

3. Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit

Im folgenden Kapitel machen wir die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 2 für die pädagogische Praxis nutzbar: Wir legen nun unser Verständnis geschlechterreflektierender Bildungsarbeit dar. Das ‚Wir‘ bezieht sich in diesem Fall auf die Erfahrungen, die wir als Teamende in den Arbeitskreisen der DGB-Jugend in Göttingen, Bremen und Oldenburg seit 2003 gesammelt haben.

Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit, so wie wir sie verstehen, ist ein zentraler Bestandteil von Gewaltprävention. Wir wollen in der Pädagogik einen Beitrag dazu leisten, die in Kapitel 2 umrissenen Gewaltverhältnisse zu kritisieren und abzubauen.

Ziel ist es, Räume für die Seminarteilnehmenden zu schaffen, in denen Gewaltverhältnisse erkennbar und das eigene Eingebundensein in diese besprechbar werden. Das heißt für uns, z. B. Räume zur Verfügung zu stellen, die das Verhandeln von Beziehungsformen, Schönheitsidealen und Identitäten zulassen und in denen somit eine kritische Reflexion von Vorurteilen, Stereotypen und gesellschaftlich dominanten Positionen stattfinden kann. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für das Ausprobieren neuer Verhaltens- und Betrachtungsweisen. Damit geht zum einen die Sensibilisierung für die eigenen Privilegien und die damit verbundenen Ausschlüsse anderer sowie zum anderen das Empowerment bei Nichtprivilegierung einher: Das Konzept des Empowerments wurde ursprünglich von People of Colour im Kampf gegen Rassismus entwickelt, wird aber auch auf andere emanzipatorische Konzepte und Projekte übertragen.

Empowerment zielt auf die (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung ab und ist mit der Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse verbunden. Empowerment ist somit kein Zustand,

sondern ein Prozess. Im Vordergrund stehen dabei das Erkennen der eigenen Ressourcen, der Austausch von Erfahrungen und Handlungsstrategien und die (Selbst-)Bestimmung der eigenen Position. Daraus lassen sich neue Strategien, Bedürfnisse und Visionen formulieren, Ressourcen ausbauen, Machtzugänge gewinnen und Handlungsspielräume ausweiten (vgl. Jagusch 2007: 8).

Grundlegend geht es uns darum, Jugendlichen Analyse- und Handlungsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu eröffnen. Dabei ist zentral, dass Teamende nicht ‚für‘ die Jugendlichen/jungen Erwachsenen sprechen oder handeln, sondern Prozesse anregen und die Teilnehmenden unterstützen. Wichtig ist dabei auch, die Grenzen der Teamenden (siehe Kapitel 4.1) und die der (Kurzzeit-)Pädagogik im Blick zu haben: Kein Seminar schafft Herrschaftsverhältnisse ab. Zwar gilt es, sich gegen diskriminierende Verhaltensweisen zu positionieren und die Teilnehmenden auch ein Stück weit zu schützen; zentral ist aber ebenso die kritische Reflexion und Thematisierung von Zugehörigkeiten und Selbstverständlichkeiten.

Kapitel 3 ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst gehen wir auf ‚geschlechtliche Sozialisation‘ ein und erläutern daran anknüpfend unsere Ansätze, Ziele und Themen in ‚Mädchenarbeit‘, ‚Jungenarbeit‘ und ‚queerer Pädagogik‘. Diese Ansätze sind nicht unabhängig voneinander, sondern ergänzen sich unserer Meinung nach und sollten daher in Kombination gedacht und umgesetzt werden. Das sich daraus ergebende Spannungsfeld geschlechterreflektierender Bildungsarbeit verdeutlichen wir in den Kapiteln ‚Gender-Paradox‘, ‚Geschlechtshomogene und -heterogene Settings‘ und ‚Wer beteamt wen‘. Wir schließen das Kapitel mit den ‚pädagogischen Prinzipien unserer Bildungsarbeit‘, die unsere grundlegende Haltung gegenüber Teilnehmenden und Bildungsprozessen betonen.



3.1 Geschlechtliche Sozialisation

Es gibt sie nicht, **den** Jungen_ und **das** Mädchen_. Aber es gibt klare Vorstellungen in unserer Gesellschaft davon, wie Jungen_ und Mädchen_ sind bzw. zu sein haben. Diese Vorstellungen finden sich nicht nur in den Köpfen von Eltern, Lehrenden und Erziehenden, sondern auch von Kindern und Jugendlichen selbst.

Geschlechtliche Sozialisation, also die Ausbildung einer geschlechtlichen Identität, ist ein aktiver Auseinandersetzungsprozess mit unserer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (siehe Kapitel 2.1.2), der nicht gradlinig verläuft, sondern in Form von Widerstand, Aneignung, Anpassung und/oder Unterwerfung. Dieser Prozess ist als ein lebenslanger zu sehen, der in den ersten Lebensjahren besonders prägend, jedoch nie abgeschlossen ist. Wurde geschlechtliche Identität früher als etwas Stabiles gedacht, das einem Menschen nach einem vor allem in der Jugend ablaufenden Entstehungsprozess das ganze Leben lang zu eigen ist, wird sie heute meist als etwas immer wieder aktiv Hergestelltes und Veränderliches begriffen.

„Was ist es denn – ein Junge oder ein Mädchen?“ oder: wie wir lernen, Geschlechter zu erkennen

Schon sehr früh erfahren Kinder, dass die Aufteilung von Menschen in *männlich* und *weiblich* bedeutsam ist und sehr wirkungsvoll betrieben wird. Kategorisiert, also eingeteilt, und hierarchisiert, also unterschiedlich bewertet, werden Kinder bereits mit der Geburt: Jedes Kind bekommt entweder den Stempel *männlich* oder *weiblich* aufgedrückt, da das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) nur diese beiden Geschlechtskategorien zulässt. Gemäß diesem Stempel werden Kinder fortan als Junge_ bzw. Mädchen_ wahrgenommen und entsprechend behandelt. Wie mit Jungen_ gesprochen wird, wie sie gekleidet werden, wie auf ihre Gefühlsäußerungen reagiert und was von ihnen erwartet wird, was ihnen erlaubt und

versagt wird, unterscheidet sich deutlich von der Haltung gegenüber Mädchen_.

„Bestätigt wird dies durch sogenannte ‚Baby-X-Versuche‘, in denen Erwachsenen das gleiche Baby einmal als *männlich* und einmal als *weiblich* präsentiert wird. Die Versuchspersonen bezeichnen das männliche Baby ständig als kräftiger, aktiver und fordernder, das *weibliche* als süß, ängstlich u. ä.“ (Löw/Siemers 2003: 23).

Dies hat zur Folge, dass Kindern frühzeitig beigebracht wird, dass es wichtig ist, als Junge_ bzw. Mädchen_ (an)erkannt zu werden. Ebenso lernen Kinder auf diese Weise, das Geschlecht anderer Menschen zu erkennen. Über die Geschlechtszugehörigkeit bzw. ihre Anerkennung funktioniert die Teilhabe an der Gesellschaft. Daher ist es (überlebens-)notwendig, die Welt richtig zu entschlüsseln – mit ihren geschlechtlichen Differenzlinien, Regeln und Erwartungen. Nur wenn Kinder diese Dinge interpretieren können, können sie sich auch zu den Regeln und Erwartungen positionieren; diese Positionierung kann die gesellschaftlich vorgenommene geschlechtliche Zuordnung als Mädchen_ oder Junge_ bestätigen, muss aber nicht mit der geschlechtlichen Selbstverortung übereinstimmen.

„Ey, bist Du schwul?“ oder „Voll die Schlampe!“

Bei Kindern und Jugendlichen ist gut zu beobachten, wie sie ihre geschlechtliche Identität herstellen. Sie tun dies bewusst und unbewusst, spielerisch und ernsthaft, stillschweigend und kommentierend, jedoch in ständigem Bezug zueinander. Ausdruck findet das in Körperhaltungen, Gestik und Mimik, Kleidung, Styling, Gang, Stimme/Stimmelage, Begrüßungsritualen, Blicken, Phrasen und Sprüchen. Auf diese Art und Weise übernehmen Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Konventionen (‚Ein Junge weint nicht und ein Mädchen schreit nicht‘ oder ‚Technik ist etwas für Jungen – Liebe und Familie ist was für Mädchen‘). Diese Normen bilden sich in den tatsächlichen Konsum- und Freizeitgewohnheiten ab, z. B. der unterschiedlichen Internetnutzung und dem Film- und Musikgeschmack, aber auch in

emotionalen Ausdrucksweisen. ‚Normal-sein-wollen‘, also den gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen zu entsprechen, wird belohnt, während abweichendes Verhalten sanktioniert wird. Indem wir uns an diesen Normen orientieren und entsprechend handeln, werden die Normen wirkungsvoll und wir erschaffen somit die Realität, die wir schon davor als Ausgangspunkt für unsere Wahrnehmung genommen haben. Wenn wir davon ausgehen, dass sich alle Menschen



in die Schubladen ‚Männer‘ oder ‚Frauen‘ unterteilen lassen (weil das als ‚normal‘ gilt), dann werden wir in Menschen auch immer nur Männer_ oder Frauen_ erkennen können (und damit diese ‚Normalität‘ bestätigen). Was wir zu sehen gelernt haben, nehmen wir auch überall wahr.

Dieser Prozess, das Herstellen von geschlechtlicher Identität, wird auch als ‚Doing Gender‘ bezeichnet (englisch für ‚Geschlecht machen‘, vgl. West/Zimmermann 1987). Geschlecht machen wir immer – jeden Tag auf verschiedene Arten und Weisen. Dieser Herstellungsprozess ist für uns ganz selbstverständlich und dadurch ‚normal‘ geworden. Über dieses alltägliche Wiederholen und Einüben von Geschlecht in den alltäglichen Begegnungen und Interaktionen gehen geschlechtliche Ausdrucks- und Seinsweisen quasi in „Fleisch und Blut“ über (Löw/Siemers 2003, 15), d. h. sie erscheinen uns als ‚natürlich‘.

Dabei werden immer auch Hierarchien und Wertigkeiten ausgehandelt und die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit reproduziert. Der gängige Spruch ‚Bist Du schwul oder was?‘ stellt eigentlich nicht die Frage nach der geschlechtlichen Orientierung des Gegenübers, sondern ist in erster Linie eine Selbstverortung als *heterosexuell* (und damit als ‚normal‘), während zugleich das Gegenüber als homosexuell (und damit als ‚nicht normal‘) abgewertet wird.

Geschlechtliche Identitäten werden zwangsläufig in Abgrenzungen hergestellt. So wird *Männlichkeit* immer in Abgrenzung zu *Weiblichkeit* hergestellt und umgekehrt, und *Heterosexuali-*

tät wird immer in Abgrenzung zu anderen sexuellen Lebensweisen, wie z. B. Homosexualität oder Bisexualität definiert.

Geschlechtliche Identitätsentwicklungen sind mit Ausschlüssen verbunden. Bewegungen, Interessen, Gefühle, Begehren, Sexualitäten etc., die sich nicht in das heteronormative Bild fügen, werden abgewehrt, verdrängt, auf andere abgewälzt und projiziert und als ‚un-normal‘ abgestempelt. Wer als Junge_ zu viele als *weiblich* definierte Eigenschaften zeigt, läuft schnell Gefahr, als ‚mädchen_haft‘, ‚unmännlich‘ oder ‚schwul‘ betrachtet zu werden. Umgekehrt gelten Mädchen_, die als *männlich* definierte Eigenschaften verkörpern, schnell als ‚Mannweib‘ oder ‚lesbisch‘. Dabei stehen auch und gerade Körperpraxen im Fokus der Bewertung. Mittlerweile ist schon bei jungen Mädchen_ die Entfernung nahezu aller Haare – bis auf die Kopfbehaarung – Pflicht. Unrasierte Beine gelten als unästhetisch, unhygienisch und ‚eklig‘, was einen hohen Anpassungsdruck erzeugt. Umgekehrt müssen fehlende Barthaare und Muskeln bei Jungen_ auch ab einem bestimmten Alter durch andere *männlich* Attribute ausgeglichen werden.

Menschen sind aber niemals nur *weiblich* oder *männlich*, sondern haben sehr vielfältige Anteile in sich – auch, wenn diese häufig nicht wahrgenommen werden. Die Abspaltung von bestimmten Persönlichkeitsanteilen bringt jedoch Einseitigkeiten und Schief lagen in der Persönlichkeitsentwicklung mit sich. Damit werden Entwicklungschancen verbaut und innere Konflikte geschürt, die zu destruktiven Verhaltensweisen führen können. So erzählte uns eine 14-jährige Teilnehmende, eine leidenschaftliche Fußballer_in, im Seminar, sie mache in jeden Ferien eine strenge Diät, um die aufgebauten Muskeln wieder loszuwerden mit dem Ziel, nicht zu *männlich* zu wirken. Bei starren Identitätskonzepten, wie z. B. nach dem Motto: ‚ein richtiger Mann_ muss seine Familie ernähren können‘ oder der Bezeichnung von erwerbstätigen Müttern als ‚Rabemütter‘, besteht zudem die Gefahr, dass nichtnormative Lebensentwürfe anderer nicht akzeptiert, womöglich sogar gewalttätig bekämpft werden.

Auf der anderen Seite gibt es immer mehr Menschen, die sich auf widerständige, spielerische und zum Teil auch lustvolle Weise mit den Zwängen und Einschränkungen von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit auseinandersetzen und diese damit auch verändern. Nicht nur, indem sie deren Schattenseiten sichtbar machen, sondern vor allem auch, indem sie die Vielfalt und Wandelbarkeit von Geschlecht aufzeigen. Rollenspiele sowie ‚Verkleidungsübungen‘ sind Elemente, die einen spielerischen Umgang mit Geschlechtsidentitäten fördern und bereits existierende Ideen der Jugendlichen sichtbar machen.

Bei der Aneignung einer eigenen geschlechtlichen Identität orientieren sich Jungen_ und Mädchen_ sowohl an den ihnen vorgelebten, persönlichen, als auch an den gesellschaftlich verfügbaren Männer_- bzw. Frauen_bildern. Diese stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander, durchlaufen Veränderungen und werden in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Kompetenzen sowie den kulturellen und sozial-ökonomischen Hintergrund übernommen, verworfen, abgewandelt und neu konstruiert. Sie sind also nicht unabhängig von Geschlecht zu denken (siehe Kapitel 2.1.6). Wichtige Sozialisationsinstanzen sind in diesem Sinne: Familie, Kindergarten und Schule sowie die Peergroup, d. h. Freund_innenkreis, Clique. Weitere Einflussgrößen sind Militär, Kirchen, Vereine, aber auch Internet, Film und Fernsehen, Musik, Zeitschriften und Bücher.

3.2 Einblicke in die parteilich-feministische Mädchenarbeit

Mit unserem pädagogischen Ansatz verorten wir uns in der parteilich-feministischen Mädchenarbeit. Das heißt, wir begreifen uns in der pädagogischen Tradition, die Mädchen_ ihre jeweiligen Wahrnehmungen nicht abspricht, sowie Sexismus und sexualisierte Gewalt als leider nach wie vor feste Bestandteile einer patriarchalen Gesellschaft versteht. Dies bedeutet jedoch nicht, Mädchen_ auch als Ausübende von Gewalt und Jungen_ als Betroffene aus dem Blick zu verlieren. Parteilichkeit und Feminismus stellen für uns den

Rahmen dar, in dem sich die drei Ansätze wiederfinden, auf die wir uns in unserer Arbeit beziehen: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Diese Ansätze wurden und werden – wie in Kapitel 2 dargestellt – von der Frauen_Lesbenbewegung entwickelt.

Ausgangspunkt der Mädchenarbeit war in den 1970er Jahren die grundlegende Kritik an einer patriarchalen Gesellschaftsordnung und die Erkenntnis, dass Jugendarbeit in Deutschland faktisch gleichbedeutend mit Jungenarbeit war. Mädchen_ und ihre Bedürfnisse spielten darin kaum eine Rolle. Koedukation wurde zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich als geschlechtsneutral wahrgenommen, obwohl Mädchen_ dadurch faktisch benachteiligt wurden.

Gleichheitsansatz

In den 1970er Jahren waren die ersten Konzepte der Mädchenarbeit stark an der Idee der Gleichberechtigung orientiert. Sie bezogen sich in erster Linie auf die Annahme, dass Unterschiede zwischen Mädchen_ und Jungen_ Ergebnis unterschiedlicher Sozialisierungen und gesellschaftlicher Bedingungen seien. Dieser ‚Gleichheitsansatz‘ birgt indirekt eine starke Orientierung an männlichen Werten und Fähigkeiten, die als erstrebenswerter und besser betrachtet wurden. So wurde in dieser Phase der Mädchenarbeit versucht, Eigenschaften, die bei Mädchen_ nicht genügend ausgeprägt oder unterdrückt seien, wie z. B. Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Technikverständnis o. ä., zu fördern. Stärken, die aus einer weiblicher Sozialisation resultieren können, wie die Fähigkeit, tiefe Bindungen einzugehen oder sich in andere hineinzusetzen, wurden in diesem Ansatz oft übersehen. Die angestrebte Gleichberechtigung hatte letztlich nicht nur zum Ziel, die gleichen Rechte und Privilegien, sondern auch die gleichen Kompetenzen zu erlangen wie Jungen_, um ‚genauso gut‘ zu werden wie sie. Durch den Fokus auf die Kompetenzen, die Mädchen_ tatsächlich oder vermeintlich fehlen, gerät der Ansatz in Gefahr, Mädchen_ als defizitär zu betrachten. Nichtsdestotrotz ist diesen Anfängen der Mädchenarbeit eine kritische Analyse des patriarchalen Systems zu verdanken, auch