

Katharina Debus

Geschlechterreflektierte Pädagogik

Modul 25111

3E Soziale Konstruktion von Differenz

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Inhaltsverzeichnis | 3 |
| Abbildungsverzeichnis | 7 |
| 1 Einleitung | 8 |
| 1.1 Was ist geschlechterreflektierte Pädagogik? | 9 |
| 1.2 Akademische Ausbildung und Praxisqualifizierung | 10 |
| 1.3 Qualifizierungsdimensionen | 12 |
| 1.3.1 Wissen | 12 |
| 1.3.2 Haltung | 13 |
| 1.3.3 Handlungsansätze: Methodik, Didaktik und Konzeptionelles | 14 |
| 1.3.4 Arbeitsbedingungen | 15 |
| 1.4 Komplexität & Spannungsverhältnisse | 16 |
| Literatur | 18 |
| Teil I: Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt | 21 |
| 2 Geschlechtliche Vielfalt (unter Mitarbeit von Vivien Laumann) | 24 |
| 2.1 Körper(geschlecht) | 24 |
| 2.2 Geschlechtsidentität | 28 |
| 2.2.1 Vielfältige Geschlechtsidentitäten | 28 |
| 2.2.2 Trans, cis und ipso | 30 |
| 2.3 Ausdruck und Verhalten | 36 |
| 2.4 Vielfältige Kombinationen der Ebenen | 37 |
| 3 Sexuelle und amouröse Vielfalt (unter Mitarbeit von Vivien Laumann) | 41 |
| 3.1 Sexuelle Vielfalt im engeren Sinne | 41 |
| 3.2 Amouröse und sexuelle Vielfalt im erweiterten Sinne | 49 |
| Material-/Weiterarbeitsempfehlungen und Literatur zu Kapitel 2 und 3 | 60 |
| Literatur zu Kapitel 2 und 3 | 62 |
| Teil II: Einschränkungen individueller Vielfalt und Selbstbestimmung | 71 |
| 4 Alles natürlich? Von gesellschaftlichen Normen und Diskriminierung (unter Mitarbeit von Olaf Stuve) | 72 |
| 4.1 Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit | 72 |
| 4.2 Doing Gender | 76 |
| 4.3 Androzentrismus und Sexismus | 79 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.3.1 | Androzentrismus..... | 79 |
| 4.3.2 | Sexismus..... | 83 |
| 4.4 | Kohärenz entlang der heterosexuellen Matrix als Bedingung der (An-)Erkennbarkeit des Individuums..... | 88 |
| 4.5 | Modernisierung von Geschlechterverhältnissen..... | 94 |
| 4.6 | Intersektionalität..... | 95 |
| 4.7 | Vertiefungshinweise zu Kapitel 4..... | 96 |
| 5 | Alles freiwillig? Wie aus Individuen Mädchen* und Jungen* (gemacht) werden (unter Mitarbeit von Olaf Stuve)..... | 97 |
| 5.1 | Männlichkeit und Weiblichkeit als Geschlechteranforderungen..... | 99 |
| 5.2 | Selbstsozialisation..... | 106 |
| 5.3 | Die Verlustspur des Subjekts..... | 109 |
| 5.3.1 | Subjektivierung bzw. Subjektivation..... | 109 |
| 5.3.1 | Verwerfung und die Verlustspur des Subjekts..... | 111 |
| 5.4 | Konstruiert und doch real..... | 117 |
| 5.4.1 | Geschlecht als Existenzweise..... | 117 |
| 5.4.2 | Habitus als sozialer Orientierungssinn..... | 118 |
| 5.5 | Kompetenzen und Risiken in Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern als zwei Seiten einer Medaille..... | 124 |
| 6 | Alles unveränderlich?..... | 126 |
| 6.1 | Intersektionalität..... | 126 |
| 6.2 | Veränderbarkeit..... | 127 |
| | Literatur zu den Kapiteln 4–6..... | 131 |
| | Teil III: Geschlechteranforderungen | 139 |
| | Literatur..... | 143 |
| 7 | Von ernsten Spielen und Hierarchien: Männlichkeitsanforderungen (mit Olaf Stuve)..... | 144 |
| 7.1 | Männlichkeit – ein Definitionsversuch..... | 144 |
| 7.2 | Traditionelle und modernisierte Männlichkeitsanforderungen..... | 146 |
| 7.3 | Die ernsten Spiele des Wettbewerbs..... | 150 |
| 7.3.1 | Die ernsten Spiele als Privileg und Falle..... | 151 |
| 7.3.2 | Von Ausschlüssen und schmeichelnden Spiegeln..... | 154 |
| 7.3.3 | Die ernsten Spiele als riskante Praktiken..... | 155 |
| 7.4 | Externalisierung..... | 156 |
| 7.5 | Hierarchisierungen unter Jungen* und Männern*..... | 157 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 7.5.1 | Hegemoniale Männlichkeit | 158 |
| 7.5.2 | Komplizenhafte Männlichkeit | 159 |
| 7.5.3 | Untergeordnete Männlichkeit | 160 |
| 7.5.4 | Marginalisierte Männlichkeit..... | 161 |
| 7.5.5 | Protestierende Männlichkeit als Variante marginalisierter Männlichkeit..... | 163 |
| 7.5.6 | Feldspezifisch normative Männlichkeit | 164 |
| 7.5.7 | Alternativen zu hierarchisierenden Männlichkeitsdynamiken | 167 |
| 7.6 | Funktionen von Hetero-/Cis-/Sexismus vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen | 169 |
| 7.7 | Pädagogisches Resümee | 172 |
| | Literatur..... | 174 |
| 8 | Von Allzuständigkeit und Balanceakten: Weiblichkeitsanforderungen zwischen Traditionalität und Modernisierung | 179 |
| 8.1 | Weiblichkeit – ein Definitionsversuch..... | 180 |
| 8.2 | Traditionelle Weiblichkeitsanforderungen | 183 |
| 8.3 | Einen Ehemann gewinnen – Fokus auf männliche Anerkennung, Beziehungsorientierung, Schönheit und Sexualität als Ware..... | 184 |
| 8.3.1 | Grundlage: ökonomische Abhängigkeit von Männern* | 184 |
| 8.3.2 | Beziehungs- und Schönheitsorientierung..... | 185 |
| 8.3.3 | Sexualität als Ware..... | 187 |
| 8.4 | Arbeitsteilung: Fürsorgearbeit | 189 |
| 8.4.1 | Beziehungspflege..... | 189 |
| 8.4.2 | Harmonie und soziale Fürsorge..... | 190 |
| 8.4.3 | Ausgliederung aus der Erwerbsarbeit und pädagogisches Fazit zu traditionellen Weiblichkeitsanforderungen | 192 |
| 8.5 | Aspekte einer Modernisierung von Weiblichkeit – zwischen Veränderung und Beharrung 193 | |
| 8.6 | Allzuständigkeit und Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Anforderungen..... | 196 |
| 8.7 | Sozial-Sein: Internalisierung, Selbstoptimierung und Ressourcenorientierung | 202 |
| 8.7.1 | Internalisierung | 202 |
| 8.7.2 | Selbstoptimierung | 205 |
| 8.7.3 | Akteurinnen*perspektive und Ressourcenorientierung..... | 205 |
| 8.8 | Postfeminismus: Entpolitisierung unter dem Deckmantel von Freiwilligkeit und Individualisierung | 208 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.8.1 | Postfeminismus und geschlechtshierarchischer Verdeckungs-zusammenhang ... | 208 |
| 8.8.2 | Zur Individualisierung bzw. Personalisierung gesellschaftlicher Ungleichheit..... | 209 |
| 8.8.3 | Die postfeministische Maskerade | 213 |
| 8.8.4 | Politik der Desartikulation | 215 |
| 8.9 | Krabbenkorb, Hierarchie und Beteiligung an Hetero-/Cis-/Sexismus | 217 |
| 8.9.1 | Krabbenkorb..... | 217 |
| 8.9.2 | Funktionen von Hetero-/Cis-/Sexismus vor dem Hintergrund von Weiblichkeitsanforderungen | 220 |
| 8.9.3 | Binnenrelationen von Weiblichkeiten? | 223 |
| 8.10 | Widersprüchlichkeiten als zentrale Momente modernisierter Weiblichkeit | 225 |
| 8.11 | Fazit und Konsequenzen für die Pädagogik..... | 228 |
| | Literatur..... | 231 |
| 9 | Zwischen Un_Sichtbarkeit und Eindeutigkeit: Anforderungen an LSBTIQAP+ (unter Mitarbeit von Vivien Laumann) | 240 |
| 9.1 | Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen – Effekte für LSBTIQAP+..... | 241 |
| 9.2 | Un_Sichtbarkeit | 244 |
| 9.2.1 | Heterosexuelle, cis- und endogeschlechtliche Vorannahmen in der Pädagogik. | 244 |
| 9.2.2 | Intersektionalität und doppelte Un_Sichtbarkeit | 246 |
| 9.3 | Selbstbewusstsein und Authentizität | 248 |
| 9.4 | Niemanden belasten, geduldig und dankbar sein | 249 |
| 9.5 | Nicht verwirrend sein | 252 |
| | Literatur..... | 254 |
| 10 | Welche Botschaften habe ich bekommen? | 258 |
| 10.1 | Umfeld, Bezugspersonen, Medien | 258 |
| 10.2 | Geschlecht | 259 |
| 10.3 | Sexuelle Orientierung bzw. Lebensweise..... | 260 |
| | Über die Autorin | 262 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Qualifizierungsdimensionen geschlechterreflektierter Pädagogik | 12 |
| Abbildung 2: Individuelle Vielfalt..... | 21 |
| Abbildung 3: Geschlechtliche Vielfalt | 38 |
| Abbildung 4: Sexuelle Vielfalt | 49 |
| Abbildung 5: Amouröse & sexuelle Vielfalt im erweiterten Sinne..... | 51 |
| Abbildung 6: Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt..... | 60 |
| Abbildung 7: Kultur der Zweigeschlechtlichkeit | 73 |
| Abbildung 8: Androzentrismus | 80 |
| Abbildung 9: Heterosexuelle Matrix | 91 |
| Abbildung 10: Geschlechteranforderungen | 100 |
| Abbildung 11: Individuelle Vielfalt versus Gesellschaft..... | 102 |
| Abbildung 12: Subjekt versus Gesellschaft..... | 110 |
| Abbildung 13: Binnenrelationen von Männlichkeiten..... | 162 |
| Abbildung 14: Binnenrelationen von Männlichkeiten mit feldspezifisch normativer Männlichkeit | 166 |
| Abbildung 15: Binnenrelationen von Weiblichkeiten..... | 225 |
| Abbildung 16: Weiblichkeitsanforderungen und -muster zwischen Traditionalität und Modernisierung..... | 226 |

1 Einleitung

Geschlecht ist eine zentrale Ordnungskategorie dieser Gesellschaft. Geschlechterverhältnisse beeinflussen und beeinträchtigen u. a. die Persönlichkeitsentwicklung, Bindungen und Beziehungen, Gruppendynamik, Bildungsteilhabe, berufliche und familiäre Lebenswege und den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, Teilhabe und Macht. Mit Geschlecht verbinden sich Kompetenzen, Geschmack, Lust und Nähe ebenso wie Herausforderungen, Defizite, Schmerz, Verluste, Einsamkeit und Ungerechtigkeit. Geschlecht ist daher ein zentrales Thema pädagogischen Handelns und geschlechterreflektierte Pädagogik hat großes Potenzial für die pädagogische Beziehungsgestaltung und die Förderung der Adressat*innen. Darüber hinaus kann die Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen auch für (werdende) Pädagog*innen zu einer Bereicherung der Gestaltungsspielräume für das eigene Leben führen.



Geschlechtergerechte Sprache

Oft ist es üblich, das generische Maskulinum (z. B.: Schüler, Pädagogen) zu verwenden, wenn Menschen mehrerer Geschlechter gemeint sind. Dies ist historisch verwoben mit einer androzentrischen Ordnung (vgl. Kap. 4.3), die das, was als männlich gilt, ins Zentrum stellt und für allgemeingültig erklärt. Studien haben zudem gezeigt, dass Menschen nicht an Menschen aller Geschlechter denken, wenn sie ‚Schüler‘ oder ‚Pädagogen‘ lesen, sondern vorrangig an Jungen bzw. Männer. Entsprechend fühlen sich Mädchen*, Frauen* und nicht-binäre Menschen (vgl. Kap. 2) auch weniger angesprochen, wenn z. B. bei einer Stellenausschreibung nur die männliche Form verwendet wird (vgl. Günthner, 2019).

Um Menschen aller Geschlechter zu berücksichtigen, verwende ich im Folgenden die Schreibweise mit Stern (auch: Sternchen, Gender-Star oder Asterisk), also z. B. Adressat*innen. Andere Schreibweisen, die mehr als zwei Geschlechter berücksichtigen, sind z. B. der theoretisch fundiertere, nur im deutschen Sprachgebrauch übliche Unterstrich (auch: Gender-Gap, vgl. für den Originaltext zum Unterstrich s_he bzw. Herrmann, 2003), z. B. Adressat_innen, oder der seit Kurzem in Mode gekommene Doppelpunkt, z. B. Adressat:innen. Aus meiner Sicht können alle drei Varianten sehr gut verwendet werden. Ich habe mich in diesem Studienbrief für den Stern entschieden, da er derzeit meiner Wahrnehmung nach am häufigsten verwendet und von Menschen, die aus zweigeschlechtlichen Ordnungen ausgeschlossen werden, am häufigsten als positiv empfunden wird. Außerdem verwende ich z. T. an Stellen, an denen dies dem Inhalt keinen Abbruch tut, geschlechtsneutrale Formulierungen wie z. B. ‚Teilnehmende‘.

Ein Nachteil des Sterns ist, dass er von Screenreadern¹ z. T. als ‚Stern(chen)‘ vorgelesen wird – dies kann als anstrengend empfunden werden und daher die Barrierefreiheit einschränken. In kurzen Texten, die nebenbei gelesen werden, tendiere ich daher derzeit zur Nutzung von Unterstrich oder Doppelpunkt, obwohl dies auf der inhaltlichen Ebene Verluste mit sich bringt.

¹ Ein Screenreader ist eine Vorlese-Anwendung, die Menschen, die nicht (so gut) sehen können oder aus anderen Gründen Mühe mit Lesen haben, geschriebenen Text vorliest.

Es ist aber möglich, Screenreader so einzustellen, dass sie den Stern als kurze Pause lesen und für längere Texte lohnt sich eine entsprechende Umstellung. Dies empfehle ich für den vorliegenden Studienbrief. Eine weitere Variante mit einem eigenen Laut, der auch am Ende eines Wortes vorgelesen werden kann, wird von Antke Engel in den vom Fachbereich bereitgestellten Queer-Theorie-Videos vorgeschlagen.

Ich verwende den Stern darüber hinaus dann am Ende eines vergeschlechtlichten Wortes (z.B. Frau*, Mädchen*, Mann*, Junge*), wenn ich markieren will, dass die Aussage auch für Menschen gelten kann, die etwas mit der jeweiligen Kategorie zu tun haben (z. B. weil andere denken, sie seien ein Mädchen), obwohl sie sich nicht entsprechend identifizieren. Ich markiere damit eine Offenheit und ein Nicht-Wissen bzgl. der Übergänge zwischen den Kategorien. Wenn ich explizit mehr als ein Geschlecht meine, dann schreibe ich das entsprechend. Ein ausführlicherer Kommentar zur Debatte um den Stern am Ende eines Worts findet sich in Kapitel 15.

1.1 Was ist geschlechterreflektierte Pädagogik?

Meines Erachtens ist geschlechterreflektierte Pädagogik keine eigene Disziplin, ich betrachte ‚geschlechterreflektiert‘ als beschreibendes Adjektiv: Pädagogik ist dann geschlechterreflektiert, wenn sie in qualifizierter Weise Geschlechterverhältnissen und ihrer Relevanz im Leben der Adressat*innen Rechnung trägt. Dies ist einerseits pädagogische Querschnittsaufgabe und findet andererseits in spezifischen Settings und Vorgehensweisen statt (vgl. Teil IV).

Für eine solche Pädagogik werden unterschiedliche Begriffe verwendet: geschlechtersensible Pädagogik, geschlechtsbewusste Pädagogik, geschlechtsbezogene Pädagogik, Gender-Pädagogik, geschlechterreflektierende² Pädagogik, geschlechterreflektierte Pädagogik etc. Verwandt, aber mit einem spezifischen Fokus, sind auch Ansätze der queeren bzw. queerenden Pädagogik (vgl. Studienmaterialien der Fernuni Hagen von Antke Engel und Johanna Schreier). Ich bevorzuge und verwende im Folgenden als Oberbegriff *geschlechterreflektierte Pädagogik*, um den Prozess der Reflexion zu betonen. Dies ist aus meiner Sicht eine Kerntätigkeit von Pädagogik und gilt umso mehr für eine Pädagogik, die sich mit einer Form der gesellschaftlichen Ungleichheit und Differenzproduktion auseinandersetzt, die oft als ‚natürlich‘ verstanden wird (vgl. Teil II).

Manche Bildungsarbeiter*innen und Autor*innen bevorzugen aus diesem Grund den Begriff *geschlechterreflektierende Pädagogik*, um deutlich zu machen, dass die Pädagog*innen nicht irgendwann fertig reflektiert haben, sondern pädagogisches Handeln einen fortwährenden Prozess der Reflexion erfordert. Aus der Perspektive der Pädagog*innen ist also geschlechterreflektierte Pädagogik immer auch *geschlechterreflektierende* Pädagogik. Aus der Perspektive der Adressat*innen gibt es allerdings Unterschiede: Pädagogik ist dann für die Adressat*innen geschlechterreflektierend, wenn gemeinsam mit ihnen über Geschlecht reflektiert wird (Dramatisierung,

² Der Begriff geht meines Wissens zurück auf Voigt-Kehlenbeck, 2001.

vgl. Kap. 10). Geschlechterreflektierte Pädagogik umfasst aber zusätzlich weitere Herangehensweisen, in denen nicht über Geschlecht gesprochen wird und die dennoch im Kontext von Geschlechterverhältnissen relevant sind (Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung, vgl. Kap. 10). Daher verwende ich im Folgenden den Begriff *geschlechterreflektierte Pädagogik*.

Meine Begriffswahl verfolgt nicht das Ziel, unterschiedliche Ansätze gegeneinander auszuspielen. Andere Praktiker*innen und Autor*innen fassen genau das, was ich hier beschreibe, unter anderen Begriffen. Die Konzepte müssen sich zentral an ihren Inhalten messen lassen, die Begriffe sind für die eigene Praxis abzuwägen, aber von nachrangiger Bedeutung. Es spricht nichts gegen Begriffsvielfalt, solange ein fachlich fundierter Diskurs über Inhalte, Vorgehensweisen und Haltung stattfindet.

1.2 Akademische Ausbildung und Praxisqualifizierung

Ich sehe mich im vorliegenden Studienbrief mit einem Dilemma im Zusammenspiel zwischen akademischer Ausbildung und Praxisqualifizierung konfrontiert:³ Da dieser Studienbrief für die Hochschullehre geschrieben ist und u. a. zur Verwendung in akademischen Qualifizierungsarbeiten geeignet sein soll, werden akademische Ansprüche an ihn gestellt. Akademische Texte unterscheiden sich von Praxishandreichungen u. a. durch einen größeren Fokus auf der Verortung in akademischen Debatten und eine größere Belegdichte; sie schauen oft eher von außen auf die pädagogische Praxis, als aus Sicht von Praktiker*innen zu sprechen. Gleichzeitig ist der Studienbrief für Menschen geschrieben, die zu großen Teilen entweder bereits in der pädagogischen Praxis tätig sind und/oder sich durch das Studium für solche Tätigkeiten qualifizieren. Der Anspruch ist daher, nicht distanziert die pädagogische Praxis zu einem Forschungsgegenstand zu machen, sondern für die pädagogische Praxis qualifizierend zu wirken. Dabei ist jedoch einem theorie- und forschungsfeindlichen Praxisverständnis kritisch zu begegnen. Die pädagogische Praxis professionalisiert sich erst dann über private oder politische Alltagsverständnisse hinaus, wenn sie sich mit einem reflexiven und durch Forschung und Theorie informierten Blick mit den eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungslogiken sowie Impulsen befasst (vgl. Busche & Streib-Brzič, 2018; Hartmann, 2018a; Hartmann et al., 2018).

Ich bin in pädagogischen Kontexten sozialisiert,⁴ die stark inspiriert sind durch wissenschaftliche und politische Auseinandersetzungen und einen intensiven Teamaustausch zur Reflexion der Ei-

3 Vgl. zu Problemen der Verzahnung zwischen Forschung (ich könnte auch schreiben: Forschungspraxis – auch hier handelt es sich um eine Praxis) und pädagogischer Praxis auch Baar, Hartmann, Kampshoff, 2019b; zu Potenzialen einer gelungenen Verzahnung als ko-produktivem Prozess der Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Begegnung mit beruflichem Erfahrungswissen ebd., S. 43f. sowie anhand von (theoretisch eingeordneten) Erfahrungen im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts Busche & Streib-Brzič, 2019.

4 Insbesondere im ehemaligen Team der mittlerweile aufgrund mangelnder Förderung geschlossenen *Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille*, die über Jahrzehnte zentrale Impulsgeberin für die geschlechterreflektierte Pädagogik, insbesondere im nordwestdeutschen Raum, aber auch darüber hinaus, war.

genlogiken von Theorie/Forschung, Politik und Pädagogik sowie wechselseitige Transfers zwischen den Feldern. Und ich komme aus einer herrschaftskritischen Wissenschaftstradition, die Wissenschaft als Impulsgeberin für die politische und pädagogische Praxis versteht. Mit dieser Haltung habe ich für über 10 Jahre eine Heimat im Team von Dissens – Institut für Bildung und Forschung gefunden, in dem wir dies unter dem Begriff *Forschungs-Praxis-Zirkel* beschrieben haben.⁵

Ich bringe pädagogische Praxiserfahrungen aus der Mädchen*arbeit und der reflexiv koedukativen (vgl. Kap. 15) politischen Bildung ein, außerdem aus der Beforschung pädagogischer Praxis u. a. von Jungen*arbeit⁶ sowie der forschenden Arbeit mit Jungen*- und Mädchen*gruppen (vgl. u. a. Debus & Stuve, 2012; Calmbach & Debus, 2013). Außerdem bin ich seit den frühen 2000er-Jahren in der Fachkräftebildung tätig, zunächst mit Erzieher*in-Auszubildenden in der *Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille* und seit über 10 Jahren bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung*⁷ sowie freiberuflich in der Methoden- und Konzeptentwicklung, Fachberatung und Fachkräftebildung mit Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen, Bildungsarbeiter*innen und weiteren ehrenamtlich oder professionell Tätigen in pädagogischen bzw. Bildungsarbeitskontexten.⁸ Nicht zuletzt bin ich inspiriert durch kollektive Reflexionen, Auseinandersetzungen, Wissensbildung und die Entwicklung von Perspektiven rund um Geschlechterverhältnisse, Herrschaftskritik und vielfältige Lebensweisen in verschiedenen Communitys⁹, deren Ergebnisse oft nicht akademisch verschriftlicht sind.

In diesem Sinne bemühe ich mich in diesem Band, im Spannungsfeld zwischen einerseits akademischer Sorgfalt und Verortung, andererseits Praxisnähe und drittens nicht akademisch verschriftlichten Wissensbeständen zu navigieren und dabei meine verschiedenen Erfahrungen aus all diesen Bereichen einzubringen. Ich bemühe mich darum, im Text deutlich zu machen, wann ich mich auf Forschungsergebnisse, wann auf (auch mündliche) pädagogische Fachdebatten, wann auf Community-Entwicklungen und wann auf eigene Erfahrungen beziehe, wobei die Übergänge zwischen diesen Ebenen fließend sind. Meine Auswahl auch der Theorie- und Forschungsansätze

5 Vgl. <https://www.dissens.de/ueber-uns/selbstdarstellung> [letzter Zugriff: 21.09.2020].

6 Insbesondere habe ich gemeinsam mit Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger das Projekt *Neue Wege für Jungs* in den Jahren 2009–2011 wissenschaftlich begleitet (vgl. u. a. Budde, Debus, Krüger, 2011; Debus, Stuve, Budde, 2013; Debus, 2012; Debus & Stuve, 2012; 2016) und war darüber hinaus an weiteren kollegialen Praxisevaluationen konzeptionell, durchführend und beratend beteiligt.

7 U. a. in den Projekten *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule* (2009–2012, www.jus.dissens.de), zwei Projekten zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention (insgesamt 2011–2015: www.vms.dissens.de sowie www.gerenep.dissens.de) und dem Projekt *Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* (www.interventionen.dissens.de).

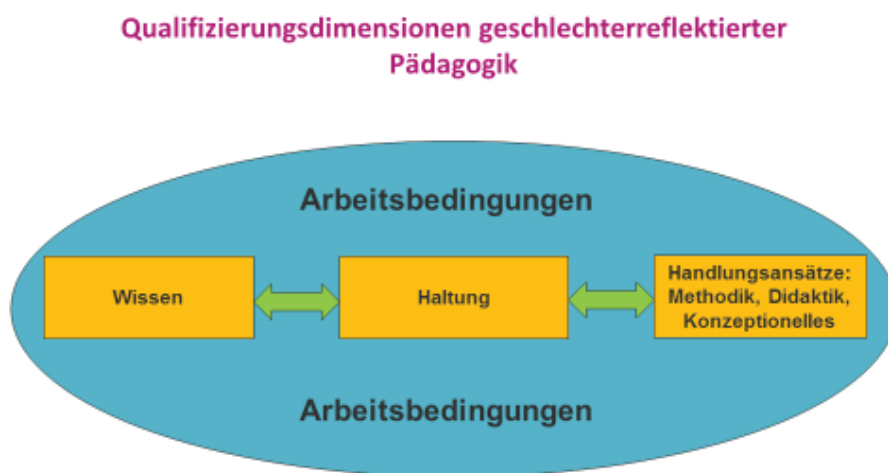
8 All diese Praxis fand im deutschsprachigen Bereich (vorrangig in der BRD) an unterschiedlichen regionalen Standorten und in unterschiedlichen Bildungssettings statt. Diese Handschrift trägt der vorliegende Studienbrief. Transfers in die Arbeit in anderen Ländern sind möglich, bedürfen aber einer Überprüfung der Übertragbarkeit.

9 Vgl. zur Bedeutung des Wissens queerer Communitys Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 85; zur Bedeutung politischen Wissens aus sozialen Bewegungen Connell, 2006, S. 58–62.

ist geleitet von meinen Erfahrungen, welche Ansätze sich insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen und Fachkräften als besonders hilfreich erwiesen haben.

1.3 Qualifizierungsdimensionen

Zum Aufbau des Studienbriefs: Im Rahmen verschiedener Evaluationen pädagogischer Praxis, an denen ich z. T. als Forscherin bzw. Evaluatorin beteiligt war (s. Fn 6) und z. T. als Praktikerin von anderen befragt wurde,¹⁰ haben wir in unserer Diskussion bei *Dissens – Institut für Bildung und Forschung* vier Qualifizierungsdimensionen pädagogischer Praxis herauskristallisiert:¹¹



Grafik: Katharina Debus

Abbildung 1: Qualifizierungsdimensionen geschlechterreflektierter Pädagogik

1.3.1 Wissen

Pädagogik kann nicht oder zumindest nur eingeschränkt auf prozedurale Routinen aufbauen, die vorschreiben, dass aus a immer b folgen soll etc. Pädagog*innen arbeiten in einer komplexen Wirklichkeit, die fortlaufend eigenständige Entscheidungen erfordert. Professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass diese Entscheidungen wissensbasiert erfolgen. Wissen ist allerdings nicht als Zuschreibungs- und Rezeptwissen zu verstehen, also nicht als ein Wissen *über* die

¹⁰ Hier ist als besonders inspirierend die Evaluation des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule* (www.jus.dissens.de) durch Jürgen Budde, Susanne Offen und Jens Schmidt zu nennen, vgl. Budde, Offen, Schmidt, 2013; 2014.

¹¹ Andere Kolleg*innen kommen zu ähnlichen Ergebnissen bzgl. der ersten drei Dimensionen. Die Kolleg*innen der Bildungsinitiative Queerformat arbeiten beispielsweise mit den Ebenen Kopf, Herz und Hand. Vgl. zu verschiedenen weiteren Ansätzen der geschlechterreflektierten Professionalisierung Baar, Hartmann, Kampshoff, 2019a.

Adressat*innen und ihre Bedarfe. Vielmehr geht es um Wissen als Grundlage von Reflexionskompetenz¹², also insbesondere um die Fähigkeit, konkrete Handlungssituationen zu verstehen, pädagogische Anliegen zu reflektieren und pädagogische Vorhaben zu konzipieren.

Für all dies bedarf es u. a. einer Auseinandersetzung mit der Vielfalt geschlechtsbezogener Körper, Identitäten und Lebensweisen (Teil I), der Gewordenheit, Dynamik und Beharrlichkeit von Geschlechterverhältnissen, geschlechtsbezogenen Sozialisationsprozessen, geschlechtsbezogenen gesellschaftlichen Ungleichheiten und möglichen Faktoren geschlechtsbezogener Dynamiken in der Pädagogik (Teile II und III).¹³ Dieses Wissen muss ergänzt werden durch eine Auseinandersetzung mit den Lebenswelten der Adressat*innen, biografischen Faktoren, institutionellen Dynamiken und anderen gesellschaftlichen Ungleichheiten (vgl. Kap. 4.6 zu Intersektionalität).

Die Dimension Wissen wird in diesem Studienbrief in den Teilen I bis III durch einen Blick auf geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt sowie Geschlechterverhältnisse adressiert und in Teil IV durch die Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten.

1.3.2 Haltung

Haltung verstehe ich u. a. als Bindeglied zwischen der Wissens- und Handlungsebene. Wissen – sowohl Wissen aus Forschung und Theorie als auch die Auseinandersetzung mit pädagogischen Konzepten und Erfahrungswissen – übersetzt sich idealerweise in eine professionelle Haltung. Diese informiert den pädagogischen Blick auf die Adressat*innen und das eigene Handeln, die Beziehungsarbeit zwischen Pädagog*innen und Adressat*innen sowie die Wahrnehmung pädagogischer Handlungssituationen und institutioneller Bedingungen. Dabei geht es auch um Balanceakte zwischen Zugewandtheit und professioneller Distanz, zwischen Vertrauen in die eigenen Impulse und der kritischen Befragung der eigenen Wahrnehmungs- und Reaktionsschemata, zwischen Wertschätzung und solidarischer Kritik (auch im Kolleg*innenkreis) und um die Abwägung, wann welche Form der Intervention sinnvoll ist. Es geht auch darum, wie Professionalität verstanden wird – z. B. ob Professionalität neutral und emotionslos sein muss oder ob Emotionalität und Parteilichkeit als Teil von Professionalität verstanden werden können. Alle mir bekannten Ansätze geschlechterreflektierter Pädagogik beantworten Letzteres mit ‚Ja‘ und benennen eine *reflektierte und informierte* Emotionalität und Parteilichkeit als Qualitätskriterium dieser Arbeit. All diese Auseinandersetzungen und ihr (immer im Prozess befindliches) Ergebnis – die pädagogische Haltung – münden in pädagogische Handlungen.

Qualifikationsangebote zur Haltung arbeiten üblicherweise mit einer Mischung aus Wissensvermittlung, Selbstreflexion und Reflexion pädagogischer Handlungssituationen bzw. Fallarbeit. In diesem Studienbrief biete ich zur Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung in den Teilen I bis

12 Vgl. ausführlicher zur Gegenüberstellung von Zuschreibungswissen und Reflexionskompetenz Kap. 11 bzw. Debus, 2015b.

13 Vgl. zur Notwendigkeit, Pädagogik zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie geschlechterreflektierte Pädagogik fachlich durch Heteronormativitätskritik zu fundieren, u. a. Baar, Hartmann, Kampshoff, 2019b; Busche & Streib-Brzič, 2019; Hartmann, 2002; 2018a; 2018b.

III Beispiele für den Praxistransfer an. In vielen Kapiteln gibt es Reflexionsfragen sowie zwei umfangreichere Selbstreflexionsfragebögen (Kap. 10 und 17) und in Teil IV weitere konzeptionelle Impulse. Anders als eine Fortbildung bietet ein Studienbrief leider keine Gelegenheit für ausführlichere Biografiearbeit, Praxisbeobachtungen, deren Auswertung und Fallarbeit. Ich empfehle, ergänzend mit solchen Ansätzen zu arbeiten.

1.3.3 Handlungsansätze: Methodik, Didaktik und Konzeptionelles

Wie Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis und Evaluationsergebnisse zeigen, ergibt sich aus Haltung sowie Wissen über Theorie und Forschungsergebnisse nicht automatisch professionelles Handeln. Der Praxistransfer erfordert eine eigenständige Qualifizierung. Dabei geht es u. a. um professionelle Zielklärung bzw. besser: Klärung der pädagogischen Anliegen und darauf aufbauend um Konzeptionsarbeit, also um die Frage, welche Vorgehensweisen für das Handeln angemessen sind. Dazu gehört u. a. die Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Optionen, Kriterien der Methodenauswahl sowie dem Aufbau von Lerneinheiten und darin die Abwägung zwischen Teilnehmendenorientierung und der Setzung wichtiger Themen (vgl. Kap. 9.2). Bei all dem ist es wichtig, sich mit Potenzialen, Risiken und Nebenwirkungen der jeweiligen Vorgehensweise zu beschäftigen, anstatt auf Rezeptwissen zu setzen. Es geht auch darum, vielfältige Methoden kennenzulernen – sowohl aus der Teilnehmenden- als auch der Bildner*innenperspektive –, sich mit Möglichkeiten der Einbettung und Auswertung der verschiedenen Methoden zu beschäftigen sowie mit Gesprächsführung und dem Umgang mit individuellen Bedürfnissen und Gruppendynamik. Ein weiteres Thema sind Möglichkeiten und Strategien, um ein förderliches Lern- bzw. Interaktionsklima aufzubauen und Räume für neue Erfahrungen, persönliches Wachstum und kritische Auseinandersetzungen zu schaffen. Nicht zuletzt ist auch die Reflexion von Teamarbeit hilfreich für die pädagogische Praxis.

In diesem Studienbrief biete ich in Teil IV einige Impulse zu Methodik, Didaktik und dem Aufbau von Lerneinheiten, Werkzeuge zur Planung von Praxisprojekten sowie ausgewählte methodische Beispiele und vielfältige Empfehlungen für Methodensammlungen. Eine sinnvolle Ergänzung wären das Erproben von Methoden im Seminar bzw. in Arbeitsgruppen sowie Laboreinheiten, in denen Teilnehmende die Anwendung und Auswertung von Methoden ausprobieren und dazu solidarisch-kritisches Feedback erhalten können. Des Weiteren empfehle ich zur praktischen Qualifizierung Hospitationen, die Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleg*innen und ausführliche regelmäßige Reflexionen über Praxiserfahrungen und -beobachtungen.

Der Fokus im Praxistransfer in diesem Studienbrief liegt auf der Seminararbeit mit Gruppen, da dies der Bereich ist, für den Ansätze der geschlechterreflektierten Pädagogik am weitesten ausgearbeitet sind und in dem ich selbst die meiste Erfahrung habe. Es gibt in Teil IV aber auch einzelne Textempfehlungen für andere Arbeitsformen. Aus Konzepten zur Arbeit mit Gruppen lässt sich einige z. B. auf Hilfen zur Erziehung oder Beratungsarbeit übertragen. Eine Möglichkeit wäre, gemeinsam in einer Arbeitsgruppe Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers in andere Settings auszuloten und diese Arbeit durch entsprechend spezialisierte Texte zu unterstützen.