

FORUM

35. Jahrgang
1. Quartal · März 2019
ISSN 1434-4696
C 12948 · 5,50 Euro

FÜR KINDER- UND JUGENDARBEIT



Offen für Genderperspektiven?



ISSN 1434-4696
C 12948
35. Jahrgang
1. Quartal, März 2019

Herausgeber und Verlag
Verband Kinder- und Jugendarbeit
Hamburg e.V.
Budapester Straße 42
20359 Hamburg
fon 040 / 43 42 72
fax 040 / 43 42 84
E-Mail: info@vkjhh.de
www.vkjhh.de

Redaktion (V.i.S.d.P.)
Svenja Fischbach, Karen Polzin

Ständige Mitarbeiter*innen
Joachim Gerbing, Andrea Richter
Beirat FORUM

Layout
Renate Möller

Druck
Drucktechnik Altona
Große Rainstraße 87, 22765 Hamburg

Jahresabo
4 Ausgaben inkl. Versand: 25,00 Euro

Einzelheft 5,50 Euro zzgl. Versand

Auflage dieser Ausgabe
900

Nachdruck
Nach Rücksprache, Angabe der Quelle
und bei Zusendung eines Belegexemplars
erwünscht

Hinweis
Die Beiträge stellen keine vereinsoffiziellen
Mitteilungen dar; namentlich gezeichnete
Beiträge müssen nicht die Meinung der
Redaktion widerspiegeln. Die Redaktion
behält sich vor, LeserInnenbriefe zu kürzen.
(Einem Teil dieser Auflage ist eine Beilage
beigefügt.)

Titelbildnachweis
Ted Eytan_flickr

GENDER IM DISKURS

Begriffserklärungen 4

Prof. Dr. Jutta Hartmann

**Genderperspektiven im Feld
der Jugendarbeit**

Diskurslinien aus jüngerer
Vergangenheit und Gegenwart 6

Fabienne Fröhlich

**Weg mit den Geschlechterklischees,
her mit der Genderkompetenz!**

Warum geschlechtersensible
Pädagogik eine Haltung ist 13

Sarah Brune

Haltung zeigen!

Für mehr Auseinandersetzung mit
geschlechtlicher und sexueller Vielfalt
in der pädagogischen Praxis. 18

Julika Heinz

**Dominanz der Disneyprinzessinnen –
ein Gegenvorschlag** 21

Chris Henzel

**Heteronormativitätskritische
Jugendbildung**

Eine Buchrezension 24

GENDERSENSIBLE PRAXIS

Sebastian Tippe

**Vereinbarkeit(-spflicht) von
Jungenarbeit und Feminismus**

Ein Plädoyer und Praxisbericht. 26

Anne Feldmann und Momme Peters

**„Wünscht ihr euch manchmal,
normal zu sein?“**

Queere Aufklärungs- und
Antidiskriminierungsarbeit
mit Jugendlichen 32

Saskia Kupfer

Mädchen*zentrum goes Sternchen*
Work in Progress 34

Gila Rosenberg und Vanessa Lamm

**Ein (Schutz-)Raum für lesbische
und bisexuelle Jugendliche, Frauen*
und Transgender** 36

Melanie Ehring

**Gender in der OKJA – über die
Einrichtungen hinaus denken** 37

GENDERERLEBEN VON FACHKRÄFTEN

B. Nicolaisen

**Geschlechtergerechtigkeit in
der Ausbildung – (k)ein Thema** 39

*Erfahrungen und Statements von neun
weiblichen Fachkräften der Sozialen Arbeit
(Unser) Geschlecht spielt eine Rolle* 40

Katherina Eisenzimmer

**Das „Erfolgsrisiko“ Frau – Frauen in
Führungspositionen Sozialer Arbeit** 45

WIRKMACHT IN SOZIALER ARBEIT

Helmut Szepansky und Gabriele Biehl
Hausbesuche als Brücke 50

Birgit Stephan

**Anmerkungen zu „Macht und
ihre Wirkung in Sozialer Arbeit“** 52

Prof. (em.) Dr. Timm Kunstreich

Für eine Heimkampagne 3.0!
Ergebnisse des Hamburger Tribunals
über die Verletzung von Kinderrechten
in der Heimerziehung. 57

QUO VADIS, JUGENDHILFE?

Dr. Wolfgang Hammer

Zeit zum Handeln
Erkenntnisse und Konsequenzen
aus dem Abschlussbericht der
Enquetekommission. 62

Dieter Bänisch

**Strafprozessualer Reformbedarf
des Zeugnisverweigerungsrechtes
in der Sozialen Arbeit** 69

FORUM-Redaktion

**Sozialräumliche Angebote
der Jugend- und Familienhilfe
und die Offene Arbeit**
Perspektiven einer Weiterentwicklung 70



E d i t o r i a l

*Liebe Leser*innen!*

Ganze 15 Jahre ist es her, dass wir unseren Themenschwerpunkt auf geschlechterbezogene Kinder- und Jugendarbeit/Soziale Arbeit legten. Seitdem hat sich einiges getan: Gerade in den letzten Jahren haben Themen, wie Sexismus, Geschlechterungleichheit und autoritäre Pädagogik Einzug in gesellschaftlichen Debatten gefunden. Es sind parallel laufende Entwicklungen zu beobachten: Ein Revival von „starken“ Männern (Trump, Putin, Bolsonaro), eine Rückbesinnung auf traditionelle Rollenverteilung und gleichzeitig eine Sensibilisierung für Themen wie Sexismus, Rassismus und andere Formen von Diskriminierung.

Eine einschneidende Erkenntnis dieser Zeit ist, dass die Vorstellung von einem zweigeteilten Geschlechtersystem in männlich und weiblich nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Was Geschlechterforschung und Medizin schon lange wissen, greift nun auch in der Post-Gender-Mainstreaming-Gesellschaft Raum: Es gibt mehr als nur zwei Geschlechter. Der Bundestag hat die Bezeichnung „divers“ als dritte Option zu einem dritten Geschlecht beschlossen, das Gendersternchen ist kürzlich als Anglizismus des Jahres 2018 ausgezeichnet worden und Heidi Klum betont in der aktuellen Staffel von Germanys Next Top Model, dass sich eine Transfrau unter den Top 30 ihrer Kandidat*innen befindet.

Was Erwachsene oder auch wir Fachkräfte aus einer anderen Generation häufig als befremdlich oder singuläre Erscheinung abtun, wissen Kinder und Jugendliche schon längst: „Queere Lebensweisen werden verstärkt Teil jugendkultureller Praxen“, stellt *Chris Henzel* in der Buchrezension *Heteronormativitätskritische Jugendbildung* (1) fest. Höchste Zeit also, dass wir uns mit den aktuellen Entwicklungen beschäftigen. *Jutta Hartmann* hat für Sie *Diskurslinien aus jüngerer Vergangenheit und Gegenwart im Feld der Jugendarbeit* aufbereitet, während *Fabienne Fröhlich* und *Sarah Brune* begründen, wie sehr Genderkompetenz mit Haltingsfragen verknüpft ist. Eine zentrale Erkenntnis zieht sich durch dieses Heft: Für queere Jugendlichen gibt es zwar immer mehr spezifische Angebote – einige stellen

wir in diesem Heft vor –, in herkömmlichen Einrichtungen der OKJA werden diese jedoch kaum mitgedacht. Eine Ausnahme bildet hier das *Mädchen*zentrum Eimsbüttel*, welches sich für Trans-Jugendliche geöffnet hat und diesen Prozess in dem Beitrag *Mädchen*zentrum goes Sternchen** beschreibt.

Außerdem beschäftigte uns die Frage, wie Fachkräfte selbst Gender im beruflichen Alltag erleben. Dazu erreichten uns zwar leider nicht unerwartete, so doch sehr bedenkliche *Statements und Erfahrungsberichte von neun weiblichen Fachkräften der Sozialen Arbeit*, die eine deutliche Diskrepanz zwischen emanzipatorischen Bestrebungen und alltäglichem Umgang aufzeigt. *B. Nicolaisen* hat für uns ihre Erfahrungen in der Erzieher*innenausbildung aufgeschrieben, während *Katherina Eisenzimmer* ihre Forschung zu Frauen in Leitungspositionen in Sozialer Arbeit zusammengefasst hat.

Macht und ihre Wirkung in Sozialer Arbeit lautete der Titel des Heftes 3/2018 – dieser Zusammenhang lässt sich unschwer auch auf den jetzigen Schwerpunkt übertragen – doch hier regte er *Helmut Szepansky* und *Gabriele Biehl* zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Hausbesuchen an. *Birgit Stephan* wiederum beleuchtete verschiedene Beiträge des Heftes 3/2018 unter dem Ansatz des Familienrats. Zu Beginn des Hamburger Tribunals über die Verletzung von Kinderrechten in der Heimerziehung Ende 2018 betonte die Anklage, dass Kinder und Jugendliche trotz formal erhöhter Beteiligungsrechte wieder vermehrt Objekte erzieherischer Maßnahmen würden. Ablauf und *Ergebnisse des Tribunals* hat *Timm Kunstreich* dargelegt. Dass Zeit zum Handeln sei, bilanziert auch *Wolfgang Hammer* mit Blick auf den *Abschlussbericht der Enquetekommission*.

Wir wünschen inspirierende Lektüre und freuen uns auf Ihre Zuschriften

*Svenja Fischbach, Karen Polzin
und Joachim Gerbing*

1) Wer hier fremdwörtertechnisch aussteigt, für den*die haben wir zentrale Begriffe auf den folgenden Seiten erklärt ...

Begriffserklärungen

binäres Geschlechtermodell

Die Binarität der Geschlechter meint ein Geschlechtersystem, welches nur zwei gegensätzliche Geschlechter (und keine Zwischenstufen) zulässt, nämlich männlich und weiblich. Dies gilt sowohl für die sozialen Rollen und Geschlechtsidentitäten („gender“) als auch für die körperlichen Geschlechter („sex“).

Cis-Weiblichkeit/ Cis-Männlichkeit

„Cis“ wird als Gegenbegriff zu „trans“ benutzt. Eine Cis-Frau ist eine Person, die bei der Geburt dem weiblichen Geschlecht zugewiesen wurde und sich auch als Frau identifiziert. Ein Cis-Mann ist eine Person, die bei der Geburt dem männlichen Geschlecht zugewiesen wurde und sich auch als Mann identifiziert.

gender

Der Begriff „gender“ meint das sozial konstruierte Geschlecht, also die sozialen Rollen und Geschlechtsidentitäten (im Unterschied zum biologischen Geschlecht „sex“).

gendersensible Sprache

Sprache erzeugt und reproduziert Bilder/Vorstellungen, durch die wir selbst geprägt sind und die wiederum unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit prägen.

Durch gendersensible Sprache (z.B. Kolleg*innen, Kolleg_innen, KollegInnen) wird mehr als nur das männliche Geschlecht abgebildet und sichtbar gemacht. Über eine bewusste Sichtbarmachung der Vielfalt von Geschlechtsidentitäten kann jede Person in ihrer Geschlechtsidentität anerkannt und Diskurse können angestoßen werden.

Hegemoniale Männlichkeit

Hegemonie bedeutet Vorherrschaft oder Überlegenheit. Hegemoniale Männlichkeit ist ein Begriff aus der Geschlechterforschung, der eine gesellschaftliche Praxis beschreibt, die die dominante soziale Position von Männern und eine untergeordnete Position von Nicht-Männern garantiert. Diese Position wird durch Praktiken sowohl von Männern als auch von Frauen eingenommen und aufrechterhalten.

Heteronormativität

Heteronormativität ist ein zentraler Begriff der Queer Theory, mit dem in Frage gestellt wird, dass Heterosexualität naturgegeben ist. Dadurch wird zum einen die Annahme kritisiert, es gäbe zwei gegensätzliche Geschlechter, die sexuell aufeinander bezogen seien und zum anderen dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als gesellschaftliche Norm gelten und bevorzugt werden.



Foto: geralt_pixabay

Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt die Überschneidung von verschiedenen Diskriminierungsformen und Strukturkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität, Alter etc. in einer Person. Intersektionale Theorie zielt darauf ab, das Zusammenwirken verschiedener Positionen sozialer Ungleichheit zu analysieren und zu veranschaulichen, dass die Formen der Unterdrückung in ihren Verschränkungen und Wechselwirkungen zu betrachten sind.

Intersexualität

Inter-Menschen sind Menschen, deren körperliches Geschlecht (beispielsweise die Genitalien oder die Chromosomen) nicht der medizinischen Norm von „eindeutig“ männlichen oder weiblichen Körpern zugeordnet werden kann, sondern sich in einem Spektrum dazwischen bewegen. Bis heute werden Inter-Kinder nach der Diagnose zu einem (meist dem weiblichen) Geschlecht operiert und kämpfen in Folge dessen mit zum Teil erheblichen gesundheitlichen Einschränkungen und psychischen Problemen.

LGBTIQ+

Das internationale Akronym LGBTIQ+ umfasst lesbische (L), schwule (G = gay), bisexuelle (B), trans (T), inter (I) und insgesamt queere Lebensweisen (Q+). Das ‚Q+‘ weist darauf hin, dass ständig neue Lebensweisen entstehen können und diese Aufzählung somit nicht endgültig ist.



Foto: Mike Burns_flickr

queer

Im Englischen war „queer“ lange Zeit ein Schimpfwort, insbesondere gegenüber schwulen Männern. Heute wird der Begriff jedoch meist positiv als Selbstbezeichnung gebraucht, vor allem von Menschen, die ihre Identität als „außerhalb der gesellschaftlichen Norm“ ansehen. Außerdem kann queer als Überbegriff für Menschen benutzt werden, die nicht in die romantischen, sexuellen und/oder geschlechtlichen Normen der Gesellschaft passen.

sex

Der aus dem Englischen übernommene Begriff „sex“ meint das biologische Geschlecht einer Person. In der Unterscheidung zwischen „sex“ als biologischem Geschlecht und „gender“ als sozialem Geschlecht wird der Zusammenhang einer vermeintlich natürlichen Bestimmung des Geschlechts zurückgewiesen.



Foto: ReadyElements_pixabay

trans

„trans“ ist ein Überbegriff für Menschen, die sich nicht mit dem Geschlecht identifizieren, dem sie bei der Geburt zugewiesen wurden.

Literatur:

- Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung
 Jagose, Annemarie (2005): Queer Theory. Eine Einführung
www.queer-lexikon.de [12.02.2019]

Leser*innenbriefe

Liebe Leser*innen,

wir möchten die Anregung unserer Leser*innenschaft aufnehmen und einen Raum zur Diskussion über erschienene Artikel schaffen. Daher wollen mit der nächsten Ausgabe die Rubrik Leser*innenbriefe im FORUM etablieren.

Hat Sie ein Beitrag zum Nachdenken angeregt, besonders berührt oder geärgert? Lassen Sie uns und unsere Leser*innen an Ihren Gedanken teilhaben und schreiben Sie uns gerne eine eMail an info@vkjhh.de.

Beiträge bis zum 30. April 2019 können in der nachfolgenden Ausgabe abgedruckt werden. Die Auswahl der eingegangenen Briefe und Kürzungen behält sich die Redaktion vor.

Wir freuen uns über Ihre Kommentare, Ihr Feedback und spannende Diskussionen!



Foto: aitoff_pixabay

Auch beim Blick auf den Umgang mit der sozialen Kategorie Geschlecht und mit Geschlechterverhältnissen kann nicht von der Jugendarbeit im Singular gesprochen werden. In den letzten bald 50 Jahren haben sich ausgehend von Impulsen der Neuen Frauenbewegung verschiedene kritische Perspektiven und konzeptionelle Zugänge einer geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Jugendarbeit entwickelt, die – sich z.T. produktiv ergänzend, z.T. widersprechend, z.T. in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis zueinander stehend – gegenwärtig nach wie vor unterschiedlich stark ausgeprägt anzutreffen sind. Im Folgenden soll ein skizzenhafter Überblick und exemplarischer Einblick in zentrale Diskursstränge für die grundsätzliche Notwendigkeit von Genderperspektiven in der Jugendarbeit sensibilisieren. (1)

Genderperspektiven im Feld der Jugendarbeit

Diskurslinien aus jüngerer Vergangenheit und Gegenwart

von Jutta Hartmann

Wider eine Universalisierung, Normierung und Verkennung

Viele der in und für die Jugendarbeit entwickelten Theorien, Methoden und Konzepte geben sich universell, d.h. sie suggerieren, alle Kinder und Jugendlichen im Blick zu haben und sich potenziell an alle zu richten. Doch haben durch Impulse der Frauenbewegung Ende der 1970er Jahre angestoßene Studien festgestellt, dass Mädchen als Zielgruppe in der Offenen Jugendarbeit bis dahin „quantitativ und qualitativ unbeachtet geblieben“ waren (Bitzan 2004: 462). Die Angebote der Jugendarbeit gingen an den Lebensrealitäten, Wünschen und Bedarfen von Mädchen vorbei. „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ war eine vielzitierte Erkenntnis, die hervorhob, „dass die Ressourcen der Jugendarbeit sich fraglos an einem (normativen) männlichen Subjekt und seinen Lebenslagen orientierten“ (Eggers 2012:

chende Erkenntnisse führten in den 1970er Jahren zur Entwicklung von Ansätzen der Mädchenarbeit. Diese zielten darauf ab, Lebensperspektiven von Mädchen und Frauen zur Geltung zu bringen, Sensibilisierungsprozesse gegenüber verfestigten Machtunterschieden zwischen den Geschlechtern zu initiieren und einen Beitrag zum Abbau von

Parteilichkeit bedeutet, soziale Probleme als in Macht-Asymmetrien hervorgerufene zu erkennen, ...

Geschlechterungleichheiten zu leisten. Dabei kritisierten Vertreterinnen der *feministischen Mädchenarbeit* auch anzutreffende Defizitansätze, die Mädchen im Vergleich zu Jungen sahen – bzw. zu mit Jungen verbundenen, als normativ angesehenen Eigenschaften und Leistungen –, sie als mangelhaft einschätzten und zu fördern suchten. Demgegenüber wurden Zugänge entwickelt, die als empowermentororientiert gelten können und vom Prinzip der Parteilichkeit flankiert wurden. Parteilichkeit bedeutet, soziale Probleme als in Macht-Asymmetrien hervorgerufene zu erkennen, aus der Sicht der Marginalisierten zu sehen und diesen solidarisch zur Seite zu stehen. Das Konzept der Parteilichkeit hat bis heute seinen Platz in der Mädchen*arbeit (vgl. z.B. IMMA e.V.). (2)

Auch die erzieherischen Hilfen wurden kritisiert, geschlechterreflektierende Ansätze hier jedoch viel zögerlicher entwickelt. Nach wie vor fällt ein höherer Anteil von Jungen* und jungen Männern* in diesem Feld auf. Dieser wäre jedoch missverstanden, würde er mit unproblematischeren Lebenslagen von Mädchen* und jungen Frauen* erklärt. Doch wie werden diese wahrgenommen und definiert? Richtet sich die Aufmerksamkeit für Problemlagen eher auf nach außen gerichtete Verhaltensweisen, die häufiger bei Jungen* anzutreffen sind, oder kommen auch „leisere“ Bewältigungsformen“ in den Blick, die eher bei



233). Herausgestellt wurden beispielsweise die „mangelnde Repräsentanz von Mädchen bei den Angeboten der Jugendarbeit“, die „Laufsteg- und Nadelöhrsituationen für Mädchen in Jugendzentren“ und „die jungenorientierten Angebote“ (Werthmanns-Reppekus 2008: 106f). Entspre-

Mädchen* anzutreffen sind (Bitzan 2004: 470)? Welche Rolle spielen dabei an traditionellen Geschlechterrollen orientierte Deutungs- und Zuschreibungspraxen der Fachkräfte?

Die Interpretationen von Problemlagen von Mädchen* erweisen sich wie die angebotenen Lösungsmöglichkeiten häufig durch traditionelle Geschlechtszuschreibungen geprägt. Maria Bitzan spricht von einer gravierenden „Verkennung mädchenpezifischer Probleme“ (ebd.: 466), zu denen insbesondere sexuelle Gewalt zählt. Die starke Familienorientierung der Jugendhilfeinstanzen beim Blick auf Mädchen*, die den Verbleib in der Familie für diese als besonders wichtig erachtet, übersieht häufig auch heute

... aus der Sicht der Marginalisierten zu sehen und diesen solidarisch zur Seite zu stehen.

noch, dass Probleme von Mädchen* oft mit starker familiärer Kontrolle und Problemen in der Familie verbunden sind. Statt als Zeichen ‚sexueller Verwahrlosung‘ skandalisiert zu werden – und damit eher Diffamierung denn solidarische Unterstützung zu wecken – müsste erkannt werden, wie Mädchen* mit sexualisiertem Verhalten versuchen, „sich gegen unerträgliche Zustände zur Wehr (zu) setzen“ (ebd.: 465). Doch bis heute wird ein solches Verhalten von Mädchen* nicht vor dem Hintergrund von Traumatisierungen, z.B. nach sexuellen Gewalterfahrungen, wahrgenommen und eingeordnet, sondern führt häufig nach wie vor zu Zurückweisung, Verboten und anderen Bestrafungen durch die Fachkräfte (Schmauch 2016).

Deutlich zeigt sich, dass Geschlecht in sich universal gebenden Konzepten *nicht* nicht wirkt. Auch Lothar Böhnisch und Heide Funk (2002: 20ff.) zeigen am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe, wie Soziale Arbeit geschlechterhierarchische Normalität von Jugendlichen als Mädchen und Jungen rhetorisch zwar neutralisiert, diese implizit aber dennoch unterstellt. Wird Geschlecht nicht reflektiert, entfalten überkommene geschlechterhierarchische Bedeutungen verdeckt ihre Wirkung, besonders wenn Jugendliche von gängigen Geschlechtererwartungen abweichen: „Man könnte auch pointiert formulieren: Jungen geraten dann in das Interventionsfeld der Sozialarbeit, wenn sie ihre männliche Rolle – in die externalisiertes Verhalten eingebaut ist – überziehen, Mädchen, wenn sie aus der weiblichen Geschlechterrolle ‚fallen‘, wenn sie aggressive Lösungen suchen oder wenn sie die weiblichen Seiten überschreiten z.B. sexuelle Verfügbarkeit überziehen“ (ebd.: 62).

Sich universal gebende Ansätze wirken neben ihren vernachlässigenden Seiten somit auch zuschreibend bzw. stigmatisierend. Das De-Thematisieren von *Gender* lässt Geschlecht hierarchisierend wirken und sichert bzw. verstärkt

damit zugleich die „differenz- und ungleichheitsreproduzierende Rolle Sozialer Arbeit“ (Bütow/Munsch 2012: 12).

Der Begriff *Gender* steht im Wissenschaftsdiskurs für die Infragestellung der tradierten Annahme, die Unterscheidung von Menschen in Frauen und Männer – die Zweigeschlechtlichkeit – sei eine natürliche Gegebenheit und unhinterfragbare Tatsache. Demgegenüber zeigen die *Gen-*



der *Studies* auf, wie die vermeintlich von Natur aus gegebenen Unterschiede zwischen Frauen und Männern historischen Entwicklungen unterliegen und damit wandelbar sind. Die vorherrschende Tendenz, bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen mit ihrer Geschlechtsidentität zu verknüpfen, vermeintlich natürliche Geschlechterdifferenzen als wesentliche Eigenschaften der Menschen und festen Bestandteil ihrer Identität zu begreifen, wird als ‚Essentialisierung‘ kritisch in Frage gestellt.

Differenzieren, Kritisieren und Entnaturalisieren – Verschiedene Perspektiven auf Geschlecht

Historisch betrachtet steht der Sechste Jugendbericht (BMJFG 1984) für eine zentrale Verschiebung der Geschlechter-Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe. Als eine seiner Folgen kann der § 9 des 1990/91 in Kraft getretenen KJHG gelesen werden, in dem erstmalig gefordert wird „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Der Prozess war initiiert, der „erstaunlichen Undifferenziertheit“ (Bitzan 2004: 462) in den einzelnen Feldern der Jugendhilfe zu begegnen und eine geschlechterreflektierende Professionalisierung anzustoßen. Dabei führ(t)en unterschiedliche geschlechtertheoretische Positionierungen zur Entwicklung verschiedener Konzepte, die als ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechterbewusst‘ oder ‚geschlechtergerecht‘ bezeichnet werden. Vielfach wurden diese Ansätze ausgehend von einer parteilichen Mädchen- und antisexistischen Jungenarbeit (Glücks/Otte-

meier-Glücks 1994) sowie von einer sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich diskutierten reflexiven Koedukation (Faulstich-Wieland 1993) (weiter)entwickelt. Aus heutiger Sicht ist jedoch kritisch einzuwenden, dass Zweigeschlechtlichkeit durch die Debatten der 1980er und 1990er Jahre zwar in ihrer Hierarchisierung und Verengung kritisch reflektiert, in ihrer Binarität aber weiterhin unkritisch reproduziert wurde. Bleibt die zwei-

Foto: Tiffa Day_flickr



geschlechtliche Ordnung aufrechterhalten, entspricht dies zwar den vorherrschenden Lebensrealitäten und antwortet auf „die aufgrund der bestehenden hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit erlittenen Verletzungen und Einbahnstraßen der Lebensentwürfe“ (Bitzan 2004: 462). Die Lebensrealitäten junger Menschen, die sich nicht oder nicht ausschließlich mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, bleiben jedoch vom Diskurs ausgegrenzt. Trotz des zunehmenden Konsenses darüber, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ als zentral für soziale Differenzierung zu berücksichtigen ist, gingen und gehen die Vorstellungen darüber, was das zu bedeuten hat und wie es umzusetzen ist, auseinander bzw. wurden und werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Wird Geschlecht beispielsweise als *Bewältigungskategorie* begriffen, kommt in den Blick, wie Jugendliche zur Bewältigung von Belastungen auf Geschlechtsstereotype zurückgreifen. Diese geben ihnen Sicherheit und die Anerkennung ‚richtig‘ zu sein. Maria Bitzan betont, wie wichtig es ist, geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster bei Mädchen* und bei Jungen* zu verstehen. Erkennen wir „Geschlecht als notwendige und zur Verfügung stehende Bewältigungskategorie für problembelastete Jugendliche“ (ebd: 473), dann versteht sich von selbst, dass hierauf bezogene Angebote und eine differenzierte Arbeit an Handlungsalternativen notwendig sind: „Die Gender-Perspekti-

Auch die erzieherischen Hilfen wurden kritisiert, geschlechterreflektierende Ansätze hier jedoch viel zögerlicher entwickelt.

Die Interpretationen von Problemlagen von Mädchen* erweisen sich häufig durch traditionelle Geschlechtszuschreibungen geprägt.

ve in der Jugendhilfe müsste [...] von der zwiespältigen und widersprüchlichen Realität her, die den Mädchen und Jungen aufgibt, sich in der zweigeschlechtlichen Ordnung zu rechtzufinden und sie gleichzeitig zu überschreiten“ gefunden werden (ebd.).

Dieser Zugang wäre jedoch missverstanden, würden Stereotype z.B. männlicher Erlebens- und Verhaltensformen zur Deutungsschablone von Jungen* in der Sozialen Arbeit gemacht. Vielmehr geht es darum, in jedem einzelnen Fall genau zu untersuchen, ob und wie sich Haltungen und Verhaltensweisen als Versuch verstehen lassen, in Ermangelung von Alternativen Männlichkeits- oder Weiblichkeitsdarstellungen als – fragwürdige – Ressourcen zu nutzen. Denn, wie Albert Scherr (2012: 565) hervorhebt: „[...] sozial benachteiligte Jungen und Männer (verfügen) im Extremfall nur über ihren Körper als Ressource. Sie tendieren dann unter Bedingungen einer fortschreitenden ökonomischen und kulturellen Entwertung körperlicher Arbeit ggf. dazu, den Nachweis ihrer Männlichkeit über das Vorzeigen physischer Stärke (Beschützer) und sexuellen Potenz (Erzeuger) zu erbringen.“ Gleichzeitig fallen auch gewaltbereite Mädchen* und Mädchen* in rechten Gruppen auf (Bruhns 2003). Jugendliche bedienen sich folglich nicht strikt nach zweigeschlechtlichen Zuschreibungsprozessen externalisierender und internalisierender Bewältigungsmechanismen, gleichwohl sie in der Regel weiterhin darüber gesehen und beurteilt werden.

Die sich mit Impulsen der profeministischen Männerbewegung entwickelnde *kritische Jungenarbeit* folgt seit den 1990er Jahren der Erkenntnis, dass die Lebensrealitäten von Jungen* und Männern* einerseits und tradierte Männlichkeitsbilder andererseits zunehmend auseinander laufen (Forster 2004: 477) und zugleich in besonderer Weise verquickt auftreten. In dieser Debatte kommen Unterschiede zwischen Jungen* z.B. entlang der Zugehörigkeit zu verschiedenen selbst- oder fremdzugeschriebenen sozialen und ethnischen Herkunftsn wie auch die Kosten der Männlichkeit und entsprechender Zurichtung von Jungen* zur Sprache. Der Begriff der ‚männlichen Dividende‘ benennt in Anlehnung an die australische Männerforscherin Rawny Connell gesellschaftsstrukturelle Privilegien von Jungen* und Männern* gegenüber Mädchen* und Frauen*. Zugleich bleibt die zentrale Erkenntnis: „die Jungen gibt es nicht“ (Stuve 2012: 18; Hervorh. i. Orig.), eine differenzierte Sicht auf Lebenslagen ist notwendig. So wird deutlich, dass Jugendarbeit vormals nicht einfach Jungenarbeit sondern eine „unreflektierte Jungenarbeit“ (Eggers 2012: 233; Hervorh. i. Orig.) war und hier mit einer kritischen Reflexion von Männlichkeit bzw. verschiedener Männlich-

keiten gegenzusteuern ist, ohne unter der Hand Jungen als defizitär oder in einem unangemessenen Wettlauf mit Ansätzen der Mädchen*arbeit als das eigentlich benachteiligte Geschlecht auszuweisen.

Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen

Ende der 1990er Jahren begann sich in einigen Strömungen der Geschlechterpädagogik die Erkenntnis durchzusetzen, dass die Frage nach einem emanzipatorischen Umgang mit der Geschlechterdifferenz ebendiese voraussetzt und damit die zweigeschlechtliche Ordnung bekräftigt. Zunehmend konstruktivistischen und dekonstruktiven Geschlechtertheorien folgend, steht daher nicht nur das hierarchische

Wird Geschlecht nicht reflektiert, entfalten überkommene geschlechterhierarchische Bedeutungen verdeckt ihre Wirkung, ...

Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sondern auch das zweigeschlechtliche Paradigma selbst in Frage. Entessentialisierend wird dieses als gesellschaftlich funktional und sozial konstruiert begriffen. Studien, die einem sozialkonstruktivistischen Ansatz um ein *doing gender* folgen, blicken beispielsweise nicht länger auf Geschlechterunterschiede, sondern auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidungen (Breidenstein/Kelle 1998). Entsprechende Erkenntnisse sind insofern wichtig, als sie für die eigene Beteiligung und Veränderungsmöglichkeiten bei alltäglich zumeist unbewusst ablaufenden Interaktionen sensibilisieren.

Seit Mitte der 2000er Jahre setzt sich in der Debatte die Erkenntnis durch, dass die Lebensrealitäten, Rechte und Bedürfnisse junger (*gender-queerer* Menschen – von lesbischen Mädchen* und schwulen Jungen* sowie von trans*- und inter*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen – nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit marginalisiert sind. Als zentral hierfür erweist sich die gesellschaftliche Setzung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als unhinterfragte Normalität. Dies wird im Fachdiskurs als Heteronormativität bezeichnet. Eine geschlechterreflektierende Jugendarbeit ist herausgefordert, „die in sie eingeschriebenen Normalitätsvorstellungen gelungener geschlechtlicher und sexueller Identitätsbildung“ (Hark 1997: 3) zu reflektieren, will sie nicht Gefahr laufen, die vorherrschende Hierarchie zwischen einer vermeintlichen heterosexuellen Normalität und einer als problematisch angesehenen Homosexualität zu perpetuieren statt grundsätzlich in Frage zu stellen. Es waren zunächst insbesondere lesbische und schwule Jugendliche, die nicht nur verstärkt zur Zielgruppe Sozialer Arbeit wurden, wie z. B. schon zuvor im Rahmen von *Coming-Out-Gruppen*, sondern auch explizites Thema im Diskurs der geschlechterreflektierenden Jugendhilfe.

Viele der damit verbundenen Konzepte verharr(t)en jedoch weiter in einer Dichotomie von gleich- und gegengeschlechtlichen Lebensweisen. Vorherrschend war und ist an vielen Orten ein Verständnis sexueller Orientierung, das der Sexualwissenschaftler Gunter Schmid (1996: 114) als „eingelassen in Stahl und Beton“ bezeichnet. Zunehmend werden jedoch auch identitätskritische Perspektiven aufge-

... besonders wenn Jugendliche von gängigen Geschlechtererwartungen abweichen.

griffen, die von dynamischen statt von essentiellen Identitäten ausgehen und „konstruktiv dekonstruktiv“ (Recla/Schmitz-Weicht 2017) ausgerichtet sind. Die Pädagog_innen der Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille‘ (Busche et al. 2010) richteten, feministische Mädchenarbeit denkend, beispielsweise *TransRäume* ein, geschlechtlich offene Räume, in denen Bedeutungen und Begegnungen quer zur Eindeutigkeit möglich werden sollten. In der Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeitsansätzen entstand z.B. das Projekt „meinTestgelände“, in dem seit 2013 über ein Online-Gendermagazin Jugendliche aller Geschlechter eingeladen sind, aktiv zu werden und wo Geschlechtervielfalt auf kreative Weise sichtbar werden kann. Zunehmend entwickeln sich feministische, geschlechtsbewusste, lesbisch-schwule und queere Pädagogiken weiter, indem sie sich wechselseitig befruchten und Perspektivenwechsel durchlaufen. Genderreflektierende Ansätze verbinden sich vermehrt mit heteronormativitätskritischen.

So differenzierte sich im Diskurs der Jugendarbeit die Weise aus, in der Gender begriffen und mehr als nur zweigeschlechtlich gedacht und bedacht wird. Konzeptuell zielen



Perspektiven einer *queeren* bzw. heteronormativitätskritischen „Pädagogik vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen“ (Hartmann 2016, 2017b) in der pädagogischen Praxis darauf, die real gelebte Vielfältigkeit als ein

Phänomen gesellschaftlicher Pluralisierungs- wie Norm(alis)ierungsprozesse zu thematisieren und insbesondere auch das Dynamische von Lebensweisen zu vermitteln. Dabei werden LGBTQ+-Lebensweisen (3) selbstverständlich neben Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität aufgegriffen und altersangemessen in einer gleichberechtigten und den normativen Zusammenhang von *sex* („anatomisches“ Geschlecht), *gender* (soziales Geschlecht)



und *desire* (sexuelles Begehren) hinterfragenden Weise kritisch-dekonstruktiv reflektiert (Hartmann/Busche 2017, Busche et al. 2018).

Erst allmählich wurden und werden auch auf politisch-struktureller Ebene Richtlinien erlassen. Das Engagement von Mädchen- und Jungenarbeitskreisen, entsprechenden Netzwerken und AGs, z.B. zu Mädchenpolitik, führte in den 1990er Jahren zur Implementierung von kommunalen Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein Jahrzehnt später fand deren Weiterentwicklung z.B. in der Verabschiedung eines Orientierungsrahmens für genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main seinen Niederschlag. Hier heißt es in der Präambel: „Genderorientierte Pädagogik geht von der Uneindeutigkeit und Unbestimmbarkeit von Geschlecht aus und wendet sich gegen einseitige, binäre, heteronormative Zuschreibungen. Sie vertritt eine prin-

zipielle Offenheit gegenüber eigenwilligen Definitionen von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeiten und ihrer Identitäten und ermutigt sie dazu ausdrücklich“ (Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main 2013: 4).

Ein diversityorientierter Blick auf die Verquickung von Geschlecht mit weiteren sozialen Kategorien differenziert die Debatte weiter aus. Ein kurzes Beispiel: Bei der Entwicklung pädagogischer Materialien für die Arbeit mit multikulturell zusammengesetzten Gruppen ging es beim Projekt ‚Homosexualität in der Einwanderungsgesellschaft‘ darum, den Jugendlichen eine Beschäftigung mit dem Thema Homofeindlichkeit zu ermöglichen, ohne – wie dies allzu oft anzutreffen ist – mit der Unterstellung konfrontiert zu sein, selbst homofeindlich zu sein.

In der Methode ‚Wer hat das Problem? Was ist das Problem?‘ berichteten Eltern, Geschwistern und Kolleg_innen türkischer und kurdischer Lesben und Schwulen, wie es ihnen ging, als sie beispielsweise von der lesbischen Lebensweise ihrer Schwester erfuhren und wie sich ihr Welt- und Selbstbild in der Auseinandersetzung mit den Reaktionen

Seit Mitte der 2000er Jahre setzt sich die Erkenntnis durch, dass die Lebensrealitäten, Rechte und Bedürfnisse junger (*gender-*)queerer Menschen ...

auf diese Lebensweise verändert hat. Olaf Stuve (2009: 10) macht auf die didaktische Qualität aufmerksam, die darin liegt, dass den Jugendlichen ermöglicht wird nachzuvollziehen, wie die erwachsenen „Personen erkennen, dass sie selbst das Problem gewesen sind – und den schwulen und lesbischen Töchtern, Söhnen, Kolleg_innen und Geschwistern das Leben mit ihrer Einstellung schwer gemacht haben“.

Genderreflektierte Professionalisierung

Die Entwicklung von genderreflektierter Professionalität bedarf Zeiten und Räume. Denn notwendig ist mehr als auf dem aktuellen Stand der Gender-Debatten zu sein (Baar et al. 2019). Es geht um eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen, die mit Reflexivität, einem Balancieren von Antinomien, einer Bewusstheit von lebensgeschichtlichen Bezügen zum eigenen beruflichen Handeln und mit der Entwicklung einer eigenen Haltung verbunden sind. Aus-, Fort- und Weiterbildung, Intervention, Supervision und Teamsitzungen sowie Praxisforschungsprojekte sind zentrale Orte dieses kollektiven Professionalisierungsprozesses.

Literatur:

Baar, Robert, Hartmann, Jutta & Kampshof, Marita (2019): Geschlechterreflektierende Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Einführende Überlegungen. In: Baar, Robert, Hartmann, Jutta & Kampshof, Marita (Hg.): Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (Band 15). Leverkusen (i. D.).

Bitzan, Maria (2004): Gender in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Glaser, Edith, Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.

BMJFG, Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1984): 6. Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut. Bonn.

Böhnisch, Lothar/Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim, München.

... nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit marginalisiert sind.

Busche, Mart, Hartmann, Jutta, Nettke, Tobias & Streib-Brciz, Ul (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld.

Busche, Mart, Maikowski, Laura, Pohlkamp, Ines & Wesemüller, Ellen (Hg. 2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld.

Breidenstein Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.

Bruhns, Kirsten (2003): Gewaltbereitschaft von Mädchen und jungen Frauen – Ausdruck einer Neupositionierung im Geschlechterverhältnis? In: Koher, Frauke/Pühl, Katharina (2003; Hg.): Gewalt und Geschlecht: Konstruktionen, Positionen, Praxen. Opladen; S. 213-227.

Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung – Einleitung. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster; S. 7-17.

Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität als neues Möglichkeitsfeld. Diversität als Motor einer Neustrukturierung im Verhältnis der (feministischen) Mädchenarbeit zur (kritischen) Jugendarbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster; S. 229-245.

Faulstich-Wieland (1993): Bilanz der Koedukationsdebatte. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Jg. 11, H. 3, S. 33-58.

Forster, Edgar (2004): Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, Edith, Klika Dorle & Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.; S. 477-491.

Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1994) (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jugendarbeit. Münster.

Hark, Sabine (1997): Neue Chancen – alte Zwänge? Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. Zur sozialen und psychischen Situation lesbischer Mädchen und schwuler Jungen in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Hartmann, Jutta (2017a): Soziale Arbeit und Diversity – Lebenswelten und Methoden Sozialer Arbeit aus der Perspektive marginalisierter und diskriminierungserfahrener Zielgruppen. Modul 9.6.1 (Gender).

Hartmann, Jutta (2017b): Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/ Zittlau, Andrea (Hg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Band 1., S. 158-181. Link: http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000010626/rosdok_derivate_0000037729/BehrensZittlau_QFPAW_2017.pdf [23.1.2019].

Hartmann, Jutta (2016): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Ansatz für die politische Bildung. In: Bettina Lösch, Madeline Doneit, Margit Rodrian-Pfennig (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen; S. 71-90.

Hartmann, Jutta/Busche, Mart (2017): All Included!? Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Projekte zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin: De Gruyter/Oldenbourg Verlag; S. 241-256.

IMMA e.V. – Initiative für Münchner Mädchen. Link: <http://www.imma.de/leitlinien/4-leitsaetze-zur-feministisch-parteilichen-und-systemischen-arbeit-mit-maedchen-und-jungen-frauen-bei-imma-ev.html> [23.1.2019].



Initiative Intersektionale Pädagogik: Glossar. Link: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/> [26.01.2019].

Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt (2013): Orientierungsrahmen für eine genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt a.M. Link: www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen_Gender.pdf [23.09.2018].

KJHG – Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163).

Klein, Alexandra (2009): Die Wiederentdeckung der Moralpanik – „Sexuelle Verwahrlosung“ und die „neue Unterschicht“. In: Soziale Passagen 1(1), S. 23-34.

Mein Testgelände, DasGendermagazin. link: www.meintestgelaende.de [23.1.2019].

Recla, Ammo/Schmitz-Weicht, Cai (2015): Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 275-289.

Scherr, Albert (2012): Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden; S. 559-579.



Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja, Timmermanns, Stefan & Tuidier, Elisabeth (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/München; S. 32-45.

Schmid, Gunter (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Hamburg.

Sozial- und Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main, AG Gender (2013): Orientierungsrahmen für eine genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main, Beschluss vom Jugendhilfeausschuss Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main am 28.10.2013. Link: www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen_Gender.pdf [23.1.2019].

Stuve, Olaf (2012): Jungenbilder. In: Dissens e.V., Debus, Katharina, Könnecke, Bernard, Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin; S. 103-124. Link: www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve-Jungenbilder.pdf [23.1.2019].

Stuve, Olaf (2009): Emanzipatorische Jungenarbeit im Spiegel unterschiedlicher Dominanzverhältnisse. Dokumentation der Veranstaltung „Homophobie & Antisemitismus in der pädagogischen Arbeit“, Berlin, S. 5-12. Link: http://www.gladt.de/archiv/paedagogik/2009-12-15_Dokumentation_Emanzipatorische_Jungenarbeit.pdf [23.1.2019: Website unerreichbar]. Flyer: Link: http://hej.gladt.com/archiv/2009-12-15_Homophobie_und_Antisemitismus.pdf

Werthmanns-Reppekus, Ulrike (2008): Genderkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe: Lebenslage Geschlecht? In: Böllert, Karin/Karsunky, Silke (Hg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden; S. 101-120.

Vorherrschend war und ist ein Verständnis von sexueller Orientierung, was als „eingelassen in Stahl und Beton“ bezeichnet werden kann.

Anmerkungen:

- 1) Der Text basiert auf dem Kapitel „Genderperspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Hartmann 2017a: 14-19) des Basistextes zum Wahlmodul „Soziale Arbeit und Diversity – Lebenswelten und Methoden Sozialer Arbeit aus der Perspektive marginalisierter und diskriminierungserfahrener Zielgruppen“, der für den Verbund-Studiengang BASA-online verfasst wurde. Das Kapitel wurde für die vorliegende Publikation erweitert.
- 2) Nachfolgend zeigt das Sternchen * die Inklusion diverser Geschlechtlichkeiten (z.B. trans* und inter*) an. Er findet immer dann Verwendung, wenn der (historische) Kontext nicht ausschließlich eine cisgeschlechtliche Bedeutung nahelegt. ‚Cis‘ steht für ‚diesseits‘ und bedeutet ‚dass eine Person in Übereinstimmung mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht lebt‘ (<http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/>).
- 3) Das internationale Akronym LGBTIQ+ umfasst lesbische, schwule (G = gay), bisexuelle, trans*, inter* und insgesamt queere Lebensweisen. Das ‚Q+‘ weist auf genderqueere, pansexuelle, asexuelle, infragestellende (questioning) und non-binary-Lebensweisen hin sowie darauf, dass ständig neue Lebensweisen entstehen können und diese Aufzählung nicht abzuschließen ist.

Prof. Dr. Jutta Hartmann



ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Pädagogische Grundlagen Sozialer Arbeit, Gender & Queer Studies, Kritische Bildungstheorie und Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.

Weg mit den Geschlechterklischees, her mit der Genderkompetenz!

Warum geschlechtersensible Pädagogik eine Haltung ist

von Fabienne Fröhlich

„Gar nicht so leicht, aufzuwachsen in 'ner Lebenswelt in der man Jungs, die rosa Kleidung tragen, gleich für Mädchen hält“ (Danger Dan, 2018)

Jungen, die in der Kita kein Kleid tragen dürfen, Mädchen, die aufgrund von Frisur und Kleidung als Junge gelesen und deshalb von Pädagog*innen der „falschen“ Toilette verwiesen werden; Aussagen wie „Das ist ein Mädchen-Mandala, such' Dir was für Jungen aus!“ Anhand dieser Beispiele wird sichtbar, dass wir von Geschlechtersensibilität im pädagogischen Alltag oft weit entfernt sind. Selbst Bemühungen „um ‚geschlechtsneutrales‘ Verhalten und die Vermeidung von Stereotypisierungen“ (Schneider, 2013, S. 25) können in der Praxis aufgrund zeitgleich stattfindender Geschlechterunterscheidungen oft nicht wirksam werden. Durch diese wird Zweigeschlechtlichkeit rigide aufrechterhalten, obwohl biologisch längst ein geschlechtliches Kontinuum bewiesen ist. Trotz queerer und dekonstruktivistischer Ansätze begrenzen alltagsweltliche, den Adressat*innen nicht gerecht werdende Geschlechtervorstellungen die pädagogische Arbeit.

Welche Ansätze und Herangehensweisen sind nötig, um dem Thema Gender in pädagogischen Kontexten professionell zu begegnen? Wie viel Geschlechtersensibilität ist nötig und wie viel Geschlechtsneutralität ist möglich? Und: wie kann das gelingen, wenn „wir alle, unentwegt und großteils unbewusst, gesellschaftliche Geschlechternormen verinnerlichen“ (ebd., S. 23)?

Geschlechtersensible Pädagogik

Geschlechtersensible Pädagogik ist ein „anerkannter Forschungszweig“ (Ebenfeld, 2011, S. 32), doch etabliert ist sie in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht. Konzeptionelle Auseinandersetzungen zu Gender erfolgen meist in Form des im

SGB VIII verankerten Gender Mainstreaming. Das gleichstellungspolitische Leitprinzip berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenssituationen von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern. Damit verbleibt es im zweigeschlechtlichen Kontext und wird in der pädagogischen Praxis oft mittels geschlechtshomogener Angebote umgesetzt.

Während geschlechterspezifische Ansätze Geschlecht oft fokussieren und die geschlechterbewusste Pädagogik Kinder und Jugendliche bei ihrer Orientierung innerhalb der Zweigeschlechtlichkeit unterstützen möchte (vgl. Krael & Cremers, 2013, S. 4), steht im Mittelpunkt geschlechtersensibler Pädagogik (teils auch geschlechterreflektierende Pädagogik) eine freie Entwicklung unabhängig des Geschlechts (vgl. Ebenfeld, 2011, S. 32-33). Durch Ermutigung und Stärkung werden „Entwicklungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 32) geschaffen. Der Ansatz fokussiert Vielfalt und zielt darauf ab, die Entwicklung Kinder und Jugendlicher nicht durch Geschlechterstereotype und entsprechend starre Geschlechterrollen einzuengen oder zu beschränken. Entgegen vielfacher Kritik ist weder das Zerstören der Geschlechtsentwicklung das Ziel, noch sollen Adressat*innen um ihr Geschlecht beraubt werden. Vielmehr gilt es zu vermeiden, dass ihnen aufgrund ihrer geschlechtlichen Geburtsklassifikation nur eine Rolle zur Verfügung steht (vgl. ebd., S. 33; Schneider, 2013, S. 37).

Teils verfestigt geschlechtersensible Pädagogik das, „was zu überwinden sie vorgibt“ (Baltès-Löhr, 2014, S. 338), indem sie sich auf den binären, zweigeschlechtlichen Rahmen be-



Geschlechtersensible Pädagogik ist ein „anerkannter Forschungszweig“, doch etabliert ist sie in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht.

schränkt, also nur Mädchen und Jungen mitdenkt. Doch Kinder und Jugendliche sind nicht nur Mädchen und Jungen. Sie sind auch weder Mädchen noch Jungen, sie sind trans*, inter* oder nicht-binär. Aus diesem Grund ist geschlechtersensible Pädagogik immer verschränkt mit heteronormativitätskritischen Ansätzen (vgl. zu diesen Krämer 2013) und damit in einem queeren Sinne zu denken. Der Begriff *geschlechtersensible Pädagogik* wird im vorliegenden Artikel nach diesem Verständnis verwendet.

Vergeschlechtlichte (pädagogische) Lebenswelten

Sozialisationsbedingt sowie durch implizite Forderungen und Erwartungen Erwachsener stehen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Geschlechts nicht alle Tätigkeiten und Erfahrungen offen (vgl. Schneider, 2014, S. 22). Jungen sind laut, aktiv und spielen besser Fußball als Mädchen, diese wiederum sind brav, emotional und kreativ. Derartige Geschlechterstereotype dominieren den pädagogischen Alltag. Häufig werden sie vermeintlich positiv aufgeladen und bestehen fort, indem sie als natürlich gegeben erscheinen. Fakt ist: Geschlechterstereotype sind sexistisch, sie „schreiben Personen auf Grund ihrer erkennbaren Geschlechtszugehörigkeit bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zu“ (GenderkompetenzZentrum, 2012) und beschränken eine freie Entwicklung. Bestimmt wird ihre Wirkmächtigkeit auch durch *basic assumptions*: Diese nicht hinterfragten Alltagstheorien und Grundüberzeugungen (z.B.: rosa ist weiblich, blau ist männlich, Puppen sind für Mädchen) fungieren als „kollektive Denk- und Handlungsmuster“ (Schneider, 2013, S. 24) und prägen damit die Geschlechterbilder pädagogischer Einrichtungen (vgl. ebd.). Soziales Lernen beinhaltet „die Aneignung der umgebenden Geschlechterordnung und das Hineinwachsen in Geschlechternormen“ (ebd., S. 20), also die Heteronormativität. Bereits Kindergartenkinder verinnerlichen, dass Zweigeschlechtlichkeit natürlich und Geschlecht unveränderbar sei (vgl. ebd. S. 21). Aufgrund des Vorgelebten übernehmen sie „die Polarität von weiblich und männlich in das eigene Verhaltensrepertoire“ (Gildemeister & Robert, 2008, S. 62), wodurch ein Heteronormativitätsbewusstsein für Pädagog*innen unabdingbar wird.



Foto: rawpixel2_pixabay

Teils verfestigt geschlechtersensible Pädagogik das, „was zu überwinden sie vorgibt“, ...

Geschlecht als Konstruktion zu denken widerspricht unserem Gender-Alltagswissen. Doch es lohnt sich, dieses Wissen auf den Kopf zu stellen: Der Ausruf „es ist ein Mädchen / Junge!“ nach der Geburt eines Kindes markiert nicht nur eine biologische Geschlechtszugehörigkeit anhand sozial vereinbarter Kriterien. Er ist auch eine Vergeschlechtlichung: die zugewiesene Geschlechtsrolle inklusive entsprechend konnotierter Verhaltensweisen gilt es zu erfüllen (vgl. Schneider, 2013, S. 22-23). *Doing Gender*, die permanente Geschlechtsdarstellung und -herstellung, beginnt. „Üblicherweise fragen wir unser Gegenüber nicht nach seiner_ihrer Geschlechtszugehörigkeit, diese wird vom Individuum optisch inszeniert“ (ebd., S. 21).

In Interaktionen werden Menschen unbewusst Geschlechtern zugeordnet. Das Gegenüber wird durch „geschlechtlich codierte [...] Erkennungsmerkmale“ (ebd.) und *gender marker* (Lorber, 1999, S. 56) entsprechend gelesen – meist männlich oder weiblich. Kann diese Zuordnung nicht erfolgen, wird ein Bruch wahrgenommen. *Gender marker* können Kleidungs- oder Schmuckstücke, Frisuren oder Farben sein. Es handelt sich i.d.R. um Symbole, die aufgrund ihrer geschlechtlichen Konnotation (eine rosa Haarspange ist weiblich konnotiert) eingesetzt werden, um eindeutige Geschlechtszuordnungen zu erzielen (vgl. Schneider, 2013, S. 21). Doch auch ohne solch eine bewusste Inszenierung werden Personen mittels *gender marker* entsprechend geschlechtlich verortet. Für die pädagogische Praxis bedeutet das: ein Junge, der mit rosa Haarspange und Kleid in die Kita kommt, wird von Kindern und Erzieher*innen aufgrund dieser *gender marker* ggf. nicht mehr als Junge wahrgenommen, in seiner männlichen Geschlechtsidentität angezweifelt oder für homosexuell gehalten. Geschlechtsidentität sollte nicht fremdbestimmt zugeschrieben werden. Sie ist „das innere Gefühl eines Menschen, sich einem Geschlecht zugehörig zu fühlen, das heißt das subjektive Erleben, weiblich, männlich oder anders zu sein“ (Schweizer & Richter-Appelt, 2012, S. 195). Genitaliaussehen und Geschlechtsidentität hängen nicht kausal zusammen (vgl. Woerries, 2016, S. 197).

Bereits im Kita-Alter sind in puncto *gendernonkonformer* Verhaltensweisen Sanktionierungen unter Kindern zu beobachten (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 63). Da wir eigene verinnerlichte Geschlechternormen vorleben, ist es wichtig, diese als Pädagog*in zu reflektieren. Nordt und Kugler berichten von einer hohen Anzahl geschlechtsvarianter Kinder im Kita-Bereich (vgl. 2014, S. 33) und postulieren:

... indem sie sich auf den binären, zweigeschlechtlichen Rahmen beschränkt, also nur Mädchen und Jungen mitdenkt.

„Je früher Kinder die Vielfalt, die sie ja ohnehin vorfinden, in ihr Weltbild integrieren und lernen damit einen selbstverständlichen, entspannten Umgang zu haben, desto besser sind sie auf eine pluralistische Welt vorbereitet“ (ebd.). Doch auch in anderen (sozial-)pädagogischen Kontexten sollte das Thema aufgegriffen werden: Pädagog*innen aller Arbeitsfelder können jederzeit mit Adressat*innen konfrontiert sein, deren Verhalten nicht zum biologischen Geschlecht zu passen scheint. Geschlechtsvarianz gilt es professionell zu begegnen. Kinder, die sich *gendernonkonform* verhalten, also hinsichtlich ihrer Geschlechterrolle bzw. Geschlechtsidentität nicht die heteronormativ geprägten Erwartungen ihrer Umwelt erfüllen, benötigen Akzeptanz und Bestärkung. Begegnet man Kindern bzw. Jugendlichen mit geschlechtsvariantem oder transidentem Selbsterleben mit Ablehnung, kann dies zu seelischen Verletzungen führen. Es ist enorm wichtig, diese Selbstbeschreibungen nicht zu problematisieren (vgl. Günther, 2018, S. 73).



Wie kann geschlechtersensible Pädagogik gelingen? Haltung und Umsetzung

Geschlechtersensible Pädagogik fokussiert die Adressat*innen, fordert aber im ersten Schritt die Pädagog*innen und deren *Genderkompetenz*. Damit wird geschlechtersensibles Arbeiten zur Handlungsfrage: *Genderkompetenz* umfasst nicht nur Gender-Fachwissen und ein „genderspezifisch reflektiertes Methodenrepertoire“ (Schneider, 2013, S. 35), sondern auch eine Sensibilität für Geschlechterstereotype und die Fähigkeit, eigene Rollenbilder zu reflektieren (vgl. Ebenfeld, 2011, S. 32). Somit setzt geschlechtersensible Pädagogik auch eine gewisse Biografiearbeit voraus (vgl. Schneider, 2013, S. 36). Wer sich über die eigene Sozialisation, die eigene Rolle, eigene und pädagogische Widersprüchlichkeiten bewusst ist, kann diese nutzbar machen. Wer über Rollenbilder, gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse sowie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt Bescheid weiß, kann auch einen Blick für eine diskriminierungsarme Arbeit entwickeln. Dieser Blick ist notwendig. Laut der Gender-Trainerin Ebenfeld ist die Qualifikation der Fachkräfte bedeutsamer als deren Geschlecht (vgl. 2011, S. 30). Demnach ist *Genderkom-*

petenz ausschlaggebend. Dies heißt: Ein steigender Anteil männlicher Erzieher* (1) bedeutet einen Wandel bzgl. der Geschlechterverteilung in Kitas arbeitender Personen, bringt aber nicht zwangsläufig vorgelebte geschlechtliche Vielfalt oder mehr *Genderkompetenz* mit sich (vgl. ebd., S. 32). Das bedeutet nicht, dass das Geschlecht der Pädagog*innen irrelevant ist: sie werden von den Kindern und Jugendlichen i.d.R. nicht als geschlechtsneutrale Wesen wahrgenommen. Doch ihr Geschlecht ist nicht alles, was sie ausmacht. Gemeint ist: Männer* haben nicht automatisch den besseren Draht zu Jungen*, nur weil sie das gleiche biologische Geschlecht verbinden mag, und nicht alle Mädchen* akzeptieren nur Frauen* als Bezugspersonen. Sind Pädagog*innen gendersensibel, können sie derartige pädagogische Prozesse besser begleiten, sind weniger voreingenommen, eröffnen mehr Spielräume, blicken über den Tellerrand hinaus und reproduzieren weniger Stereotype. Eine geschlechtersensible Pädagogik ist nicht ausschließlich in Kitas anwendbar. Sie ist in der Arbeit mit Jugendlichen mindestens ebenso relevant und für alle pädagogischen Bereiche bedeutsam. Allen Konzeptionen voran geht die eben genannte Handlungsfrage.

Das konzeptionelle Festschreiben entsprechender Ansätze kann somit nur prozesshaft und reflektierend erfolgen. Instrumente und Methoden zur Selbstreflexion, zur Analyse der eigenen Arbeit bzgl. *Genderkompetenz* und zur Ermittlung eines entsprechenden Ist-Zustands (vgl. Krabel & Cremers, 2013) sind hier hilfreich.

Doch was kann ein Konzept umfassen? Neben der Vermeidung von Stereotypisierungen, einer geschlechtersensiblen Angebotsgestaltung (Angebote entgegen gesellschaftlicher Rollenbilder und vergeschlechtlichter Eigenschaften gestalten), der Verwendung und Bereitstellung geschlechtersensibler Bücher und der Realisierung spezieller Raumkonzepte, die auf geschlechtlich konnotierte Funktionsecken verzichten, spielt eine geschlechtersensible und Vielfalt vermittelnde Sprache eine große Rolle. Denn Sprache konstruiert Wirklichkeit. Geschlechtersensible Sprache umfasst nicht nur das *gendern* (z.B. ‚Pädagog*innen‘). Es gilt auch, pauschalisierende Ansprachen wie ‚ihr Mädchen‘/‚ihr Jungen‘ zu vermeiden. Diese bergen nicht nur die Gefahr, Unterschiede zwi-

Wir fragen unser Gegenüber nicht nach seiner_ihrer Geschlechtszugehörigkeit, diese wird vom Individuum optisch inszeniert.

schen den beiden angesprochenen Geschlechtergruppen zu verfestigen und ein Bild zweier vermeintlich konträrer Gruppen zu zeichnen, sondern schließen auch nicht-binäre Personen aus. Geschlechtersensibilität in der Sprache heißt, insbesondere im Falle von Trans* oder Inter*, die von den Adressat*innen präferierten Namen und Pronomen zu benutzen, also ihre geschlechtliche Selbstbeschreibung und -wahrnehmung zu akzeptieren. So kann *Misgendering* (Kennedy, 2014, S. 328), die nicht korrekte Geschlechtszuschreibung, vermieden werden.

Wie geschlechtsneutral können wir erziehen?

Eine unabhängig des Geschlechts erfolgende Pädagogik kann konsequent weitergedacht m.E. nicht nur als geschlechtersensibel, sondern auch als geschlechtsneutral bezeichnet werden. Doch wie geschlechtsneutral können wir in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft erziehen? Während in Deutschland keine geschlechtsneutralen Kindereinrichtungen existieren, verzichten z.B. die schwedische Kita *Egalia* und die Vorschule *Nicolaigården* auf klischeehaftes Spielzeug sowie geschlechtlich konnotierte Spielecken. Statt *er* oder *sie* wird das Pronomen *hen* verwendet. Die zur Verfügung stehenden Kinderbücher kommen ohne Geschlechtszuschreibungen aus, die Puppen sind körperlich neutral gehalten. Geschlechtsneutralität ist das Konzept; die Ziele sind die einer geschlechtersensiblen Pädagogik (vgl. Schneider, 2013, S. 31-32; Olsmeyer, 2014), denn die Gesellschaft ist nicht geschlechtsneutral. Eine geschlechtsneutrale Erziehung kann weder in allen Sozialisationsinstanzen wirksam werden noch kann sie Geschlecht auf allen Ebenen aushebeln. Selbst wenn sie in einer pädagogischen Einrichtung gelingt, „scheitert“ sie an der Tür, die in die Welt voller *gender marker*, Stereotype und Vergeschlechtlichungen führt. Sozialisation geschieht nicht absichtsvoll oder bewusst, sondern implizit (vgl. Gildemeister & Robert, 2008, S. 43). Somit werden auch „Geschlechterdifferenzierungen [...] subtil, etwa in soziale Situationen konstituierenden Regelsystemen, alltäglichen Praktiken oder selbstverständlichem, wenig expliziertem Alltagswissen transportiert“ (ebd.). Sich



Foto: Victoria_Borodinova

Bereits im Kita-Alter sind in puncto *gendernonkonformer* Verhaltensweisen Sanktionierungen unter Kindern zu beobachten.

diesen omnipräsenten Geschlechterdifferenzierungen vollständig zu entziehen, kann kaum gelingen (vgl. ebd., S. 41). Versuchen sollten wir es trotzdem.

Mehr Geschlechtersensibilität wagen

„Es wäre ein Irrtum zu glauben, Gender und geschlechterpolitische Fragestellungen würden nicht be- oder verhandelt, solange sie nicht ausdrücklich thematisiert werden“ (Schneider, 2013, S. 32-33) Im Rahmen geschlechtersensibler Pädagogik wird entsprechend des *Genderparadox* (Lorber, 1999) zunächst aufgerufen, was reflektiert und aufgebrochen werden soll. Trotz der Reproduktionsgefahr muss auf Stereotype und sog. erlernte Handlungsweisen rekurriert werden (Krämer, 2013, S. 122). Wird Gender nicht thematisiert, erzielt dies leider keine Geschlechtsneutralität, sondern ein unreflektiertes Fortbestehen normativer Geschlechterbilder. Genderwissen und geschlechtersensible Methoden sind kein selbstverständlicher Bestandteil

pädagogischer Ausbildungen und Studiengänge. Wollen wir Adressat*innen geschlechtersensibel begegnen, wäre dies jedoch nötig, denn der Omnipräsent von Gender können wir uns nicht entziehen. Auch verbindliche Weiterbildungsstandards und die flächendeckende konzeptionelle Etablierung geschlechtersensibler Pädagogik sind erforderlich. Nur Personal, das hinreichend informiert ist, kann adäquat (re)agieren. Gender-Trainings sowie entsprechende Fortbildungen und Workshops verhelfen zu mehr *Genderkompetenz*. Doch solange Geschlecht

in der Pädagogik als Randthema verhandelt wird, erst zur Sprache kommt, wenn es brennt oder aufgrund des dominierenden Alltagsgeschehens gar nicht diskutiert wird, ist der Weg zur *Genderkompetenz* weit.

Nicht alle Elternteile sind heterosexuell. Nicht alle Elternteile sind Männer oder Frauen. Dies betrifft auch Pädagog*innen selbst. Geschlechtersensibilität ist somit nicht nur in der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch im pädagogischen Gesamtkontext relevant. Was wäre, wenn tatsächlich mehr Handlungsspielräume eröffnet würden? Wenn geschlechtlich nicht markierte Pronomen wie *hen* zur Verfügung stünden? Wenn wir von Kinderspielzeug statt von Mädchen- und Jungenspielzeug sprechen würden? Wenn *gendernonkonformes* Verhalten nicht als solches wahrgenommen (vgl. Schneider, 2013, S. 20) und nicht als Abweichung deklariert werden würde – weil wir die entsprechende Norm, durch welche die vermeintliche Abweichung erst hervorge-

Es ist ein Irrtum zu glauben, geschlechterbezogene Fragen würden nicht be- oder verhandelt, solange sie nicht ausdrücklich thematisiert werden.

bracht wird, gar nicht mehr brauchen? Solange wir Kinder in (nur zwei) Geschlechter einteilen, aus der biologischen Geschlechtszugehörigkeit Identitäten, Eigenschaften und gar

Anmerkung:

- 1) Die Schreibweisen Jungen*, Männer*, Frauen*, Mädchen* verwende ich ausschließlich dann, wenn sie an der Stelle auch tatsächlich eine geschlechtliche Vielfalt abbilden können.

Literatur:

Baltes-Löhr, C. (2014). Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. In: C. Baltes-Löhr & E. Schneider (Hg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. Bielefeld: transcript Verlag, S. 337-366.

Danger Dan (2018). Sand in die Augen. Reflexionen aus dem beschönigten Leben. Düsseldorf: JKP.

Ebenfeld, M. (2011). Argumente zum Thema Bildung. In: M. Ebenfeld & M. Köhnen (Hg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO-Diskurs), S. 30-36.

GenderkompetenzZentrum (2012). Geschlechterstereotype. Link: www.Genderkompetenz.info/Genderkompetenz-2003-2010/gender/Stereotype/geschlechterstereotype.html [15.01.2018]

Gildemeister, R. & Günther, R. (2008). Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Günther, M. (2018). „Ich bin nicht Emil, ich bin Charlotte!“ Geschlechtsvariantes Verhalten von Kindern verstehen und pädagogisch begleiten. In: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative QUEERFORMAT (Hg.): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung, S. 72-75.

Kennedy, N. (2014). Gefangene der Lexika: Kulturelle Cis-Geschlechtlichkeit und Trans-Kinder. In: E. Schneider & C. Baltes-Löhr (Hg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. Bielefeld: transcript Verlag, S. 319-336.

Talente ableiten und nicht bereit sind, dies zu reflektieren, werden wir es nicht erfahren. Doch wenn wir es wagen, mit dieser Ordnung zu brechen, könnten wir uns dem nähern, was geschlechtersensible Pädagogik ausmacht: Entwicklungsspielräume schaffen. Für Kinder und Jugendliche. Geschlechtsneutrale Erziehung scheitert bisher an gesellschaftlichen Umständen. Geschlechtersensible Pädagogik ist möglich. Aber sie braucht Befürworter*innen. Lasst uns damit aufhören, Kinder und Jugendliche in Geschlechterschubladen zu stecken! Sie schaden ihnen.

Krabel, J. & Cremers, M. (Hg.) (2013). Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung.

Krämer, J. (2013). Queere Perspektiven in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: S. Ernston & C. Meyer (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 117-142.

Lorber, J. (1999). Gender-Paradoxien. Opladen: Leske+ Budrich.

Nordt, S. & Kugler, T. (2014). „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“. In: Sozialmagazin, (04), S. 30-37.

Olsmeyer, P. (2014). Prinzessin oder Ritterin? ARTE Magazin, (2), S. 26-29.

Schneider, C. (2013). Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: S. Ernston & C. Meyer (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 19-40.

Schneider, C. (2014). Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. Link: www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf [15.01.2018]

Woweries, J. (2016). Haben intersexuelle Kinder ein Geschlecht? Wer entscheidet, wer ich bin? In: M. Schochow, S. Gehrman & F. Steger (Hg.): Inter* und Trans*identitäten. Ethische, soziale und juristische Aspekte. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 189-212.

Schweizer, K. & Richter-Appelt, H. (Hg.) (2012). Intersexualität kontrovers. Gießen: Psychosozial-Verlag.

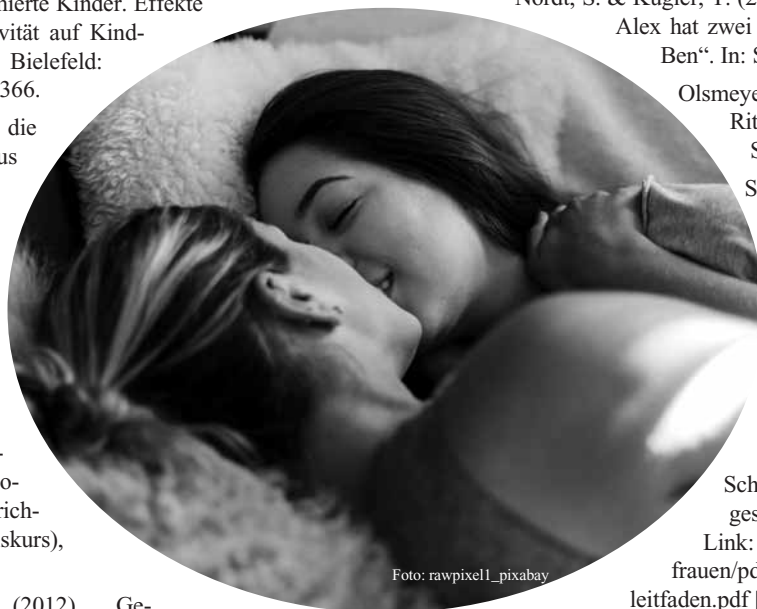


Foto: rawpixel1_pixabay



Fabienne Fröhlich

hat in Freiburg i.Br. Erziehung und Bildung (B.A.) sowie Gender Studies (M.A.) studiert. Seit 2015 arbeitet sie in Hamburg im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Zudem ist sie als Referentin für Geschlechtersensibilität im pädagogischen Kontext tätig.

Haltung zeigen!

Für mehr Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der pädagogischen Praxis

von Sarah Brune

„Eigentlich wollten wir das Kind wie jedes andere behandeln“, heißt es von Pädagog*innen, wenn sie erstmalig mit dem Thema Geschlechtervielfalt in Berührung kommen. Meistens scheidert das Vorhaben und Fachkräfte stoßen an ihre professionellen Grenzen, weswegen sie sich dann bei uns, dem Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt, melden (1). Dabei ist der Gedanke, jedes Kind bzw. jede*n Jugendliche*n gleich zu



Foto: SatyaPrem_pixabay

behandeln, nicht verkehrt, allerdings sind die kindlichen Bedürfnisse sehr individuell. In gemeinsamen Gesprächen mit den Einrichtungen fällt immer wieder auf, dass Pädagog*innen biologisches Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck und romantisches/sexuelles Begehren nicht unterscheiden können. Das äußert sich z.B. darin, dass Inter*-, Trans*geschlechtlichkeit und Homo-/Bi-/A- (2) /Pansexualität (3) als Synonym füreinander verwendet werden. Das birgt die Gefahr, dass aus einer latent vorhandenen Unsicherheit heraus Stigmatisierungen aufrechterhalten und Diskriminierungen im pädagogischen Alltag begünstigt werden. Aufgrund der mangelnden Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt entstehen Hürden, die sich vermeiden ließen.

Von Toiletten, falschen Namen und Schweigen

So werden Trans*-/Inter*personen oft auf die Toilette für Menschen mit Behinderung geschickt, da sie nicht den binären Geschlechtskategorien entsprechen. Eine andere Begründung ist, dass die Betroffenen angeblich vor unangenehmen

Situationen geschützt werden sollen. Hier zeigt sich jedoch folgendes Problem: Wenn trans*-/inter*geschlechtliche Personen auf die Toilette für Menschen mit Behinderung geschickt werden, ist das keine Schutzstrategie, sondern setzt Trans*-/Inter*geschlechtlichkeit mit der Beeinträchtigung des Individuums gleich. Dies wiederum öffnet die Tür für Pathologisierung und Stigmatisierung. Oft argumentieren Pädagog*innen, dass sie keine Unisex-Toiletten installieren können und sich deswegen die Toilette für Menschen mit Behinderung anbieten würde. Um diese Form von Diskriminierung zu umgehen, könnte ein Gespräch zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem*der queeren Heranwachsenden stattfinden. Hier sollte die Frage geklärt werden, welche Toilette bevorzugt wird. Manche Einrichtungen verwenden auch nicht mehr die dualistischen Bezeichnungen Herren-/Damen-toilette bzw. Toilette für Menschen mit Behinderung, sondern Steh-/Sitztoilette und rollstuhlgerechte Toilette, um wenig Diskriminierungsfläche zu bieten.

Sprache ist ein wichtiges Werkzeug in der genderbewussten Pädagogik. Das zeigt sich besonders im alltäglichen Sprachgebrauch, wo es durch Unwissenheit zu diskriminierenden Situationen kommen kann. Beispielsweise werden bei

Aufgrund der mangelnden Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt entstehen Hürden, die sich vermeiden ließen.

trans*geschlechtlichen Kindern/Jugendlichen die falschen Pronomen und/oder Deadnames (4) verwendet – manchmal aus Gewohnheit bzw. Unsicherheit, oder weil die selbstbestimmte Geschlechtsidentität nicht ernst- und wahrgenommen wird. Auch Sätze wie z.B. „Er war mal ein Junge, aber jetzt ist er ein Mädchen“ sind für Trans*personen verletzend, da ihre selbstbestimmte Geschlechtsidentität negiert wird. Die (un)bewusste Fremdbestimmung durch pädagogische Fachkräfte rückt die jugendliche/kindliche Selbstbestimmung in den Hintergrund und wirkt auf Betroffene übergreifend. Somit ist es nicht überraschend, wenn Heranwachsende bestimmte Pädagog*innen oder Einrichtungen meiden, weil sie sich dort nicht wohl fühlen. Als Humboldt schrieb, dass „[d]ie Sprache [...] das bildende Organ des Gedankens [ist]“ (5), meinte er, dass Denken ohne Sprache unmöglich ist. Sprache

Oft argumentieren Pädagog*innen, dass sie keine Unisex-Toiletten installieren können und sich deswegen die Toilette für Menschen mit Behinderung anbietet.

ist ein wichtiges Instrument, um unser Bewusstsein zu formen – und speziell in diesem Fall – an seiner eigenen internalisierten Trans*feindlichkeit zu arbeiten. Das Achten richtiger Pronomen und Namen ist ein wichtiger Schritt, sich selbst und andere zu sensibilisieren. Darüber hinaus symbolisiert das Verwenden queerer Schriftsprache (z.B. Pädagog*innen/Pädagog_innen), dass alle Geschlechtsidentitäten in Einrichtungen willkommen sind. Ebenso kann durch „gezielte Öffentlichkeitsarbeit [...] z.B. über Label, Plakate, Flyer oder Aufkleber [...] in Eingangsbereichen“ (6) auf eine LGBTQI*freundliche Umgebung aufmerksam gemacht werden.

In der Realität wird jedoch nur in wenigen Einrichtungen über das Thema LGBTQI* gesprochen, weil man z.B. die Betroffenen nicht in den Mittelpunkt rücken möchte oder der Ansicht ist, dass die meisten Kinder/Jugendlichen der Einrichtung cis-geschlechtlich und heterosexuell sind. Dabei führt das Schweigen über LGBTQI* nicht zu mehr Akzeptanz, sondern vielmehr dazu, dass es weiterhin als Randerscheinung wahrgenommen wird. Da geschlechtliche und sexuelle Vielfalt immer noch als das „Besondere“ oder „Andere“ wahrgenommen wird, besteht die Gefahr, Vorurteile aufrechtzuerhalten und queere Kinder bzw. Jugendliche weiterhin Diskriminierungen auszusetzen. So wundert es nicht, dass Wörter wie „Schwuchtel“, „Transe“, „schwul“ oder „Lesbe“ nach wie vor auf Schulhöfen als Beleidigung gelten (7). Es fehlt an Aufklärung und Sensibilisierung. Queere Jugendliche haben Angst, Opfer von Mobbing, Ausgrenzung, psychi-



Foto: marybettinblank_pixabay

scher und physischer Gewalt zu werden, weswegen sie ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität häufig bis zum 18. Lebensjahr verheimlichen (8). Deswegen ist es wichtig, dass sich pädagogische Fachkräfte Wissen über die unterschiedlichen Dimensionen von Geschlecht sowie Sexualität aneignen, um eine Haltung gegenüber trans*-, inter*-, homo-

und bifeindlicher Diskriminierung entwickeln zu können. Wenn sich Pädagog*innen mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sowie den möglichen Hürden in der Praxis befassen, haben sie die Möglichkeit Handlungsstrategien zu konzipieren, um eine diskriminierungsarme und (geschlechter)vielfaltsbewusste Pädagogik umzusetzen. Ein offener Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Praxis führt z.B. dazu, dass sich queere Heranwachsende ernst- und wahr-



Foto: CoryDoctorow_flickr

genommen fühlen. Selbst Einrichtungen, die meinen, dass sie noch nie mit dem Thema in Berührung gekommen seien, profitieren von einer Auseinandersetzung, da sie Diskriminierungen vorbeugen können. Es ist demnach nichts anderes als Prävention.

Eine Pädagogik der (Geschlechter)Vielfalt

Mittlerweile gibt es bundesweit fast 20 Jugendzentren, die Angebote für queere Jugendliche anbieten. So findet neben Aktivitäten wie Kochen oder Sport noch eine LGBTQI*-Beratung statt (9). Ein Beispiel wäre der Jugendtreff Sunrise in Dortmund, der sich explizit an LGBTQI* Jugendliche richtet und eine Beratung für Trans*geschlechtliche anbietet, um Heranwachsende z.B. bei ihrem Coming-Out zu unterstützen oder Familien zu beraten (10). Um eine queerfreundliche Beratung schaffen zu können, veröffentlichte das Queere Netzwerk Niedersachsen im Jahr 2018 eine Handreichung für die Beratung von abinären Personen. Die kostenlose Broschüre beschreibt alltägliche Diskriminierungen von Betroffenen und schlägt Strategien für den Umgang mit Diskriminierungen vor. Eine LGBTQI*freundliche Einrichtung kann Kinder/Jugendliche in ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identitätsfindung stärken, aufklären und sensibilisieren. Zugleich kann durch eine vorgelebte Praxis und Haltung Stereotypen entgegengearbeitet werden, um diskriminierungsärmere Emanzipationsräume zu schaffen. Prengel plädiert für eine Pädagogik der Vielfalt, die „Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten“ (12) einbezieht. Jedoch sollte eine inkludierende Pädagogik nicht heteronormativ verortet sein, sondern sollte sich für die Belange von queeren Heranwachsenden öffnen.

Da geschlechtliche und sexuelle Vielfalt immer noch als das „Besondere“ oder „Andere“ wahrgenommen wird, besteht die Gefahr, Vorurteile aufrechtzuerhalten.

Literatur und Anmerkungen:

- 1) Das Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt (KgKJH) ist eine fachpolitische Servicestelle für Genderkompetenz, Mädchen*arbeit und Jungen*arbeit sowie Geschlechtervielfalt in Sachsen-Anhalt. Neben der Vernetzungsarbeit sollen geschlechtergerechte Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe etabliert werden, die die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern sowie Jugendlichen aller Geschlechtsidentitäten ernst und wahrnimmt.
- 2) Asexualität meint, wenn Personen wenig bis gar kein sexuelles Verlangen verspüren.
- 3) Pansexuelle Personen begehren alle Geschlechtsidentitäten.
- 4) Als Deadname wird der bei Geburt zugewiesene Name bezeichnet, der nicht mit der empfundenen Geschlechtsidentität einhergeht.
- 5) Humboldt, W. von (1988): Schriften zur Sprachphilosophie. 6. Aufl. Darmstadt. S. 426
- 6) vgl. Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2017): Coming-out – und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München. S. 56
- 7) Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2018): Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport. München. S. 21
- 8) vgl. European Union Agency for Fundamental Rights (2013): LGBT-Erhebung in der EU. Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen

Union. Ergebnisse auf einen Blick. S. 13 Link: <https://fra.europa.eu/en/publication/2013/eu-lgbt-survey-european-union-lesbian-gay-bisexual-and-transgender-survey-results> [10.01.2019]


- 9) Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2018): Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport. München. S. 35
- 10) Sunrise Dortmund (2019): Beratung Trans*. Link: www.sunrise-dortmund.de/beratung-trans [22.01.2019]
- 11) Queeres Netzwerk Niedersachsen e.V. (2018): Abinäre Personen in der Beratung. Eine praktische Handreichung für Berater*innen und Multiplikator*innen. Link: http://q-nn.de/wp-content/uploads/TiN_Broschüre_Abinäre_Personen_online-1.pdf [10.01.2019]
- 12) Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden. S. 11

Sarah Brune




ist Erziehungswissenschaftlerin (B.A.) und Referentin für Geschlechtervielfalt am Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. Sie bildet pädagogische Fachkräfte im Bereich Geschlechtervielfalt und genderbewusste Pädagogik fort.

Anzeige



DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.
 Tariffähige Gewerkschaft
 Mitglied der IFSW (International Federation of Social Workers)

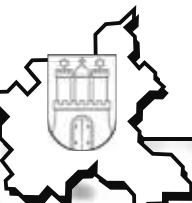


Landesverband Hamburg
 Landesvertretung des DBSH
 Monatliche Vorstandssitzung in Barmbek

Frank Hail: 0157 - 39 61 92 95
 info@dbsh-hamburg.de
 www.dbsh-hamburg.de
 facebook: DBSH Landesverband Hamburg

Junger DBSH Hamburg
 Gruppe von Studierenden und Berufsanfänger_innen in Hamburg
 Monatliche Aktiven-Treffen

junger@dbsh-hamburg.de
 facebook: Junger DBSH Hamburg



Landesverband Hamburg

Damit nicht die durchs Soziale Netz fallen, die es knüpfen.