Mädchenarbeit in NRW (Hrsg): *Das Kreuz mit Cross Work!? Genderreflektierte Pädagogik von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungen, Betrifft Mädchen 3*, Weinheim, S. 107-113.

Wallner, Claudia (2010): *Cross Work: Frauen in der Arbeit mit Jungen.* Workshop auf der Tagung „Jungs, wohin?“ am 3.7.2010 in der Ev. Akademie Bad Boll, Vortrag. www.claudia-wallner.de/vortraege/Cross%20Work.pdf.

GESCHLECHTERSENSIBLE BILDUNGSARBEIT



GESCHLECHTERSENSIBLE BILDUNGSARBEIT

Gender-Training, Gender-Sensibilisierung und Aspekte persönlicher Erfahrungen im Kontext von Erwachsenenbildung

Klaus Schwerma¹

Auch wenn der Fokus auf geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen liegt, so richtet sich die Fortbildung „Jungenarbeit und Schule“ an erwachsene Lehrerinnen und Lehrer. Sie lädt Pädagog_innen dazu ein, ihre berufliche Arbeit (mit Jungen) kritisch zu reflektieren und zu verbessern. Das erfordert ein didaktisches Vorgehen, welches Wissen und didaktische Methoden dafür vermittelt, Jungen und ihre Situationen und Bedingungen besser verstehen und die eigenen Wahrnehmungsmuster in Bezug auf Jungen kritisch betrachten zu können.

In der Fortbildung sind Pädagog_innen aufgefordert, in Auseinandersetzungen mit den eigenen geschlechtlichen Identitäts- und Wertekonzepten, gesellschaftlichen und schulischen Genderstrukturen und Männlichkeitsanforderungen² an Jungen zu treten und darin Veränderungspotentiale für die (eigene) berufliche Praxis fruchtbar zu machen. Ziel ist es, differenzierter mit gegebenen schulischen Alltagssituationen und Konflikten, die mit Jungen und Geschlecht zu tun haben, umzugehen.

In diesem Sinne baut die Fortbildung auf dem Zusammenhang von Geschlechterkonstruktionen (Gender), Persönlichkeitsentwicklung und der Erweiterung von Handlungskompetenzen auf. Sie verbindet Inhalte aktueller Forschungsdiskurse zu Gender³ mit dem Erkunden persönlicher geschlechtsspezifischer Haltungen, Erfahrungen und emotionaler (Re-)Aktionsmuster. Die Teilnehmer_innen der Fortbildung sind hier vor allem auch Expert_innen, deren Wissen, Kompetenzen und Alltagspraxen in der Schule im Zentrum der Arbeit in der Fortbildung stehen. Der Erfahrungsaustausch auf Grundlage des

Wissens und der Erfahrungen der Teilnehmenden – sei er fachlich und/oder persönlich – bietet allen Beteiligten Raum für Reflexion und ermöglicht den Trainer_innen, an diesen (Erfahrungs-)Wissensbeständen mit einem Pool von Methoden, Theorieansätzen und Informationen flexibel anzuschließen. Die Trainer_innen stehen damit vor der Herausforderung, einen gemeinsamen Austausch, Wissens- und Methoden-Inputs sowie die Präsentation neuer und für die Teilnehmenden möglicherweise herausfordernder Perspektiven und Bewertungen in dynamischer Form miteinander zu vereinbaren.

Gerade unter Bedingungen von *Kooperation und Empathie* entsteht ein fruchtbarer Austausch. Sich hier nach den Motivationen, Beweggründen und Erfahrungen fragend gegenüberzutreten und eher andere Sichtweisen als das vermeintlich Richtige oder Falsche in den Vordergrund zu stellen, ist dabei Anspruch und immer wieder eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Dieser Austausch wird auf mehreren Ebenen angeregt:

- auf der *Wissensebene*: über Inputs themenrelevanter theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Ergebnisse sowie durch das Einbeziehen des fachlichen und alltagspraktischen Wissens der Teilnehmenden;
- auf der *fachlichen Ebene*: durch das Einbringen von fachlichem Wissen und praxisorientierten Methoden zu Geschlechterkonstruktionen, Jungen und Jungenarbeit;
- auf der Ebene des *sprachlichen Austausches*: durch die Arbeit in verschiedenen Settings und Abstraktionslevels, in Einzelarbeit, Kleingruppen und Plena;
- auf der *Erfahrungsebene*: durch erfahrungsorientierte Methoden, mit denen fachliche und biografische Erfahrungen bearbeitet und ausgetauscht werden;
- auf der *Wahrnehmungsebene*: mit gestalterisch-pädagogischen Methoden, welche die emotionalen Zugänge, Reaktionen und Befindlichkeiten der Teilnehmenden ansprechen und berücksichtigen;

1 Viele Erfahrungen, die in diesen Artikel eingeflossen sind, speisten sich aus den Fortbildungen, welche ich im Rahmen des JuS-Projektes mit meinen Kolleg_innen Katharina Debus, Olaf Stuve und Bernard Könnecke sowie mit Bettina Knothe und insbesondere mit Marko Fürstenow durchführte. Ihnen gilt auch mein Dank für die Unterstützung und die vielen Anregungen für diesen Artikel.

2 Wie bspw. Coolnessdruck, Überlegenheitsimperativ, Erwerbsorientierung oder Homophobie, siehe dazu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band.

3 Siehe dazu *Geschlechtertheorien* in diesem Band

- auf der *körperlichen Ebene*: durch das Einbringen körperbezogener Methoden, die das körperliche Agieren und Ausdrücken von Gefühlen und Dynamiken einbeziehen.

Weitere Seminarprinzipien sind:

- *Prozessorientierung*. Prozessorientierung heißt ein Bewusstsein darüber zu haben, dass sich jede Gruppe aus Individuen zusammensetzt, die in einen Gruppenprozess mit eigenen Dynamiken gehen. Was die einzelnen Teilnehmenden mitbringen, welchen Wissenstand, Fragen und Perspektiven, was für sie herausfordernd oder spannend ist und wie sich das in der Gruppe auswirkt, wird erst im Verlauf des Seminars deutlich. Häufig ergeben sich darüber neue Notwendigkeiten den geplanten Verlauf zu verändern.
- *Zugewandtheit, Wertschätzung*. Keine Demütigungen und Vorführungen, keine Schuldzuweisungen betreiben. Es gibt keine richtigen oder falschen Beiträge.
- *Ich-Botschaften – von sich sprechen*. Kritik ist möglich, aber keine Zuschreibungen vornehmen („Du bist falsch!“), sondern: „Ich sehe das anders und aus meiner Sicht spricht“.
- *Störungen beachten, Störungen haben Vorrang*. Dieser oft benutzte Satz für Seminarregeln hat nur bedingt seine Berechtigung. *Kommt ganz auf die Störung an*. Hinter sogenannten Störungen können berechtigte Motivationen von Teilnehmenden stehen, die andere Interessen als die Leitung haben oder überfordert sein können. Störungen schaffen auch oft neue überraschende und positive Prozesse und Lernergebnisse. Störungen können aber auch die Einzelinteressen von Personen gegenüber einer Gruppe durchsetzen und sind nicht für alle produktiv. Auch hier kann es sinnvoll sein, Transparenz zu schaffen, warum auf die Störung nicht weiter eingegangen werden soll oder über das weitere Vorgehen zu verhandeln, z.B. wann für weitere Gespräche darüber Zeit sein könnte.
- *Transparenz*. Am Anfang eines Seminars sollte das Programm beschrieben und begründet werden. Was erwartet die Teilnehmenden, welchen Charakter hat die Fortbildung, warum wird das Vorgehen als sinnvoll erachtet. Wenn das Programm verändert wird, sollte auch hier transparent gemacht werden, wo Probleme im Verlauf gesehen werden. Dabei kann es sinnvoll sein, das weitere Vorgehen von der Gruppe entscheiden zu lassen. Das sollte auf der Grundlage

von klaren Vorschlägen geschehen, da sonst immer die Gefahr besteht, dass Diskussionsprozesse in Gang kommen, die nicht wirklich zu einer Entscheidung führen und eher ermüdend sind, als dass sie Klarheit schaffen. Die Machtpositionen als Leitung transparent darstellen, ohne sie immer durchsetzen zu müssen. Die Leitung hat einen Plan über die Ziele und Umsetzung der Fortbildung, den die Teilnehmenden mitmachen sollen (und wollen). Dies verlangt das Vertrauen der Teilnehmenden, sich einlassen zu können mit unbekanntem Ausgang und trotzdem die Sicherheit zu behalten, geachtet und gestützt zu werden, gerade auch wenn mit reflektierenden und biografischen Methoden gearbeitet wird. Dieses Vertrauen offen wertzuschätzen und Grenzen und Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden anzuerkennen, schafft oftmals die Basis für neue Erfahrungen und Einsichten für alle Beteiligten.

1 Wissen, Haltung und Methode

Die **Haltung** der Pädagog_innen hat eine Scharnierfunktion. *Haltung* ist die Perspektive, die Art und Weise des Zugangs, mit der Pädagog_innen Jungen in der Praxis und in der Theorie begegnen. Eine geschlechtersensible und geschlechtergerechte Didaktik erfordert mehrere Ebenen der Wahrnehmung von Jungen: als Jungen in bestimmten sozialen und kulturellen Bedingungen (intersektionale Faktoren) und als Individuen gleichermaßen, sie also zugleich geschlechtlich und nicht geschlechtlich markiert wahrzunehmen, als Angehörige einer Gruppe/Kategorie und als Individuen mit individuellen Bedingungen. Um Jungen individuell fördern und unterstützen zu können, lädt dieser pädagogische Ansatz Pädagog_innen zu einer Reflexion darüber ein, wann (und wann nicht) Jungen bestimmten rigiden Männlichkeitsanforderungen⁴ unterworfen sind und wie diese Anforderungen mit anderen Faktoren wie Bildung, sozialen Bedingungen und Ressourcen interagieren und wirksam sind.

Diese *Haltung* braucht das **Wissen** um vergeschlechtlichte Strukturen, ihre Funktionsweisen in der Gesellschaft und ihre Wirkung für die Individuen. Hier sind zum einen das Wissen und

⁴ Siehe dazu auch den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band.

die Analyse um beispielsweise geschlechterdualistische Aufteilungen von bezahlten und unbezahlten Arbeitsbereichen (z.B. in der Pflege- und Fürsorgearbeit), ihre unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung und eine entsprechende Verteilung von Machtstrukturen relevant. Weiterhin relevant ist das Wissen um Konzepte und Theorien zur Entstehung, Wirkungsweise und Funktionalität bestehender Geschlechterregime, wie zum Beispiel im Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) oder einer de-konstruktivistischen Kritik der Zweigeschlechtlichkeit (Butler 1991, 1995) entwickelt.

Haltung braucht auch (didaktische) **Methoden** zur Umsetzung einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen in verschiedenen Praxisfeldern. Pädagog_innen brauchen Methodenkompetenzen für die Arbeit mit Jungen, um die Wirkungen und Risiken ihrer didaktischen Methoden zu kennen und sie in ihrer Arbeit adäquat anpassen und einsetzen zu können. Sie brauchen Reflexionsmethoden, um ihr eigenes Handeln zu überprüfen sowie ihre Motive und Emotionen, ihr Eingebunden-Sein in Prozesse mit Jungen und in den vergeschlechtlichten Strukturen von Schule und Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Daran knüpfen sich Reflexions- und Sensibilisierungsmethoden an, um Männlichkeitsanforderungen, denen Jungen durch Gesellschaft, Familie, Erwachsenenwelt oder Peergroups ausgesetzt sind, zu erkennen. Und schließlich brauchen Pädagog_innen didaktische Methoden um Jungen die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen zu ermöglichen, Alternativen aufzuzeigen und Wege für ein selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen.⁵

2 Geschlechtertheorie im Praxis-Zusammenhang

Es ist wichtig aktuelle Ergebnisse und theoretische Entwicklungen aus den Bereichen kritische Männlichkeits- und Geschlechterforschung in die praxisbezogene Fortbildungsarbeit einzubringen. Erst auf dieser Basis wird es möglich die zahlreichen Ebenen individuellen Eingebundenseins in Genderprozesse (Ausdifferenzierungen von Geschlechtsidentitäten, diskursive Erklärungsversuche bezüglich Geschlecht, rechtliche Veränderungen usw.) wahrzunehmen und methodisch bearbeitbar zu machen.

⁵ Siehe dazu den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band.

- Gerade im Themenbereich Geschlecht gibt es eine Vielzahl sog. Populärliteratur, welche bei der Erklärung der vorhandenen sozialen und kulturellen Geschlechterdifferenzen und -hierarchien verstärkt naturalisierenden oder evolutionstheoretischen Erklärungsmustern nachhängt oder dies beispielsweise einem unterschiedlich gebauten Männer- bzw. Frauengehirn zuschreibt.⁶ Erklärt wird dabei eine geschlechterdualistische Trennung, die quasi eine natürliche und deshalb in der Tendenz zunehmende Folge unserer „Biologie“ oder unserer „Evolution“ darstellt. Dann werden zum Beispiel Jungen qua natürlichen Geschlechtes als aggressiver und mit größerem Bedarf an Bewegungs- und Toberäumen beschrieben als Mädchen. Unter einer geschlechtergerechten Perspektive wird dann verstanden, Jungen mehr Toberäume zu gewähren, damit diese sich „jungengerecht“ austoben könnten. Ausgeblendet wird, dass viele Jungen nicht toben wollen und viele Mädchen durchaus ein Bedürfnis nach Toben haben. Die geschlechterstereotype Zuschreibung des Bewegungsdrangs entspricht hier wahrscheinlich eher einem Bild von Erwachsenen über Jungen als den realen Bedürfnissen von vielen Jungen.⁷
- Jede pädagogisch tätige Person hat, als bereits gewordenes geschlechtliches Subjekt mit einer geschlechtlichen Biografie, ein Geschlechterbild und Werteverständnis entwickelt, welches ihr im Alltag Orientierung gibt. Dieses spiegelt oftmals auch gesellschaftlich vorhandene geschlechterdualistische Rollenvorstellungen wider. Diese Geschlechterbilder und Werteverständnisse sind „Praxisanleitungen“ darüber, wie mensch sich selber und seine Umwelt wahrnimmt, bewertet, einordnet und in den unterschiedlichen Situationen und Anforderungen des beruflichen Arbeitsalltags agiert. Die Arbeit mit (praxisorientierten) Wissenschafts- und Theorieansätzen bietet hier die Möglichkeit, eigene (Alltags-)Erfahrungen und Strukturen des eigenen Handelns und des Handelns von anderen zu reflektieren, Handlungsmuster anders einzuordnen und neue zu entdecken.
- Geschlechterverhältnisse umfassen gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen, die weit über das individuelle Handeln einzelner (geschlechtlicher) Personen in konkreten Situationen hinausgehen. Vorhandene

⁶ Siehe dazu auch den Artikel zu Biologisierung in diesem Band.

⁷ Siehe dazu den Artikel zu Jungenbilder in diesem Band.

geschlechterdualistische Wertevorstellungen und Verteilungen von Aufgaben und Ressourcen schaffen Bedingungen und Zuweisungen, beispielsweise in unterschiedlichen Erwartungen an Mütter oder Väter⁸, welche sich in der geschlechtlichen Verteilung von Vollzeit- und Teilzeitstellen, Karriereverläufen und Lohndifferenzen widerspiegeln. Die einzelne Person ist also nie „frei“ in ihrer Entscheidung, sondern gleichermaßen eingebunden in gesellschaftlich-historische Kontexte und Bedingungen. Diese Bedingungen erscheinen oft logisch, sinnvoll, natürlich und ordnen unser alltägliches Leben. Gerade weil sie uns so nahe stehen, so alltäglich und allgegenwärtig, erscheinen sie als selbstverständlich und werden nicht bewusst wahrgenommen.

- Unsere Präsentation von Theorieansätzen und -konzepten umfasst daher Themen und Bereiche wie:
 - praxisbezogene Gendertheorien, geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung, Konstruktionsprozesse von Geschlecht,
 - soziales und biologisches Geschlecht, Biologisierungen von Geschlecht,
 - Prozesse der Vergeschlechtlichung im Alltag (Doing Gender), gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen der Subjekte,
 - kritische Jungen- und Männlichkeitsforschung, z.B. Konzepte der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) oder der Externalisierung (Böhnisch 2003).

3 Gender-Sensibilisierung und Gender-Training – biografisches Arbeiten und Reflexion geschlechtsbezogener Sozialisation(sanforderungen)

Die Reflexion der Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit für die Arbeit mit Jungen in der Schule sowie die Sensibilisierung für Gender-Aspekte externer Einflussfaktoren wie Stress, Lehrpläne, gesellschaftliche Erwartungen und Stereotype ist ein wichtiger Teil einer geschlechterreflektierten Arbeit.

- Überprüfung der eigenen Haltung und Werteverständnisse zu Jungen

⁸ Beispielsweise wird von Vätern eher erwartet, für das Familieneinkommen zu sorgen. Dies führt dazu, dass sie deutlich mehr arbeiten als Männer ohne Kinder (Bundesforschungsinstitut für Bevölkerungsstatistik 2011).

- Die Arbeit mit Jungen ist eine dialogische Beziehungsarbeit, in der Pädagog_innen mit ihren eigenen Wertevorstellungen in Kontakt mit Jungen gehen. Entsprechend wichtig ist es zu hinterfragen, was Jungen in diesem Kontakt vermeintlich machen und wie Pädagog_innen sich vermeintlich verhalten (sollen). Reflexions- und Leitfragen sind u.a.: *Welche Haltung habe ich gegenüber Jungen in meinem beruflichen Alltag? Wie trete ich ihnen gegenüber? Was erwarte ich von ihnen? Welche Jungen nehme ich wahr, welche nicht und warum? Welche Jungen berühren mich, finde ich sympathisch, welche machen mich aggressiv, welche sind mir egal – und warum? Was muss ein Junge tun, um in meinen Augen ein „guter“ Junge zu sein, was sollte er lassen?*
- Biografisches Arbeiten zu eigenen geschlechtlichen Wertevorstellungen und Arbeitsweisen, Umgehen mit geschlechtlichen Stereotypen: Pädagog_innen haben als individuelle Personen eigene geschlechtliche Biografien, in denen sich ihre geschlechtliche Identität entwickelte und ihre Wertevorstellungen über Geschlecht formten, und zwar in konkreten Verhältnissen, in einer bestimmten Familie, in einem bestimmten Ort, mit einer konkreten Geschichte. Diese Wertevorstellungen und emotionalen Haltungen sind oft unbewusst und bestimmen zusammen mit Stereotypen gerade in Stress- und Krisensituationen das persönliche „intuitive“ Handeln. Die biografische Auseinandersetzung mit den eigenen geschlechtlichen Werteverständnissen und Haltungen und dem eigenen Umgehen mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen zielt auf ein besseres Verständnis hierüber und auf die Erweiterung eigener Handlungskompetenzen und Handlungsoptionen.
- Sensibilisierung für die Relevanz und Wirkungsweisen von Geschlechterverhältnissen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene: Didaktische Ziele sind die Auseinandersetzung mit den Wirkungsweisen und Interaktionen von geschlechtlichen Strukturen im persönlichen, professionellen und gesellschaftlichen Bereich:
 - Stärkung des Bewusstseins über (eigene) individuelle, geschlechtliche Wahrnehmungsmuster und Verhaltensweisen in persönlichen und beruflichen Beziehungen,
 - Stärkung der eigenen Ressourcen und Unterstützungsstrukturen, z.B. vorhandene geschlechterreflektierende Strukturen im eigenen Arbeitsbereich, wie Jungen- oder

Mädchenbeauftragte, kollegiale Unterstützungsnetzwerke wie Arbeitskreise zur geschlechtersensiblen Arbeit in Schule oder auch schulinterne geschlechterreflektierte Regelstrukturen z.B. beim Umgang mit Konflikten,

- Stärkung des Wissens um Wirkungsweisen gesellschaftlicher Strukturen, bspw. bei der Beratung und Begleitung von Jugendlichen bei Berufswahl und Lebensplanung entsprechend ihren individuellen Interessen und Fertigkeiten. Neben dem Faktenwissen um die Strukturen und Hierarchien der geschlechterdualistischen Arbeitsteilung ist hier das Wissen um Männlichkeitsanforderungen von Bedeutung, wie sie z.B. darin zum Ausdruck kommen, dass Jungen häufig immer noch die Vorstellung haben Familienversorger sein zu müssen (und zu können) oder im Normierungsdruck auf Jugendliche von Peergroups, Familie und Schule, sich geschlechterkonform für bestimmte Berufe zu interessieren. Auch hier gilt es Verknüpfungen herzustellen zwischen den Wissens-, Haltungs- und Handlungsebenen. So ist es für eine erfolgreiche Berufsorientierung und Lebensplanung wichtig, Jungen neben der Vermittlung von Informationen zu sozialen und pflegerischen Berufsbereichen auch die Möglichkeit zu geben, direkte Erfahrungen in diesen Bereichen machen zu können, z.B. durch Praktika, und diese geschlechterreflektiert zu begleiten. Dies bedarf einer guten Auswahl und Zusammenarbeit mit den Organisationen, die Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, eines Austausches über die Ziele und das Vorgehen und einer guten Qualität der Praktikumsstelle. Wenn ein Junge in einer Kita beispielsweise begrüßt wird mit dem Satz „Na, das ist ja schön, dass du dich als Junge auch für Kinder interessierst“, dann ist es nicht verwunderlich, wenn er sich dort nicht richtig aufgehoben fühlt oder sein Interesse verliert. Es bedarf auch einer Einbindung in Maßnahmen der Lebensplanung, in denen Jungen über ihr späteres Leben nachdenken können, über ihre Vorstellungen von einer guten Partnerschaft, über eine mögliche Vaterschaft, über Freizeitinteressen und Erwerbstätigkeit.

Aufgabe einer gendersensiblen Bildungsarbeit ist hierbei, die Lehrkräfte darin zu unterstützen, diese große Qualitätsanforderung an die schulische Didaktik im Alltag umzusetzen, die

Relevanz vergeschlechtlicher Strukturen zu erkennen und Methoden zu ihrer Bearbeitung anzuwenden. Dies erfordert viel Mut, Kraft und Hingabe der Pädagog_innen und auch der Trainer_innen und Berater_innen.

Literatur

Böhnisch, Lothar (2003): *Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang*. Opladen.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2011): *Väter arbeiten deutlich länger als kinderlose Männer, Presseerklärung Grafik des Monats 12-2011*. www.bib-demografie.de/cln_090/nn_749852/DE/Home/Grafik_des_Monats/Archiv/2011/2011_12dezember.html.

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.

Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.

Connell, Robert (1999): *Der gemachte Mann*. Frankfurt a. M.

GemTrEx-Partnerschaft (2008): *Standards und Training für Gender Workers in Europa – Qualitätskriterien und Weiterbildung für die Gender-Arbeit*. www.grunyi.net/gemtrex/joomla/images/brochure/brochure_gemtrex_deutsch.pdf.

Kaschuba, Gerrit (2005): *Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen*. www.die-bonn.de/doks/kaschuba0501.pdf.

Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise*. Berlin.

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

Pech, Detlef (Hrsg) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler.

Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg) (2002): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München.

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. www.portal-intersektionalitaet.de.



MISSVERSTÄNDNISSE

VOM GEFÜHL, DAS EIGENE GESCHLECHT VERBOTEN ZU BEKOMMEN

Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht

Katharina Debus¹

In unseren Fortbildungsreihen haben wir² immer wieder die Erfahrung gemacht, dass einige unserer zentralen Inhalte zu Geschlechterverhältnissen und –konstruktionen ganz anders verstanden wurden, als wir sie gemeint und auch mehrfach gesagt haben. Dies hat uns veranlasst, einen genaueren Blick auf das Thema der Missverständnisse zu werfen.

Dieser Artikel gibt daher Auseinandersetzungsprozesse in unserem Nachdenken über die eigene Fortbildungspraxis wieder, stellt einige Zusammenhänge her und will eher zum Nachdenken anregen als fertige Antworten geben. Er richtet sich primär an Fortbildner_innen zu geschlechtsbezogener Pädagogik, kann aber dennoch auch für Nicht-Fortbildner_innen interessant und anregend sein. Für Menschen, die sich bisher noch wenig mit Geschlechtertheorie beschäftigt haben, könnte es sich anbieten, zunächst den entsprechenden Artikel in diesem Band zu lesen.

Zunächst führe ich als Verständnisgrundlage die zentralen Inhalte unserer Einheit zu Geschlechtertheorie auf (1) und gebe dann unseren Diskussionsstand über die Denk-Logiken wieder, die hinter den häufigen Missverständnissen stehen (2). Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit Problemen und Rahmenbedingungen, die Missverständnisse begünstigen (3). Im vierten Kapitel thematisiere ich mögliche Umgangsweisen mit diesen Missverständnissen und teile eine gelungene Erfahrung aus einer Fortbildungsreihe (4). Daran anschließend werfe ich einen Blick auf kreuzende Faktoren vor dem Hintergrund der Arbeitsbedingungen unserer Teilnehmen-

den (5), die meines Erachtens einen Einfluss auf Missverständnisse und Widerstände haben, um abschließend einige mögliche Umgangsweisen mit diesem Umstand vorzuschlagen (6).

1 Zentrale Inhalte unserer Einheit zu Geschlechtertheorie

Im ersten Modul unserer Fortbildungsreihen haben wir immer eine Einheit zu Geschlechtertheorie platziert, die zentral für unser Verständnis geschlechterreflektierter Pädagogik ist (vgl. die Artikel zum Fortbildungskonzept und zu Geschlechtertheorie sowie spezifischer auch die Artikel „Männlichkeitsanforderungen“ sowie „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Zentrale Inhalte dieser Einheit waren die folgenden Thesen bzw. Erkenntnisse:

- Zweigeschlechtlichkeit ist eine wirkmächtige soziale Konstruktion.
- Darin stellt sich den Subjekten die Aufgabe, Kohärenz zwischen ihrem Körpergeschlecht, ihrer Geschlechtsidentität, ihrem Begehren, Bindungsverhalten und ihren sexuellen Praxen herzustellen. Diese sollen sich dominanten Diskursen entsprechend zu einer eindeutigen und widerspruchsfreien Identität entlang der heterosexuellen Matrix zusammen fügen (vgl. u.a. Butler 1991).
- Geschlecht schreibt sich tief in die Subjekte ein vermittelt Mechanismen wie Zwang, Bestechung, Erpressung und Selbst-Sozialisation aus Eigeninteresse. Es materialisiert sich damit als Existenzweise nicht nur in gesellschaftlichen Institutionen, Strukturen und Diskursen, sondern auch in den Persönlichkeiten und Körpern der Individuen (vgl. u.a. Hagemann-White 1984 sowie Maihofer 1995).
- Diese Vergeschlechtlichung hat verschiedene Facetten. Sie führt zu einer Verengung der Optionen der Individuen und damit zu Verlusten, die gleichzeitig eine Spezialisierung und damit eine fokussierte Kompetenzaneignung mit sich bringen. Geschlecht verknüpft sich in diesem Prozess eng mit Lustempfinden und Geschmack.

1 Für diesen Text habe ich einen Vortrag vom Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“ ausgearbeitet, der wiederum eine Kooperationsveranstaltung des Projekts Jungenarbeit und Schule und des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg in Glienicke am 01.06.2012 war. Dieser gibt Diskussionsprozesse aus dem Projektteam wieder, insbesondere mit Olaf Stuve, Andreas Hechler und Mart Busche. Für Kommentare zum Artikel und Lektorat danke ich darüber hinaus Ulrike Sliwinski und Bernard Könnecke.

2 Wenn ich in diesem Artikel die Wir-Form verwende, bezieht sich dies immer auf das Team des Projekts „Jungenarbeit und Schule“.

2 Häufige Missverständnisse

In der Vermittlung dieser Inhalte sind uns immer wieder Missverständnisse begegnet, von denen ich einige besonders häufige im Folgenden vorstelle und analysiere.

Es geht dabei nicht darum, Leser_innen oder Teilnehmende bei „Fehlleistungen“ zu ertappen. In den folgenden Abschnitten werden einerseits unsere Argumentationen bzw. Anliegen mit den jeweiligen Theorie-Ansätzen geschärft. Zum anderen geben sie unsere Gedanken über die Gründe für Missverständnisse wieder, die gerade nicht individuell bei den Missverstehenden liegen, sondern an gesellschaftlich nahegelegte Denkweisen anknüpfen. Es geht also in den folgenden Unterkapiteln nicht zuletzt darum, darüber nachzudenken, welche Denkweisen unsere Theorie-Ansätze häufig selbstverständlich voraussetzen, obwohl sie einer näheren expliziten Erläuterung bedürfen. In diesem Sinne stellen diese Ausführungen ein Angebot an Fortbildende dar, die eigene Vermittlungspraxis weiter zu entwickeln wie auch an andere Leser_innen, tiefer in die Hintergründe unserer Theorie- und Praxisansätze einzusteigen.

Die beschriebenen Missverständnisse sind, wie ich in Kapitel drei ausführe, in vielen Fällen logisch und fast unvermeidlich, wenn eine über Jahrzehnte gewachsene Forschungs- und Denkschule, mit der wir selbst uns über viele Jahre beschäftigt haben, innerhalb weniger Seiten oder Stunden an Menschen vermittelt werden soll, deren bisherige Aus- und Fortbildung solche Aspekte nur am Rande gestreift hat. Dies verweist also auf die Ausblendung einer vertieften Auseinandersetzung mit Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit und eines Umgangs mit diesen in der Ausbildung von Pädagog_innen und ist nicht als Zuschreibung jedweder Art an die Lernenden selbst zu verstehen. So wie die wenigsten Menschen das Autofahren nach wenigen Fahrstunden beherrschen, braucht auch die Auseinandersetzung mit Ansätzen geschlechterreflektierter Forschung und Pädagogik Zeit. Ich beschäftige mich in den Kapiteln 3 und 5 ausführlicher mit Bedingungsfaktoren für die Entstehung der genannten Missverständnisse und damit verknüpfter Spannungen in der Fortbildungspraxis zu geschlechterreflektierter Pädagogik.

2.1 Verbotskomplex und Wunsch nach Lockerheit

*„Darf ich dann kein Mann/keine Frau mehr sein?“
„Das hört sich alles so nach Problem an, lasst die Jungen doch einfach Jungen sein!“³*

Traditionelle Geschlechtervorstellungen – und teilweise auch ihre modernisierten Varianten – folgen einer Ge- und Verbotslogik: Sie machen Vorschriften, wie man sich als „richtiger“ Junge oder Mann bzw. als „richtiges“ Mädchen bzw. „richtige“ Frau benehmen und was man unterlassen soll.

Wenn man diese Ge- und Verbotslogik auf dekonstruktive bzw. poststrukturalistische Ansätze überträgt, entsteht das Missverständnis, eine Kritik an einengenden Geschlechtervorstellungen ziehe das Verbot nach sich, diesen Geschlechtervorstellungen zu entsprechen. So entsteht die absurd anmutende (und politisch-medial teilweise auch bewusst verleumderisch eingesetzte) Vorstellung, die Erfüllung eines vermeintlichen biologischen Schicksals (Hormone, Mutterschaft, „männliche“ Aggressivität etc.) stelle individuelle Freiheit dar, während die Vervielfältigung von Optionen als Zwang dargestellt wird.⁴

Dekonstruktion meint genau das Gegenteil, nämlich die Infragestellung von Ge- und Verbotsstrukturen. Es geht um Freiheit und Vervielfältigung, darum, Grenzen zu verschieben, sodass Neues entstehen kann, darum, das sichtbar zu machen, was bei Polarisierungen ausgeschlossen und von Marginalisierung, Gewalt und Vernichtung bedroht wird. Ziel ist es, mehr unterschiedliche Denk- und Seins-Weisen möglich zu machen, für legitim zu erklären und normative Einengungen zu entkräften. Dabei sollen die Einzelnen gerade nicht in ihren eigenen Identifizierungspraxen beschränkt werden – ihnen sollen die alten Möglichkeiten wie zusätzliche neue Möglichkeiten offenstehen.

³ Es handelt sich bei den den einzelnen Kapiteln vorangestellten Zitaten um (teilweise sinngemäß wiedergegebene) Äußerungen von Teilnehmenden.

⁴ Diesen Gedanken verdanke ich Olaf Stuve. Teil dieser absurden Konstellation ist, dass die Unterstellung, alle Jungen bzw. Männer seien aggressiv, plötzlich als Anerkennung und Wertschätzung bzw. jungenfreundliche Einstellung verkauft wird. Unseres Erachtens stellt eine solche Zuschreibung eine Abwertung, Normierung, Vereinheitlichung und Entindividualisierung von Jungen und Männern dar. Anstatt dessen gilt es, die Bedingungen zu analysieren, unter denen es vielleicht für (im übrigen längst nicht alle) Jungen oder Männer näher liegt als für Mädchen oder Frauen, aggressive Verhaltensweisen zu entwickeln bzw. zuzulassen.

Zu verlieren gibt es nur das Privileg, meine eigene „Richtigkeit“ dadurch zu bestätigen, dass ich andere als „falsch“ markiere.

Mit anderen Worten: Es geht nicht darum, dass sich niemand mehr als Frau oder Mann, Junge oder Mädchen fühlen soll, sondern einerseits darum, dass zusätzlich oder auch in Überschneidung alle anderen geschlechtlichen Seins-Weisen unter gleichen Bedingungen möglich sein sollen. Außerdem wird angestrebt, dass auch mit Identifikationen als Junge oder Mädchen keine normativen Verengungen einhergehen, ich also selbst definieren kann, wie ich mir Junge- oder Mädchen-Sein vorstelle (vgl. zu Dekonstruktion in der Pädagogik den Sammelband Fritzsche et al. 2001).

Es ging und geht, um nochmal konkreter zu werden, nie darum, dass Jungen kein Fußball mehr spielen sollen, sondern darum, wie es zu bewirken ist, dass alle unabhängig von ihrem Geschlecht frei zwischen Fußball, Ballett, Lesen, Zeichnen, Basteln, Bauen, Toben, Kuscheln, Reden, Schweigen, Lachen, Weinen, Kämpfen etc. wählen können. Das einzige, was Jungen durch eine solche Denkweise verlieren können, ist das Privileg, sich Jungen oder anderen Geschlechtern überlegen zu fühlen, die lieber Ballett tanzen als Fußball zu spielen. Aus diesem Grund ist ergänzend an Selbstkonzepten und Ich-Stärke zu arbeiten, die eine Selbstvergewisserung durch Überlegenheits-Ideologien erübrigen.

Es geht also darum, allen alles zu eröffnen. Dafür brauchen manche Interessen und Optionen unter den gegenwärtigen Bedingungen mehr Ermutigung, während andere aufgrund gesellschaftlicher Nahelegungen und Zugänglichkeiten als Selbstläufer funktionieren. Es verbindet sich damit aber nicht die Phantasie des Verbots traditioneller Geschlechtsidentitäten.⁵ Trotz dieses befreienden Potenzials von Ansätzen geschlechterreflektierter Pädagogik, die auf Vervielfältigung abzielen, erscheint ein solcher Zugang vielen Teilnehmenden im ersten Impuls als schwer und anstrengend, während ein Verharren in nahe gelegten Geschlechterbildern als locker und leicht erscheint. Zweigeschlechtlichkeit funktioniert wesentlich über das Vergessen ihrer Konstruktionsmechanismen. Das Gefühl, normgerechtes Funktionieren

sei lockerer als die Alternativen, kann genau so lang aufrecht erhalten werden, wie Kränkungs- und Abwertungserfahrungen, Verluste in der Sozialisation und Grenzen in der Verwirklichung von Wünschen ausgeblendet, vergessen, verdrängt oder individualisiert werden (vgl. hierzu die Artikel „Geschlechtertheorie“, „Männlichkeitsanforderungen“ und „Und die Mädchen?“ in diesem Band sowie Methoden zum biografischen Arbeiten auf der Website www.jungenarbeit-und-schule.de). Gerade die Entlastung von normierenden Anforderungen kann einiges an der Spannung auflösen, die aus dem ständigen Bemühen um die Anerkennung der Anderen als „richtiger“ Junge oder Mann bzw. „richtiges“ Mädchen oder „richtige“ Frau, dem Bemühen um normgerechtes Verhalten und einen normgerechten Körper sowie aus der Navigation der fließenden Grenzen zwischen Norm und Abweichung erwächst. Eine solche Entlastung hat dadurch ganz eigene Potenziale für Lockerheit und Leichtigkeit.

Es gilt also, im Denken über Geschlecht das Denken in Ge- und Verbotsstrukturen zu überwinden, dann kann sichtbar werden welche Freiheits-, Entwicklungs- und Entlastungs-Potenziale eine Infragestellung zweigeschlechtlicher Normen für Menschen aller Geschlechter hat.

2.2 Norm und Abweichung

„Hier geht es nie um die normalen Jungen.“

Häufig kritisierten Teilnehmende zu Anfang unserer Fortbildungsreihe, es ginge in den vorgestellten theoretischen Ansätzen „nie um die normalen Jungen“. Das hat uns immer wieder verwundert, weil es unseres Erachtens um diese ebenso wie um die „untypischen“ oder „auffälligen“ Jungen ging, da die beschriebenen Mechanismen der Herstellung von Zweigeschlechtlichkeit und Männlichkeit alle Jungen betreffen (vgl. die Artikel zu Geschlechtertheorie und zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Um zu verstehen, wie es zu dem Verständnis kommen kann, nur die „abweichenden“ Jungen seien von normierenden Männlichkeitsanforderungen betroffen, bzw. nur diesen seien Auseinandersetzungen von Pädagog_innen mit Männlichkeits- und Geschlechterforschung hilfreich – oder umgekehrt um zu verstehen, warum wir behaupten, das Gegenteil sei der Fall –, lohnt ein Blick in verschiedene Arten, Gesellschaft und Ungleichheit zu denken. Dies weist weit über Fragen von Geschlechterverhältnissen

⁵ Ausnahme bilden wie immer diskriminierende und übergreifende Verhaltensweisen, was aber eine grundsätzliche Haltung einer Pädagogik darstellen sollte, die allen sichere Räume bieten will, und keine Besonderheit geschlechtsbezogener Pädagogik.

und Männlichkeit hinaus, ist für diese aber von großer Bedeutung. Im Folgenden kontrastiere ich daher das häufig übliche Denken in Norm und Abweichung mit Potenzialen eines Denkens in Verhältnisse bzw. Interdependenzen.

In dieser Gesellschaft (wie auch in anderen) wird häufig in Normalitätskonstruktionen bzw. in Norm und Abweichung gedacht. Denken über soziale Unterschiede beinhaltet dabei die Annahme, es gebe „normale“ Menschen, die nicht von Ungleichheitsverhältnissen betroffen seien. Ungleichheit sei eine Sache der jeweils „Abweichenden“, Diskriminierten, Benachteiligten oder Gescheiterten. „Normale“ Menschen dagegen beschäftigten sich mit diesen Verhältnissen nicht als Betroffene oder Verwickelte sondern aus Altruismus bzw. professioneller oder sozialer Verantwortung. Demzufolge wäre beispielsweise Rassismus ein Problem der rassistisch Diskriminierten, während weiße bzw. mehrheitsdeutsche Menschen damit nichts zu tun hätten, so lange sie nicht gerade rassistisch gewalttätig würden.

In diesem Verständnis liegt die Denkweise nahe, dass unsere Beschäftigung mit Männlichkeitsanforderungen, mit denen die Gefahr des Scheiterns wie auch Unterordnungen von als „unmännlich“ oder schwul markierten Jungen einhergehen, mit den „normalen“ Jungen nichts zu tun hat. Auf einer oberflächlichen Ebene betrachtet, scheinen nur bestimmte „abweichende“ Jungen unter diesen Anforderungen zu leiden, während die anderen damit vermeintlich keine Probleme haben. Eine Beschäftigung mit Männlichkeitsnormen läge daher, diesem Verständnis folgend, nur im Interesse einer Unterstützung der „Sonderfälle“.

Wir stellen dagegen ein Denken in Verhältnissen. Dementsprechend betrifft ein Ungleichheitsverhältnis alle Menschen der Gesellschaft, setzt sie ins Verhältnis zueinander und konfrontiert sie mit Normierungen. Um auf das Rassismus-Beispiel zurückzukommen: Rassismus (wie auch Antisemitismus, Klassismus, Ableism/Behindertenfeindlichkeit, Sexismus oder Heteronormativität) betrifft alle Menschen dieser Gesellschaft. Rassistisches Denken und Handeln setzt alle Menschen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander. Es unterscheidet in vereinheitlichender Weise zwischen konstruierten Menschengruppen („Wir“ und „die anderen“), ohne diese (genauer: uns) nach den eigenen Selbstwahrnehmungen zu befragen, und konfrontiert sie/uns entsprechend mit Anforderungen, Ausschlüssen und Privilegien.

Auf Männlichkeitskonstruktionen übertragen, bedeutet dies, dass alle Jungen (und Männer) von normierenden Männlichkeitsvorstellungen betroffen sind. Sie verhalten sich gemäß ihrer Ausgangsvoraussetzungen (Körper, gesellschaftliche Position, Zugehörigkeit, Persönlichkeit etc.) unterschiedlich zu dieser Anforderung, aber kein Junge steht jenseits davon (vgl. auch den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Wenn ich dies übersehe, naturalisiere bzw. personalisiere ich die Verhaltensweisen und Probleme der „normalen“ Jungen: Diese hätten demzufolge keine Probleme mit Männlichkeitsanforderungen. Probleme in der Schule oder Risikoverhalten wären entweder biologisches Schicksal, persönliches Versagen oder die Schuld von Lehrer_innen etc.

Ein solches Denken birgt zwei Probleme:

Erstens wird das Problem an die „abweichenden“ Jungen delegiert, ihre Nöte und Probleme werden darüber hinaus erneut als persönliches Versagen individualisiert, und die Ursachen ihrer Probleme, welche in Dynamiken unter allen Jungen zu suchen sind, werden unsichtbar und entziehen sich damit der Bearbeitbarkeit. Außerdem wird oft unterschätzt, wie viele „solcher“ Jungen es in den Lerngruppen gibt, indem deren Probleme entweder als psychologische „Störungen“ individualisiert werden oder sie es tunlichst vermeiden, sich mit entsprechenden Seiten (beispielsweise homosexuellem Begehren) in der Schule zu zeigen. Ein schwules (oder auch lesbisches oder bisexuelles) Outing in der Schule zieht häufig nach sich, die Schule danach nicht mehr oder nur noch eingeschränkt als sozialen oder Lernort für sich nutzen zu können⁶ – keine geouteten Jugendlichen in der Klasse zu kennen, bedeutet also nicht, dass alle Schüler_innen heterosexuell wären (vgl. darüber hinaus zur Relevanz der Beschäftigung mit und der Regulierungsmacht von Homophobie für/über heterosexuelle Jungen den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Zweitens werden aber auch die Nöte und Motivationen der „normalen“ Jungen unsichtbar, die nämlich häufig unter Druck stehen, sich ständig als „normal“ oder eben „richtig“ männlich zu beweisen, um nicht abgewertet oder untergeordnet zu werden. Dies kann unter anderem dazu führen, dass solche „normalen“ Jungen in der Schule keine Hilfe suchen können, sondern Unsicherheiten cool überspielen und sich von

6 Bass/Kaufman (1999) besprechen dies als eine Einschränkung des Menschenrechts auf Bildung.

Themen bzw. Fächern abwenden, in denen sie nicht souverän erfolgreich sein können, oder auch Gewaltwiderfahrnisse verheimlichen und ihre eigenen Grenzen ständig überschreiten, weil sie Angst haben, sonst als „unmännlich“ abgewertet zu werden.

Unsichtbar werden also im Denken von Norm und Abweichung zum Schaden aller Jungen die Dynamiken und Prozesse, mit denen sowohl Norm als auch Abweichung erst hervorgebracht werden (vgl. zu diesen Dynamiken bezogen auf Männlichkeit und ihre Folgen für unterschiedliche Jungen den Artikel „Männlichkeitsanforderungen“ in diesem Band sowie zu Fragen von Weiblichkeit den Artikel „Und die Mädchen?“). Es gilt daher, ein Denken in Verhältnissen und einen Blick auf Dynamiken und Prozesse zu üben, um eine Pädagogik zu machen, die allen Kindern und Jugendlichen aller Geschlechter gerecht wird, anstatt eine Pädagogik, die zugunsten scheinbar einfacher Lösungen an den Bedürfnissen aller vorbei geht und gesellschaftlich bzw. gruppenspezifisch verursachte Probleme individualisiert.

2.3 Konstruktion und Materialität

„Warum sollen wir dann Jungenarbeit machen?“

„Erst sagt Ihr, Geschlecht gibt es nicht, und dann redet Ihr ständig über die Jungen und die Mädchen.“

„Aber mein Kind verhält sich so, obwohl es ganz frei erzogen wurde.“

Mehrere Missverständnisse ergaben sich unserer Beobachtung zufolge bezüglich der Frage, was wir meinen, wenn wir von der (wirkmächtigen) Konstruiertheit von Geschlecht sprechen. Unseres Erachtens gehen diese einerseits auf ein verkürztes Sozialisationsverständnis zurück. Andererseits wurzeln sie in der Idee, etwas Konstruiertes sei durch bloße Willensbekundungen veränderbar und bringe keine Wirklichkeit hervor. Nicht zuletzt spielt in dieses Missverständnis eine autoritäre Vorstellung oder Unterstellung von Pädagogik hinein. Ich gehe im Folgenden auf die einzelnen Punkte ein.

Häufig konnten wir feststellen, dass sich Missverständnisse aus einem verkürzten Sozialisations-Verständnis ergaben, demzufolge Sozialisation in erzwungenen Anpassungsprozessen bestünde. Wenn Kinder ohne Zwang oder Druck des Elternhauses stereotypes Verhalten an den Tag legen, kann dies einem solchen Verständnis folgend nur mit Biologie erklärt werden (umso

mehr, wenn Peergroup- und mediale Einflüsse außer Acht gelassen werden).

In der Sozialisationsforschung werden hingegen ganz unterschiedliche Mechanismen der Sozialisation untersucht, die teilweise viel subtiler als bloßer Zwang wirken. Hier sei unter dem Stichwort „Kognitive Sozialisation“ nur kurz die Selbstsozialisation des Kindes bzw. der/des Jugendlichen genannt, die nicht zuletzt aus dem Wunsch erfolgt, zu beweisen, dass sie/er die Ordnungsmechanismen der sozialen Welt verstanden hat und sich kompetent in ihnen bewegen kann (vgl. ausführlicher den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band).

Darüberhinaus beruhen viele Missverständnisse auf einem verkürzten Konstruktionsverständnis. Wenn ich sage, Geschlecht sei konstruiert, dann hören viele Teilnehmende, es sei beliebig und unterliege dem freien Willen. Dazu kommt die Idee eines Zugriffsrechts von Pädagogik auf alle nicht natürlichen Persönlichkeitsanteile – eine autoritäre Vorstellung von Pädagogik, der wir entschieden entgegentreten, und die immer wieder (unseres Erachtens auch strategisch) eingesetzt wird, geschlechterreflektierte oder herrschaftskritische Pädagogik zu diskreditieren.⁷ In dieser Logik autoritärer und normativer Pädagogik kann ausschließlich der Verweis auf biologisches Schicksal pädagogische oder (beispielsweise im Themenfeld Homosexualität) therapeutische Eingriffe abwehren.

Dagegen setzen wir ein Verständnis der Materialisierung von Konstruktion, die sich unter anderem mit dem Begriff des „Geschlecht[s] als Existenzweise“ beschreiben lässt (Maihofer 1995, vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Konstruktion meint, dass es sich bei unseren Vorstellungen und Praxen von Geschlecht um etwas gesellschaftlich Hervorgebrachtes handelt, das sich in Persönlichkeiten, Geschmack, Genussvorstellungen, Lustempfinden etc. materialisiert. Konstruktionen bringen Wirklichkeit hervor, so wie ein Haus, obwohl es konstruiert (= gebaut) ist, materiell in der Welt steht. Niemand würde behaupten, es sei ein Widerspruch, über Häuser zu reden, obwohl sie konstruiert und nicht natürlich gewachsen sind. Dieser Häuservergleich greift an vielen Stellen zu kurz, insbesondere darin, dass ein Haus, jedenfalls in meinem Denken, keine Persönlichkeit und lediglich einen instrumentellen Wert hat – Menschen hingegen

⁷ Interessant wäre eine genauere Untersuchung, wie diese Ängste vor totalitären Eingriffen zustande kommen, inwiefern sie projektive Anteile bergen, worin sie befördert werden und welche Funktion sie haben.

haben eigene Persönlichkeiten, die vor Eingriffen zu schützen und nicht zu instrumentalisieren sind, und die in einer Mischung aus individuellen Dispositionen und gesellschaftlichen Konstruktionsakten entstehen. Dennoch kann der Vergleich deutlich machen, dass Konstruktionen Materialität nach sich ziehen. Er kann erklären warum wir über Mädchen und Jungen reden, obwohl wir behaupten, Geschlecht sei gesellschaftlich hergestellt.

Im Gegensatz zu Häusern ist allerdings der Konstruktionsprozess bei Menschen und Gesellschaft nie abgeschlossen – Zweigeschlechtlichkeit und vergeschlechtlichte Identität erfordern ständige (Re-)Konstruktionsprozesse aller Beteiligten, sind immer in Bewegung und niemals abgeschlossen. Diese (Re-)Konstruktionsprozesse geschehen in einer Gleichzeitigkeit von freiwilligen und unfreiwilligen Akten des Individuums und seines (persönlichen und gesellschaftlichen) Umfelds, die zur Ausbildung einer Persönlichkeit führen. Die Materialisierung von Geschlecht in Persönlichkeiten bedeutet, dass die Individuen sich gerade nicht täglich völlig frei umentscheiden oder neu anfangen können. Veränderungsprozesse brauchen daher Freiwilligkeit und einen langen Atem.

Ein autoritärer Eingriff in die Individualität und Persönlichkeit eines Menschen widerspricht grundsätzlich unseren Vorstellungen von Pädagogik – völlig unabhängig davon, ob diese Persönlichkeit gesellschaftlich, biologisch oder völlig individuell entstanden sein mag. Wir gehen von einem pädagogischen Verhältnis aus, in dem dem Individuum grundsätzlich mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird, auch wenn es zu kritischen Konfrontationen mit bestimmten selbst- und/oder fremdschädigenden Verhaltensweisen kommen mag. Es geht uns immer darum, Angebote der Erweiterung zu machen, Neues zu lernen und zu erproben und Vorhandenes weiterzuentwickeln, nicht darum, Anteile der Persönlichkeit „wegzumachen“.

Wenn Biologie in Anschlag gebracht werden muss, um autoritäre Eingriffe in Persönlichkeiten abzuwehren, dann gilt es, die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, Menschenbilder und autoritär-erzieherischen Pädagogik-Vorstellungen anzugreifen, in denen solche Logiken hervorgebracht werden. Auch dies verweist unseres Erachtens auf Zusammenhänge, die über das Thema Geschlecht hinausweisen.

Zusammengefasst geht es darum, ein Sozialisations- und Konstruktionsverständnis zu entwickeln, das Vergeschlechtlichung als Ergebnis

einer Mischung aus freiwilligen und unfreiwilligen Konstruktionsakten betrachtet, die sich in Persönlichkeiten materialisieren und als solche mit Respekt und Wertschätzung zu behandeln sind. Diesen Persönlichkeiten ist mit Ermutigung und Angeboten der Erweiterung und Vervielfältigung zu begegnen, nicht jedoch mit autoritären Eingriffen.

3 Probleme und Rahmenbedingungen der Vermittlung

Wie an der Länge unseres Grundlagen-Artikels zu Geschlechtertheorie ersichtlich ist, bringt ein Einstieg in Geschlechtertheorie eine Auseinandersetzung mit sehr viel Wissen und theoretischen Bezügen mit. Mit dieser Denkweise geht zudem teilweise eine recht alltagsferne Sprache einher, die dem Bemühen dient, komplexe Sachverhalte zu benennen, die schwer in einfache mundgerechte Botschaften aufzuteilen sind. Dies kann schnell eine Überforderung der Teilnehmenden (oder Leser_innen) mit sich bringen, die verhindert, allem folgen zu können, was die Fortbildungsleitung (oder der Text) äußert. Das Konzept, dass nicht alle alles mitnehmen müssen, sondern wir einen Strauß an Denk- und Deutungsangeboten machen, und die Teilnehmenden (bzw. Leser_innen) jeweils selbst das davon aussuchen, was ihnen für ihren Alltag weiterführend erscheint, funktioniert einerseits häufig ganz gut, befördert aber andererseits auch Missverständnisse.

Diese werden umso wahrscheinlicher, als dass sich unser Theorie-Angebot gravierend von medial vermittelten Alltagstheorien zu Geschlecht unterscheidet. Wenn ich eine neue Sprache lerne, werde ich in einer Unterrichtsstunde parallel zur Grammatik nicht so viele neue Vokabeln aufnehmen können wie wenn ich mit der Grammatik schon sicher bin. Ähnlich ist es mit Gesellschaftstheorie: Wenn ich mit der gesamten Herangehensweise noch nicht vertraut bin, werde ich mich zunächst der groben Struktur dieser Denkweise annähern und nicht schon alle Details aufnehmen können. Ich werde diese zudem zunächst mit den Denkweisen zu verstehen versuchen, die mir bereits vertraut sind (beispielsweise Denken in Ge- und Verbotsstrukturen bzw. in Norm und Abweichung etc.), und mir erst langsam erschließen, wie ein alternatives Verständnis funktionieren kann. Es ist also vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich sondern

logisches Ergebnis des Fortbildungskonzepts unter den gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen, dass nicht alle unsere Inhalte direkt im ersten Modul so aufgenommen werden können, wie wir sie meinen. Dafür ist die Reihe ja auch mit mehreren Modulen angelegt – für eine eintägige Veranstaltung nutzen wir andere Konzepte.

Es gesellt sich eine weitere Schwierigkeit in der Vermittlung hinzu: die Annahme, alle kennten sich mit Geschlecht aus, weil alle ein Geschlecht haben (vgl. hierzu auch den Artikel zu Geschlechtertheorie im vorliegenden Band), aber auch die Tatsache, dass die Beschäftigung mit Geschlecht nie distanziert vom eigenen Selbst stattfinden und daher auch schnell als bedrohlich empfunden werden kann. Fachfremde Teilnehmende einer Informatik-Fortbildung werden es wahrscheinlich als deutlich weniger bedrohlich empfinden und sich auch in ihrer Professionalität kaum angegriffen fühlen, wenn sie dort feststellen bzw. die Fortbildungsleitung die Behauptung aufstellt, dass ihr Computer ganz anders funktioniert als sie immer dachten. Bei Geschlecht hingegen führt die These, es verhalte sich damit wesentlich komplexer und ganz anders, als es Alltagstheorien oder Bücher wie „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken“ nahe legen, nicht nur (aber auch) zu Neugier und Befreiungsgefühlen.

Parallel fühlen sich auch Teilnehmende in der eigenen Identität und dem eigenen Lustempfinden angegriffen und in Frage gestellt. Es gibt Gefühle der Verunsicherung, unter anderem die eigene pädagogischen Kompetenz betreffend, ob man bislang alles falsch gemacht habe, oder wie man auch noch diese Komplexität zu allen anderen Anforderungen des pädagogischen Alltags bewältigen solle. Nicht zuletzt sind wir häufig der Vermutung und dem damit zusammenhängenden (in dieser Logik völlig legitimen) Unbehagen begegnet, wir wollten die Teilnehmenden bzgl. ihrer Geschlechtlichkeit (oder auch der Geschlechtlichkeit ihrer Adressat_innen) bevormunden, ihnen ihr Geschlecht verbieten.

Wie bereits im Abschnitt zum Denken in Ge- und Verbotsstrukturen besprochen (2.1), stellt dies das Gegenteil unseres Anliegens dar. Die entsprechende Befürchtung bzw. Wahrnehmung mag in der antifeministischen Diskreditierung von Gender Mainstreaming und anderen Gleichstellungsstrategien wurzeln, die im letzten Jahrzehnt großen medialen Wiederhall gefunden hat. In diesem Diskurs wird der Gender-Begriff,

der die gesellschaftliche Gewordenheit von Geschlecht(sidentitäten) betont, hetzerisch in das Gegenteil feministischer und queerer Ansätze und Ziele verkehrt: Eine Pädagogik, die anstrebt, mehr Freiheiten, Vielfalt und Entscheidungsspielräume der Individuen zu befördern, wird als autoritäre Umerziehung verleumdet.

4 Umgangsweisen als Erwachsenen-Bildner_in

Die Ursache für ein Missverständnis liegt in der Regel zwischen den an der Kommunikation Beteiligten, ergänzt durch die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Kommunikation stattfindet. Daher ist es zunächst Aufgabe von (uns) Bildner_innen in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht, sowohl die eigene Beteiligung an der Entstehung der Missverständnisse (beispielsweise die Fülle der auf einmal angebotenen, teilweise neuen Denkweisen, die nicht immer leicht zugängliche Sprache, die Methodik und Didaktik der Vermittlung etc.) als auch die Rahmenbedingungen (diskursive Nahelegungen, Zeitdruck, Druck auf die Teilnehmenden, einfache Rezepte in die Schulen zurückzutragen, Institutionenkultur etc.) in den Blick zu nehmen.

Darüber hinaus hilft es, sich mit den Motivationen und Beweggründen der Teilnehmenden zu beschäftigen, deren häufige Suche nach einfachen Lösungen und Wahrheiten sich oft aus dem Wunsch und dem Druck begründet, schnell eine allen Kindern und Jugendlichen gerecht werdende Pädagogik machen zu wollen.

Nicht zuletzt mag es helfen, sich an eigene Lernprozesse zum Thema Geschlecht oder anderen ähnlich komplexen Themen zu erinnern, um sich zu vergegenwärtigen, wie viel Zeit solche Aneignungsprozesse brauchen.

Zunächst finde ich es wichtig und hilfreich, sich angesichts auftretender Widersprüche auf eine gemeinsame Basis einer pädagogischen Grundhaltung zu verständigen oder bei Bedarf auch darüber zu streiten. Unabhängig von der Ursache persönlicher Eigenschaften und Interessen (also mit oder ohne biologische Bezüge), konnte ich mir mit bislang allen Teilnehmenden über zwei pädagogische Prinzipien einig werden:

- Pädagogik sollte den Einzelnen mit Respekt und Wertschätzung bzgl. Individualität und Diversität/Unterschiedlichkeit begegnen.

- Pädagogik sollte alle subjektorientiert fördern und diese Förderung nicht beispielsweise aufgrund (vermeintlich) angeborener Eigenschaften oder gesellschaftlicher Positionierungen vernachlässigen. Sie sollte nicht nur bereits vorhandene Eigenschaften und Interessen ausbauen, sondern zusätzlich auch in den Bereichen fördern, die bislang nicht primäres Interesse oder Hauptkompetenz der Lernenden sind.

Wenn wir uns in diesen Grundsätzen einig sind, dann steht vor allem aus, diese auf geschlechterreflektierte Pädagogik zu übertragen. Förderansätze, die vermitteln, es sei falsch mit Jungen über Gefühle zu reden (beispielsweise vermittelt entsprechende Lektüren im Deutschunterricht), müssten sich auf Grundlage einer solchen pädagogischen Haltung von selbst erübrigen. Es bleibt die – immer nur konkret zu klärende – Frage, wie eine Förderung aussieht, die ein Gleichgewicht zwischen Berücksichtigung von Interessen und Wertschätzung bereits vorhandener Kompetenzen einerseits und Angeboten zur Erweiterung von Interessen und kompensierenden Förderung noch nicht vorhandener Kompetenzen andererseits herstellt.

Im Umgang mit den beschriebenen Missverständnissen habe ich (mindestens) zwei didaktische Optionen:

Entweder ich provoziere zunächst das Alltagsverständnis mit zugespitzten Thesen. Das kann Energie für die Beschäftigung frei setzen, manche Teilnehmende haben große Freude daran, in die Auseinandersetzung zu gehen und die Distanz zu vielen Alltagsverständnissen wird deutlich, was der Verständlichkeit zuträglich sein kann. Ich muss dann allerdings mit (völlig berechtigten) Widerständen leben können und auch mit der Genervtheit mancher Teilnehmenden, die gerade keine Freude am Streit haben. Auf jeden Fall muss ich bei einem solchen Herangehen Zeit einplanen, die aus der Provokation erwachsenen Missverständnisse nach und nach, ggf. auch unter dem Vorzeichen verhärteter Fronten, zu klären.

Alternativ kann ich zumindest einige mögliche Missverständnisse vorwegnehmen, indem ich die Missverstehbarkeit an der einen oder anderen Stelle präventiv aufgreife. Auch hier kann ich aber nie sicher sein, dass dies angesichts der Fülle der neuen Inhalte direkt aufgenommen werden kann. Teilweise wird dabei auch die Unterschiedlichkeit zu anderen Verständnissen

von Geschlecht nicht so deutlich. Es gilt hier, einen eigenen Stil mit dem Spannungsfeld der häufigen Missverständnisse zu entwickeln, der je nach Tagesform, Gruppe und Lehr-Lern-Setting auch variieren kann.

Unabhängig von der Herangehensweise gilt: Wiederholen und Zeit lassen! Und zwar wiederholen nicht im Sinne des Einpaukens sondern des allmählichen Transfers auf praxisnahe Felder und im Sinne von Angeboten an die Teilnehmenden, selbst herauszufinden, ob und in welchem Bereich die angebotenen Denk- und Sichtweisen ihnen weiterhelfen oder auch nicht. Es geht hier auch darum, Möglichkeiten zu schaffen, die Bedeutung der vermittelten Inhalte praktisch auszuprobieren und am Beispiel des Fortbildungs-Lehr-Lern-Verhältnisses praktisch zu erleben.

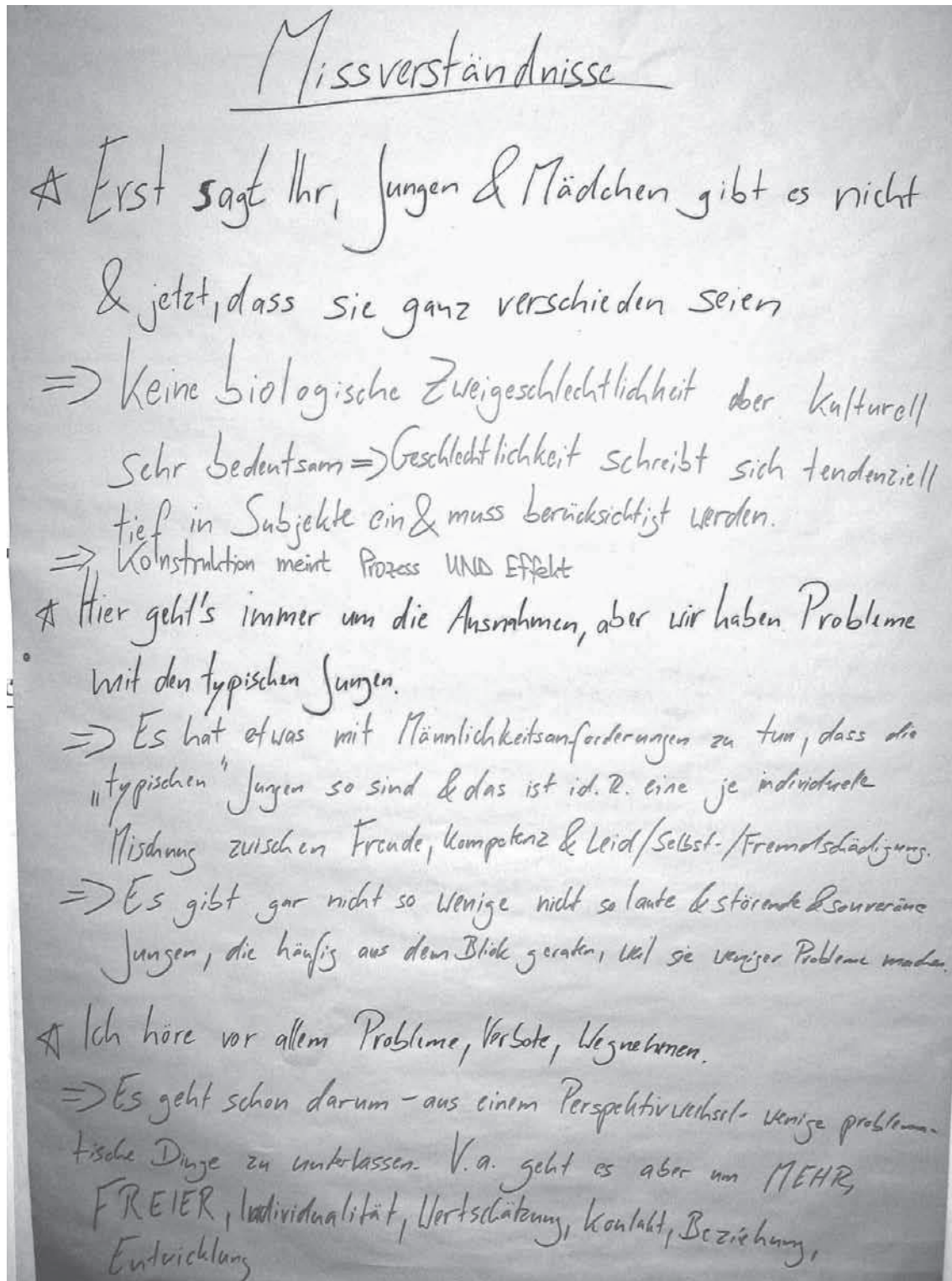
Hilfreich ist dabei, Transparenz darüber herzustellen, weshalb ich diese Inhalte für geschlechterreflektierte Pädagogik für hilfreich halte und mich für dieses oder jenes Vorgehen entscheide. Dafür braucht es eine selbstreflexive Haltung bzgl. der eigenen Lehrziele und methodisch-didaktisch-inhaltlichen Entscheidungen und es gilt Wege zu entwickeln, wie ich diese den Teilnehmenden transparent machen kann. Kommt es zu Auseinandersetzungen und Missverständnissen, kann eine Prozessreflexion einen Umgang darstellen, über diese ins Gespräch zu kommen.

Die folgenden Bilder sollen eine solche Prozessreflexion vorstellen, die Andreas Hechler und ich in einem Seminar im zweiten Baustein im Rahmen einer Einheit zu Schule – Leistung – Geschlecht durchgeführt haben. Wir hatten in dieser Situation eine Konfrontation mit Teilnehmenden, die im doppelten Sinne kompliziert war: Einerseits hatten wir den Eindruck, uns immer wieder über die gleichen Dinge auseinanderzusetzen und dass es dabei vielmehr um Missverständnisse als um reale Differenzen ging. Gleichzeitig kam es im Rahmen dieser Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe zu Genervtheiten der Teilnehmenden voneinander, die neben inhaltlicher Differenzen auch die Ursache hatten, dass manche Teilnehmende Vorträgen lieber am Stück folgten und am Ende diskutieren, während andere das gegensätzliche Bedürfnis hatten.⁸

⁸ Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich für die Streitbarkeit dieser Gruppe bedanken. Ich konnte viel daran lernen und die Erkenntnisse, die in diesem Artikel verarbeitet werden, wurden wesentlich von dieser Situation angeregt.

Wir haben daraufhin einerseits ein Plakat zu den Missverständnissen erstellt, von denen die Diskussion unserer Wahrnehmung nach bestimmt war. Dabei haben wir immer zunächst aufgeführt, was einige Teilnehmende unserem Eindruck nach verstanden haben bzw. worüber

sie sich ärgern, und darunter kontrastierend, was wir tatsächlich meinen. Dies konnte die teilweise konfrontative Stimmung lösen und stellte eine Grundlage für weitere inhaltliche Gespräche dar.



Auf einem zweiten Plakat haben wir Dilemmata und Probleme des Lehr-Lern-Settings und des Umgangs mit Heterogenität festgehalten, die unserer Wahrnehmung nach im Gegensatz zu den Missverständnissen nicht so einfach auflösbar waren und für uns Balance-Akte erfor-

derten, wo es häufig nicht möglich war, es allen recht zu machen. Von hier war der Transfer zu eigenen Dilemmata von Pädagog_innen und insbesondere Lehrkräften, angesichts voller Lehrpläne und ebenso voller und dazu noch heterogener Klassen, nicht weit.

Dilemmata & Probleme: Zeit & Heterogenität

* Interessenkonflikt: Theorie-Input $\Leftrightarrow$ Austausch
Zeitkonflikt $\Leftrightarrow$ Methoden $\Leftrightarrow$

* Komplexes Wissen ohne selbst Lesen
 $\Rightarrow$ Frontale Konstellation $\Rightarrow$ 2 idealtypische Lerntypen

$\Downarrow$ Dabei Widerspruch äußern " austauschen & eigenes einbringen " diskutieren $\Downarrow$ Wenn nicht möglich: innerer Ausstieg, Rückzug, Aggression	$\Downarrow$ Kompakt zuhören danach diskutieren &/oder alleine & in Kleingruppen, Einzelnen weiter ausbauen, Transfer etc. $\Downarrow$ Können ihr Interesse nur durch Meta- Diskussion / Intervention verteidigen
--	--

$\Rightarrow$ Ohne Individualisierung kann nicht
beiden Interessen gerecht geworden werden

* Drängende Probleme $\Rightarrow$ Schnelle Lösungen

$\Downarrow$

komplexe Probleme, Aufbau über 2-Tagesbausteine mit hohen Abständen

Auch: unterschiedliche Probleme & Arbeitsfelder

Dieses Vorgehen hat die Situation in der Gruppe entlastet, konnte vieles klären und hat insbesondere Schuldzuweisungen bzgl. unterschiedlicher Lernbedürfnisse und Lehrstile reduziert, auch wenn die Dilemmata nicht alle zu lösen waren. Möglich aber war es dadurch, die legitimen Interessen aller Konfliktparteien sichtbar werden zu lassen, ihnen wertschätzend zu begegnen und nach einem Umgang damit zu suchen.

Dieses Vorgehen wurde darüber hinaus später immer wieder als Beispiel für einen Umgang mit schwierigen Situationen und Fragen von Unterrichtskultur aufgegriffen. In diesem Sinne will ich dazu ermuntern, den Wechsel zur Prozessreflexion in Seminaren nicht nur als Konfliktbewältigungsstrategie sondern bei geeigneter Gelegenheit gerade auch als Lernangebot einzusetzen. Die beschriebenen Missverständnisse können in diesem Sinne als Lernanlass für alle Beteiligten genutzt werden.⁹

5 Kreuzende Faktoren

Zu den beschriebenen Missverständnissen und unterschiedlichen Lernweg-Präferenzen gesellen sich kreuzende Faktoren, die mit dem Berufsfeld und den institutionellen Bedingungen der Teilnehmenden zusammenhängen:

- Ein beruflicher Habitus, vor allem von Lehrkräften, erfordert in vielen Schulkulturen, immer alles können, wissen und fortwährend kompetent sein zu müssen, sowie selten oder gar nicht als selbst lernende Person (den Kolleg_innen oder Schüler_innen gegenüber) Unsicherheiten zeigen zu dürfen. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, sich auf ein Themenfeld einzulassen, in dem man erstens viel zu lernen hat und das zweitens grundsätzlich von einem Bewegen in Widersprüchlichkeiten und von Balance-Akten ausgeht, sodass „richtiges“ Handeln immer prekär bleibt.
- Pädagog_innen sehen sich der Anforderung gegenüber, einen riesigen Themenstrauß unter ungünstigen Arbeitsbedingungen bearbeiten zu müssen (dies gilt im Übrigen

auch für Erwachsenenbildner_innen). Häufig fehlt die Zeit bzw. der Personalschlüssel, allen gerecht zu werden, inhaltliche Weiterbildung ist die Ausnahme, Supervision insbesondere an Schulen so gut wie nicht vorhanden. Bei Lehrkräften kommt hinzu, dass sie diesen gesamten Themenstrauß (Heterogenität, Geschlecht, Rassismus, soziale Ungleichheit, Behinderung etc. pp.) en passant mit behandeln sollen, während sie einen an Lehrplänen orientierten Unterricht abhandeln. Andere Pädagog_innen (wie auch manche nicht-verbeamtete Lehrkräfte) haben zusätzlich häufig das Problem der prekären Bezahlung und prekären Beschäftigungsverhältnisse, das nicht gerade Wertschätzung ausdrückt und Kraft freisetzt. Es ist eine große Leistung, wenn die hohe Verantwortung für viele Themen bei gleichzeitig ungünstigen Arbeitsbedingungen nicht Überforderung und damit verbunden Abwehr auslöst.

- Die freigestellten Fortbildungsteilnehmenden stehen häufig unter hohem Druck, schnell fertige und sofort übertragbare Rezepte ins Kollegium bzw. Team zurückzutragen und sollen häufig noch darüber hinaus dankbar für die Freistellung sein, obwohl diese immer auch auf Kosten der eigenen Freizeit geht. An Fortbildungen teilzunehmen wird in vielen pädagogischen Institutionen mehr als Hobby und Luxus betrachtet, als dass es mit Anerkennung honoriert und als selbstverständlicher Teil von Qualitäts- und Personalentwicklung behandelt wird.
- In neoliberalen und in Jungenbenachteiligungs- bzw. Feminisierungs-Diskursen wird die Verantwortung für Probleme, und im konkreten für die Probleme von Jungen an der Schule, individualisiert und/oder biologisiert. Häufig werden Lehrerinnen für die Probleme von Jungen verantwortlich gemacht – entweder weil sie vermeintlich als Frauen qua biologischen Geschlechts Jungen nicht angemessen fördern bzw. nicht als Vorbild dienen könnten oder weil sie angeblich einen schlechten, Jungeninteressen nicht angemessenen, Unterricht machten bzw. sich als hämische Feministinnen über die Probleme von Jungen freuten. Lehrern wiederum wird – ebenfalls qua biologischen Geschlechts – gerne die gesamte Verantwortung für Jungenförderung - und insbesondere die Dompteurs-Rolle bzgl. „schwieriger“ Jungen - zugeschoben. Für

⁹ Die Beschäftigung mit Überschneidungen der Situation von uns als Erwachsenenbildner_innen mit der Situation der Teilnehmenden im Unterricht und Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens an diesen Situationen wurde unter anderem durch sehr hilfreiche Anregungen Annita Kalpakas inspiriert.

Lehrkräfte aller Geschlechter wirkt diese diskursive Konstellation überfordernd und es stellen sich Fragen von Schuld und Schuldabwehr, die wegführen von Fragen qualitativer Standards und Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit.

6 Umgangsweisen mit diesen kreuzenden Faktoren

Um als Erwachsenenbildner_in nicht eben jenes Muster zu wiederholen, das unseres Erachtens so viele Probleme in der Schule verursacht, gilt es nach Möglichkeit, die genannten kreuzenden Faktoren ernstzunehmen, anstatt den eigenen Stoff durchzuziehen und den Teilnehmenden abzuverlangen, diese kreuzenden Probleme aus dem Seminar auszuklammern. Letzteres ist überdies nicht angenehm als Bildner_in, weil es häufig dazu führt, dass man Auseinandersetzungen über Inhalte oder ähnliches führen muss, obwohl es eigentlich um ganz andere Problemstellungen wie beispielsweise Überforderungsgefühle geht.

Gleichzeitig kann ich als Erwachsenenbildnerin nicht zaubern – ich habe bestimmte Versprechungen in meiner Ausschreibung gemacht, die ich nach Möglichkeit einhalten will, die Teilnehmenden wollen zum ausgeschriebenen Thema etwas lernen, ich kann also das Seminar in der Regel nicht zu einem Gewerkschafts-Seminar umfunktionieren, das sich primär mit den Arbeitsbedingungen von Pädagog_innen befasst. Es gibt dennoch einige Dinge, die ich berücksichtigen kann:

- Die Anliegen und Dilemmata der Teilnehmenden anerkennen und ihnen deutlich machen, dass ich weiß, dass auch sie nicht zaubern können, und ihre Bemühungen wertschätze.
- Meine eigenen Probleme und Dilemmata als Bildnerin transparent machen, die den ihren oft gar nicht so fern sind, wie beispielsweise die Bearbeitung vieler Themen in begrenzter Zeit oder heterogene Bedürfnisse und Lernstile der Gruppe.
- Eine alternative Haltung und Umgangsweisen fördern und praktisch vorleben, die den Umgang mit (nicht nur diesem) komplexen Thema erleichtern:
 - Haltung lebenslangen Lernens: Neugier und Freude am Lernen, Entdecken, Ausprobieren und Reflektieren vermitteln

und vorleben. Lebenslanges Lernen als Gewinn spürbar werden lassen.

- Fehlerfreundlichkeit, die einerseits Verantwortung für das eigene Handeln übernimmt und andererseits wohlwollend mit sich selbst und dem eigenen Bemühen umgeht. Andreas Foitzik verdanke ich diesbezüglich die schöne Formel: Handlungsfähigkeit trotz Handlungsunsicherheit.
- Geduld und langer Atem mit sich selbst, mit den pädagogischen Adressat_innen und mit strukturellen Veränderungen. Veränderungsprozesse brauchen Zeit und nur, weil ich nicht sofort Veränderungen sehe oder weil die Lernenden meinen Bemühungen mit Widerständen begegnen, heißt das nicht, dass mein Handeln wirkungslos bleibt. Gerade Widerstände sind nicht primär negativ zu bewerten, sie bedeuten häufig, dass meine Interventionen ernst genommen werden und gehen mit einer hohen Beschäftigungs-Energie einher.
- Ein Blick für Strukturen, in denen ich und meine Adressat_innen handeln, in denen ich etwas bewegen kann und werde, aber deren Bedingungen dennoch mein Handeln begrenzen. Dies bedeutet zu unterscheiden, welche Veränderungen ich individualisiert bewirken kann und welche eine Weiterentwicklung von Strukturen erfordern (vgl. beispielhaft den Artikel „Schule – Leistung – Geschlecht“ in diesem Band).
- Sich im Team bzw. Kollegium oder in einer Bezugsgruppe jenseits der Institution gegenseitig unterstützen und auch von Vorgesetzten Unterstützung holen, um sich einerseits gegenseitig Kraft, Anregungen und Reflexionsräume zu geben und andererseits nachhaltigere Veränderungen anzustoßen.
- Mut bzw. Selbstbewusstsein, strukturelle Veränderungen sowie Ressourcen und Unterstützung anzustoßen und einzuklagen. Diese als Bedingung guter Pädagogik offensiv zu vertreten, anstatt die Anforderung hinzunehmen, gute Pädagogik beruhe einzig auf dem Bemühen und kompetenten Handeln der Einzelnen.

Auch dieser konstruktive Umgang mit kreuzenden Faktoren steht vor dem Dilemma des

Zeitdrucks und zumindest mir gelingt es nicht immer, solche Einheiten in eine Fortbildung zu integrieren, symbolische Äußerungen und anregende Bemerkungen sollten aber auf jeden Fall möglich sein.

Momente, in denen eine Integration dieser Vorgehensweise gelingt, eröffnen Lernräume, in denen solidarisches Lernen voneinander stattfindet, verschiedenen Arbeitsfelder miteinander verknüpft werden und nachhaltige Veränderungsprozesse angestoßen werden können. So können auch Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden in ein Verhältnis von Verbündeten transformiert werden.

Literatur

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

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.

Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 1. Opladen.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Berlin.

ANGABEN ZU DEN AUTOR_INNEN

Mart Busche

Diplom Politolog_in, langjährige Tätigkeit in der geschlechtsbezogenen Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Forschung zu Geschlecht, Gewalt und Intersektionalität, unter anderem in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ und bei Dissens e.V. Zur Zeit beschäftigt an der Universität Kassel, Soziologie der Diversität.
Kontakt: mart.busche@dissens.de oder mart.busche@uni-kassel.de

Katharina Debus

Diplom-Politologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Dissens e.V. im Bereich Bildung, Männlichkeit und Geschlechterverhältnisse. Fortbildungen und Forschung darüber hinaus u.a. zu (Geschlechter-)Gerechtigkeit in der Schule, Einstellungen und Lebensrealitäten von Mädchen und Jungen verschiedener Lebenswelten sowie geschlechterreflektierter Lebens- und Zukunftsplanung. Pädagogische Praxis in Mädchenarbeit, reflexiver Koedukation, Seminaren mit Erzieher_innen-Azubis und internationaler Jugendbildung u.a. in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“.
Kontakt: katharina.debus@dissens.de

Andreas Hechler

Studium der Gender Studies und Europäischen Ethnologie, Lehrer_innenfortbildungen im Projekt „Jungenarbeit und Schule“ sowie u.a. zu Jungenarbeit, Neonazismus und Intergeschlechtlichkeit. Jungenarbeit bei Dissens e.V. und der Björn-Schulz-Stiftung. Zurzeit Arbeit an einer Studie über die Effekte des deutschen Antisemitismus. Inhaltliche Schwerpunkte: Männlichkeit, Neonazismus, Intergeschlechtlichkeit, Intersektionalität, Queer Theory, Antisemitismus, (Post-)Kolonialismus.
Kontakt: andreas.hechler@dissens.de

Bettina Knothe

Dr. rer. nat., Diplom-Biologin, selbständig tätig mit Forschung, Beratung und Training. Arbeitsschwerpunkte: Nachhaltigkeit und kultureller Wandel, Eigenständige Regionalentwicklung, Nachhaltigkeit und Gesundheitsförderung sowie Gender in Umwelt- und Naturwissenschaften, Gendersensibilisierung und -training.
www.medeambiente.eu
Kontakt: knothe@medeambiente.de

Bernard Könnecke

Diplom-Politologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Dissens e.V. in den Bereichen Jungenarbeit, Fortbildung, Vernetzung. Tätigkeiten als Bildungsreferent in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Seit 1992 geschlechtsbezogene Bildungs- und Sozialarbeit mit Jungen, seit 1994 Konzeptentwicklung und Fortbildungs- und Beratungstätigkeit zu Jungenarbeit/Arbeit mit Jungen. Koordinator der „Berliner Fachrunde Jungenarbeit“. Internationale Fortbildungstätigkeit im Rahmen von Jugend- und Fachkräfteprogrammen mit osteuropäischen Partnern. Zurzeit Vorbereitung eines Projekts zur Aufdeckung und Prävention sexualisierter Gewalt an männlichen Kindern und Jugendlichen. Kontakt: bernard.koennecke@dissens.de

Klaus Schwerma

Diplom-Sozialwissenschaftler, seit 2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Dissens e.V. im Bereich Männer und Arbeit. Gender Trainer in der Erwachsenenbildung und in der Berufsorientierung und Lebensplanung mit Jungen. Mitarbeit in internationalen und nationalen Bildungsprojekten. Mitglied bei genderWerk und dem Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Kontakt: klaus.schwerma@dissens.de

Olaf Stuve

Diplom-Soziologe, seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Dissens e.V. in den Bereichen Geschlecht und Bildung, Geschlecht und Gewalt (-Prävention) sowie Intersektionalitätsforschung. Jungenarbeit seit 1995, Jugendbildungsarbeit und Erwachsenenbildung/berufliche Fortbildungen zu den Themen soziale Ungleichheit, Geschlechterverhältnisse und Rassismus u.a. beim Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. Lehrtätigkeit an verschiedenen Universitäten. Kontakt: olaf.stuve@dissens.de

Das Projekt Jungenarbeit und Schule ist ein Dissens-Projekt in Kooperation mit:



Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Ansprechpartner: Wolfgang Jehlicka
www.lisum.berlin-brandenburg.de



Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)

Ansprechpartnerin: Claudia Lutze
www.sfbb.berlin-brandenburg.de



Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern

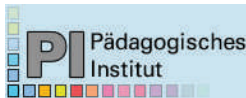
Ansprechpartner: Klaus Bois
www.bildung-mv.de
www.bm.regierung-mv.de



Landesschulbehörde

Niedersächsische Landesschulbehörde

Regionalabteilung Lüneburg
Ansprechpartner: Hartmut Schleisieck
www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de



Landeshauptstadt München, Schul- und Kultusreferat, Pädagogisches Institut - Fortbildung, Weiterbildung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen (PI-FEW)

Ansprechpartner: Gregor Prüfer
www.pifwe.muc.kobis.de



Amt für Lehrerbildung (Afl) des Landes Hessen

Ansprechpartnerin: Verona Eisenbraun
www.afl.hessen.de



Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Ansprechpartnerin: Katja Groß-Minor
www.bildung-rp.de



Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH)

Ansprechpartnerin: Dr. Beate Lesting-Buermann
www.iqsh.de

Weitere Kooperationspartner_innen



Amadeu Antonio Stiftung

www.amadeu-antonio-stiftung.de



Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin

www.mbr-berlin.de



Neue Wege für Jungs

www.neue-wege-fuer-jungs.de

