

Katharina Debus

Geschlechterreflektierte Pädagogik – Band II

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. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

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

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	263
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	267
Teil IV Geschlechterreflektierte Pädagogik	268
11 Pädagogische Haltung zu Differenzen	270
11.1 Defizitorientierung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen.....	271
11.2 Prozess- und Subjektorientierung gegenüber den Adressat*innen	271
11.3 Kompensatorische Förderung.....	272
12 Mögliche Ziele geschlechterreflektierter Pädagogik	274
12.1 Keine neuen Normativitäten.....	274
12.2 Vielfalt von Verhaltensweisen, Interessen und Kompetenzen ohne vergeschlechtlichte Einengung	275
12.3 Entlastung von Geschlechteranforderungen	277
12.4 Diskriminierungs- & Gewaltfreiheit.....	278
13 Geschlechterreflektierte Pädagogik als Querschnittsaufgabe (unter Mitarbeit von Iven Saadi und Olaf Stuve).....	282
13.1 Inhalte pädagogischer Praxis	283
13.2 Interventionen bei Stereotypisierungen, Abwertungen, Diskriminierung und Gewalt	284
13.3 Pädagogische Haltung und Analysefähigkeit.....	286
13.4 Weiterentwicklung der pädagogischen Rahmenbedingungen	288
14 Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung: Herangehensweisen der geschlechterreflektierten Pädagogik.....	290
14.1 Dramatisierende Herangehensweisen	291
14.2 Entdramatisierende Herangehensweisen.....	294
14.3 Nicht-dramatisierende Herangehensweisen	298
14.4 Fazit.....	303
15 Settings der geschlechterreflektierten Pädagogik (unter Mitarbeit von Olaf Stuve).....	305
15.1 Reflexive Koedukation	309
15.1.1 Potenziale und Begründungen für reflexive Koedukation	311
15.1.2 Grenzen reflexiver Koedukation	312
15.1.3 Umgangsweisen mit den Grenzen reflexiver Koedukation	313
15.2 Zweigeschlechtliche Settings – Trennung in Mädchen*- und Jungen*gruppen.....	313
15.2.1 Potenziale und Begründungen für die Arbeit in Mädchen*- und Jungen*gruppen ...	313
15.2.2 Grenzen der Arbeit in Mädchen*- und Jungen*gruppen.....	314

15.2.3 Umgangsweisen mit den Grenzen der Arbeit in Mädchen*- und Jungen*gruppen ..	315
15.3 Jungen*arbeit	317
15.3.1 Potenziale und Begründungen für Jungen*arbeit.....	320
15.3.2 Grenzen von Jungen*arbeit	321
15.3.3 Umgangsweisen mit den Grenzen von Jungen*arbeit.....	322
15.4 Getrennte Arbeit mit Menschen mit Privilegierungserfahrungen in einem Themenfeld	323
15.4.1 Potenziale und Begründungen für die getrennte Arbeit mit Menschen mit Privilegierungserfahrungen in einem Themenfeld	324
15.4.2 Grenzen der getrennten Arbeit mit Menschen mit Privilegierungserfahrungen in einem Themenfeld	324
15.4.3 Umgangsweisen mit den Grenzen der getrennten Arbeit mit Menschen mit Privilegierungserfahrungen in einem Themenfeld	325
15.5 Empowerment-Settings – getrennte Arbeit mit Menschen mit Diskriminierungserfahrungen in einem Themenfeld.....	326
15.5.1 Potenziale und Begründungen für Empowerment-Settings.....	327
15.5.2 Grenzen von Empowerment-Settings	328
15.5.3 Umgangsweisen mit den Grenzen von Empowerment-Settings.....	329
15.6 Mädchen*arbeit.....	330
15.6.1 Potenziale und Begründungen von Mädchen*arbeit	333
15.6.2 Grenzen von Mädchen*arbeit.....	335
15.6.3 Umgangsweisen mit den Grenzen von Mädchen*arbeit.....	336
15.7 Queere Bildung und Arbeit mit queeren/lsbtiqap+ Kindern und Jugendlichen	337
15.7.1 Gezielte Angebote für lsbtiqap+ Jugendliche.....	339
15.7.2 Potenziale und Begründungen für gezielte Angebote für lsbtiqap+ Jugendliche.....	340
15.7.3 Grenzen gezielter Angebote für lsbtiqap+ Jugendliche.....	341
15.7.4 Umgangsweisen mit den Grenzen gezielter Angebote für lsbtiqap+ Jugendliche	342
16 Zur Rolle der Pädagog*innen	344
16.1 Zum Geschlecht der Pädagog*innen	344
16.2 Beziehung(sarbeit) zwischen Pädagog*innen und Adressat*innen.....	345
16.3 Haltung versus Methode?	347
17 Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln (unter Mitarbeit von Olaf Stuve)	350
17.1 Fragen zur geschlechtlichen Konnotation des eigenen (gegenwärtigen oder zukünftigen) Berufsfeldes.....	350

17.2	Fragen zur Reflexion der Haltung gegenüber Adressat*innen	350
18	Methoden der geschlechterreflektierten Pädagogik.....	357
18.1	Ziele, Anliegen, Prozesse.....	357
18.2	Schwierigkeit und Einfachheit der Methode.....	358
18.3	Gruppendynamik.....	359
18.4	Herrschafts- bzw. Ungleichheitsverhältnisse	359
18.5	Verletzungen, Kränkungen, Retraumatisierungen	360
18.6	Lernerfahrungen.....	361
18.7	Umgangsweisen	362
19	Themen und Materialien der geschlechterreflektierten Pädagogik	365
19.1	Themenübergreifende Methoden- und Lehr-/Lernmaterialsammlungen	365
19.2	Mögliche Themen der geschlechterreflektierten Pädagogik	366
20	Seminaraufbau und Arbeitsprinzipien (mit Olaf Stuve).....	369
21	Praxisplanung	373
22	Checkliste zur Angebotsplanung	376
23	Reflexion: Repräsentation in meiner Institution (mit Olaf Stuve)	382
23.1	Mitarbeiter*innen.....	382
23.2	Lernmaterial, Medien und mediale Repräsentationen	382
23.3	Dekoration	383
Teil V	Fazit	384
24	Ressourcen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik.....	384
24.1	Von Heraus- und Überforderungen und dem Umgang mit Komplexität.....	384
24.2	Umgang mit Arbeitsbedingungen	385
24.3	Erste Schritte und Geduld	386
24.4	Ressourcen und Wertschätzung	387
24.4.1	Äußere Ressourcen.....	387
24.4.2	Innere Ressourcen	388
24.4.2.1	Was von den folgenden Dingen können Sie besonders gut?	388
24.4.2.2	Was sind Ihre Kraftquellen?.....	390
24.5	Abschließende Reflexion und nächste Schritte	391
25	Literatur	395
26	Autor*innenangaben.....	414

Zitierhinweise

Kapitel in diesem Studienbrief, die in weiten Teilen auf Texten beruhen, die ich mit Kolleg*innen geschrieben habe, sind in der Gliederung folgendermaßen gekennzeichnet: (mit xy). Hier müssen in Zitaten und Verweisen unser beider Namen als Autor*innen angegeben werden (z. B. Debus, Katharina & Stuve, Olaf).

Kapitel, in die Arbeit von Kolleg*innen aus älteren Texten oder Handouts eingeflossen ist, die ich aber so grundsätzlich weiterentwickelt, ausformuliert oder neu komponiert habe, dass sie meine eigenen Texte sind, sind folgendermaßen gekennzeichnet: (unter Mitarbeit von xy). Hier stehe ich in Zitaten und Verweisen als alleinige Autorin. In der bibliografischen Angabe im Literaturverzeichnis kann, aber muss nicht erwähnt werden: Debus, Katharina (unter Mitarbeit von xy).

Alle nicht gekennzeichneten Kapitel sind von mir alleine geschrieben.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 17:	Pädagogische Haltung zu Differenzen.....	273
Abbildung 18:	Ziele geschlechterreflektierter Pädagogik	281
Abbildung 19:	Vier Eckpunkte: Geschlechterreflektierte Pädagogik in der Praxis	282
Abbildung 20:	Didaktische Herangehensweisen der geschlechterreflektierten Pädagogik .	291
Abbildung 21:	Settings der geschlechterreflektierten Pädagogik.....	309
Abbildung 22:	Methodenplanung und -auswertung	364

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Checkliste	376
Tabelle 2:	Reflexionen und nächste Schritte	391

Teil IV GESCHLECHTERREFLEKTIERTE PÄDAGOGIK

Geschlechterreflektierte Pädagogik ist kein geschützter Begriff und auch kein akademisch entwickeltes Konzept. Sie entsteht in der Praxis und wird in (oft auch kontroversen) Praxisreflexionen, -diskussionen und -konzepten stetig weiterentwickelt. Auch werden unterschiedliche Begriffe verwendet, wie *geschlechtersensible Pädagogik*, *geschlechtsbewusste Pädagogik*, *Gender-Pädagogik*, *geschlechterreflektierende Pädagogik* etc. (vgl. Kap. 1), die nicht klar voneinander abgegrenzt sind. In den folgenden konzeptionellen Teilen dieses Studienbriefs biete ich den Leser*innen meine Ableitungen aus den vorangestellten geschlechtertheoretischen Impulsen sowie aus konzeptionellen Lektüren, eigenen Praxiserfahrungen und dem Austausch mit Kolleg*innen an.¹

Ich beginne diesen Teil zur Praxis der geschlechterreflektierten Pädagogik mit zwei Kapiteln zu grundsätzlichen Überlegungen (Haltung zu Differenzen, Kap. 11, und mögliche Ziele, Kap. 12). Im Anschluss folgen ein Kapitel zu geschlechterreflektierter Pädagogik als Querschnittsaufgabe (Kap. 13) sowie eines zu didaktischen Herangehensweisen (Kap. 14). Diese verbinden sich mit Fragen von Settings, also danach, welche Gruppenzusammensetzung in Bezug auf Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. welche Potenziale und Risiken hat (Kap. 15). Gerade in Debatten um Jungen*arbeit verbindet sich die Frage der Gruppenzusammensetzung oft mit Diskussionen um die Bedeutung des Geschlechts der Pädagog*innen – ich diskutiere daher die Frage der Rolle der Pädagog*innen in Kapitel 16. Da für die Rolle der Pädagog*innen auch die Arbeit an der eigenen professionellen Haltung wichtig ist (vgl. Kap. 1), schließen sich Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln an (Kap. 17). In Kapitel 18 schließe ich den Bogen zu pädagogischen Vorgehensweisen mit Impulsen zur Methodenwahl und -reflexion. Kapitel 19 bietet vertiefend zu den in Kapitel 18 angesprochenen Methoden eine kursorische Übersicht über Themen und Materialien der geschlechterreflektierten Pädagogik. In Kapitel 20 werden für die Seminararbeit Impulse für einen Seminaraufbau und für Arbeitsprinzipien dieser Arbeit gegeben, gefolgt von zwei Tools für die Planung von Projekten und

¹ Einflussreich waren für mich u. a. Praxiserfahrungen in den 2000er-Jahren in der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille und Konzeptentwicklungen und -diskussionen in den dortigen Teams. Besonders in Erinnerung sind mir Impulse von Mart Busche, Ines Pohlkamp, Berit Schöne, Michael Cremers, Fenna Paproth und Regina Rauw. Auch Diskussionen in einem kleinen Unterteam der Bildungsstätte Kurt Löwenstein in Werftpfuhl (Sabine Bäther, Betty Dettendorfer und Anja Schade) waren von Bedeutung. Besonders hervorzuheben ist darüber hinaus die Arbeit bei Dissens – Institut für Bildung und Forschung seit 2008/09. Viele Diskussionen mit Dissens-Kolleg*innen sind in die im Folgenden dargelegten Konzepte und Überlegungen eingeflossen, u. a. mit Olaf Stuve, Vivien Laumann, Bernard Könnecke, Andreas Hechler, Iven Saadi, Sarah Klemm und Ulla Wittenzellner, im Rahmen eines Diskussionskreises in den frühen Jahren darüber hinaus mit Mart Busche, Michael Cremers, Thomas Viola Rieseke, Sebastian Schädler und Jens Krabel. An den Konzepten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt waren im Rahmen von Teamtreffen des Projekts *Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt* zusätzlich zu den Vorgenannten insbesondere Henrike Hermann und Tamás Jules Fütty beteiligt. Darüber hinaus sind Diskussionen aus dem Team der Wissenschaftlichen Begleitung von *Neue Wege für Jungs* 2009–2011 zu nennen (Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger). Nicht zuletzt sind viele Reflexionen und Praxisberichte von Teilnehmenden meiner Fort-/Weiterbildungsreihen und Fachberatungen der letzten 11 Jahre eingeflossen. Wenn Ideen einzelner Personen in meine Konzepte eingegangen sind oder ich Ideen aus Lektüren aufgreife, markiere ich das entsprechend. Andernfalls handelt es sich um meine eigenen Schlussfolgerungen aus unseren Austauschen, wobei insbesondere mit Olaf Stuve die Grenzen zwischen gemeinsamen und eigenen Ideen schwer zu ziehen sind.

Angeboten (Kap. 21, 22). Dieser Teil endet mit einem Reflexionsblatt zur Repräsentation (also: Sichtbarkeit verschiedener Lebensweisen und Vielfaltsdimensionen) in Institutionen (Kap. 23). Der Studienbrief schließt mit einem Fazit (V).

Vorschläge zur Weiterarbeit

Um Dopplungen zu vermeiden, mache ich nicht in jedem der Kapitel in Teil IV Vorschläge zur Weiterarbeit. Stattdessen gebe ich hier Anregungen, die auf jedes Kapitel angewendet werden können:

Sie können sich ein pädagogisches Material, einen Fachtext, eine Praxisbeobachtung oder ein Interview daraufhin anschauen, welche der im jeweiligen Kapitel angesprochenen Aspekte, Ratschläge, Problematisierungen und Analysen Sie dort wiederfinden. Dabei sollten auch der Einfluss pädagogischer Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 1 und das Fazit, Teil V) und der Umgang mit ihnen insofern miteinbezogen werden, als dass Konzepte oft durch diese Bedingungen herausgefordert werden und ggf. ihnen angepasst werden müssen. Es empfiehlt sich ein doppelter Blick: Wo liegen die Stärken des Materials, der Praxissituation bzw. der Aussagen der Fachkraft? Was ist besonders gut im Blick, was wird dadurch ermöglicht? Wo liegen Risiken, Herausforderungen und Probleme? Was wird vernachlässigt oder gerät aus dem Blick? Ergänzt werden kann die Analyse durch Thesen zu Gelingensfaktoren und Stellschrauben, an denen ggf. die Potenziale gestärkt und die Risiken, Herausforderungen und Probleme gemindert werden könnten.

11 Pädagogische Haltung zu Differenzen

Praxistransfer

„Für mich sind alle Geschlechter gleich.“

Oft hören wir solche Aussagen rund um Qualifizierungsangebote zu Geschlecht, so wie wir in der rassismuskritischen Bildung oft Aussagen hören wie „Ich sehe keine Farben. Für mich sind alle Menschen gleich.“ Zunächst steckt in diesen Aussagen ein achtenswertes Anliegen: alle Menschen gleich zu achten, kategoriale Zuweisungen zu kritisieren und alle als Individuen zu sehen.

In einer Gesellschaft, die vielfältige Unterscheidungen nach Geschlecht (oder auch im Rassismus etc.) vornimmt, spielen aber Geschlecht und andere Ungleichheitskategorien oft eine entscheidende Rolle in der Gestaltung der Ausgangs- und Gestaltungsmöglichkeiten eines Menschen und schlagen sich oft auch in Diskriminierungs- und Gewaltwiderfahrnissen nieder. Vor diesem Hintergrund kann eine solche wohlmeinende Aussage schnell in Ignoranz umschlagen. Sie kann in eine Verweigerung münden, sich der Komplexität der Welt zu stellen, in der Menschen einerseits individuell verschieden sind und geschlechtliche Kategorien dieser Vielfalt nicht gerecht werden, aber in der andererseits Geschlechterverhältnisse dennoch von Bedeutung sind und pädagogisch berücksichtigt werden müssen (vgl. Kap. 5.1).

Hilfreicher ist es, sich bewusst dem professionellen Balance-Akt zu stellen, Geschlechterverhältnisse kritisch zu berücksichtigen, aber die Adressat*innen, Kolleg*innen etc. dennoch nicht auf ihr Geschlecht zu reduzieren, sondern ihnen in ihrer individuellen Verschiedenheit mit einem offenen Blick zu begegnen.¹

Wie ich oben herausgearbeitet habe, finden wir gesellschaftlich eine Situation vor, in der Menschen aller Altersstufen in ihrer individuellen Entwicklung beeinträchtigt werden durch geschlechtsbezogene Normierungen und Diskriminierungen. Gleichzeitig sind die einzelnen Menschen vielfältig und gehen nicht völlig in diesen Strukturen auf (vgl. Kap. 5.1 sowie 6), auch wenn diese ihnen Hürden in den Weg ihrer individuellen Entwicklungen legen. Mit anderen Worten: *„Die Mädchen oder die Jungen gibt es nicht (vgl. u. a. Stuve, 2012; Busche & Wesemüller, 2010; Rauw, 2001a). Aber es wird Menschen Druck gemacht, Jungen und Mädchen sein und sich als solche auf eine bestimmte Weise verhalten und entwickeln zu sollen.“*

Insbesondere in der Mädchen*arbeit wurde eine kritische Haltung zu Defizitorientierung entwickelt (nicht zuletzt von den Mädchen* selbst, vgl. Rauw, 2001b; a). Eine Antwort darauf ist Ressourcenorientierung – ich habe Stärken und Schwächen dieses Konzepts in den Kapiteln 8.7/8

¹ Für eine ausführlichere Beschäftigung mit diesem Spannungsfeld und möglichen Fallstricken im Kontext von Gleichstellungspolitik und Praxisforschung vgl. Bitzan, Kaschuba, Stauber, 2018.

abgewogen. Ich schlage daher vor, das Spannungsverhältnis zwischen Defizit- und Ressourcenorientierung in anderer Form aufzuspannen (vgl. auch Debus & Stuve, 2016a; Debus, 2018c²):

11.1 Defizitorientierung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen

Geschlechterreflektierte Pädagogik sollte sich m. E. darüber bewusst sein, wie die derzeitigen gesellschaftlichen Verhältnisse (immer lebensweltspezifisch) die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen (aber auch Erwachsenen) einschränken und welche Effekte das haben kann.

11.2 Prozess- und Subjektorientierung gegenüber den Adressat*innen

Gegenüber den Adressat*innen sollte geschlechterreflektierte Pädagogik prozess- und subjektorientiert vorgehen, allen einzelnen Adressat*innen mit einem offenen Blick begegnen (vgl. auch Rauw, 2001b) und dabei sowohl ihre Ressourcen als auch ihre Probleme und Herausforderungen berücksichtigen.

Das heißt u. a., dass das Wissen um gesellschaftliche Verhältnisse und ihre möglichen Einflüsse auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten *nicht* als *Zuschreibungswissen* eingesetzt werden sollte. Pädagog*innen sollten also nicht davon ausgehen, dass sie wissen, was Mädchen* oder Jungen*, queere, inter* oder trans Kinder oder Jugendliche etc. brauchen, was ihre Stärken oder Schwächen sind.

Vielmehr sollten sie auf eine *Reflexionskompetenz* zurückgreifen können, die dieses Wissen als Hintergrundwissen nutzt. Entsprechend sollten sich aus dem Wissen Fragen an Praxisbeobachtungen und im Dialog mit den Adressat*innen ableiten; die Fähigkeit, genau zu beobachten und Hypothesen zu bilden; Ideen, welche Themen für Gespräche relevant sein könnten etc. Dabei sollten Pädagog*innen den einzelnen Adressat*innen immer als Individuen begegnen und in der Begegnung eine suchende bzw. explorierende, statt eine schon wissende pädagogische Haltung einnehmen.

Geschlechterreflektierte Pädagogik begegnet dabei den Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten, aber auch den Abneigungen, Schwächen und Schwierigkeiten ihrer Adressat*innen mit *Respekt und Wertschätzung*.

Sie fördert sie einerseits in ihren Stärken, macht aber auch *kompensatorische Lern- bzw. Erprobungsangebote* in dem Bewusstsein, dass geschlechtsbezogene Sozialisation dazu führen kann,

² Anlässlich einer Relektüre ihrer Texte scheint mir wahrscheinlich, dass diese Konzeptionalisierung u. a. durch Regina Rauws Arbeiten (Rauw, 2001b; a) und die mit ihnen verbundenen Diskussionen in der HVHS Alte Molkerei Frille inspiriert ist.

dass Menschen qua Geschlecht bestimmte Erprobungs- und Lernangebote nicht bzw. nur erschwert zugänglich sind (vgl. auch Bitzan, 2000, S. 154f).

11.3 Kompensatorische Förderung

Kompensatorische Förderung ist an sich eine pädagogische Selbstverständlichkeit – beispielsweise ist in der Schule unhinterfragt, dass Kinder, die die Bruchrechnung noch nicht beherrschen, diese lernen sollten. Diese pädagogische Selbstverständlichkeit war aber im Rahmen der Debatte um Jungen als neue Bildungsverlierer infolge der ersten PISA-Studien zeitweise in Frage gestellt (vgl. zum Diskurs u. a. Debus, 2007; 2012c; 2014b; Rendtorff, 2015; Rieske, 2011):

In dieser Debatte wurde beispielsweise konstatiert, dass Jungen das Gespräch über Gefühle schwerfalle, und gefordert, dass sie daher lieber technische Texte im Unterricht lesen sollten (z. B. Handybedienungsanleitungen) (vgl. zu dieser Tendenz auch Rendtorff, 2015, S. 148f). Geschlechterreflektierte Pädagogik hingegen geht davon aus, dass sowohl die Fähigkeit, mit Technik umzugehen, als auch die Fähigkeit, mit Gefühlen umzugehen, wichtige Kompetenzen sind, für die Menschen aller Geschlechter ein Anrecht auf Förderung haben, und dass es u. a. Aufgabe einer geschlechtergerechten Förderung ist, die geschlechtlichen Zuweisungen dieser Fähigkeiten zu unterlaufen (vgl. Rendtorff, 2015, S. 156f).

Geschlechterreflektierte Pädagogik wertet Menschen nicht geringer, weil sie das eine oder andere noch nicht können, und begegnet ihren Präferenzen mit Wertschätzung (das gilt z. B. auch für die Eigenschaften, still sitzen zu können oder einen hohen Bewegungsdrang zu haben). Für diese Wertschätzung bedarf sie keiner biologischen Begründungen (z. B. dass Bewegungsdrang nur dann zu achten sei, wenn er biologisch bei Jungen höher ausgeprägt sei, vgl. Kap. 6), es reicht der Respekt vor dem Individuum.

Gleichzeitig lässt geschlechterreflektierte Pädagogik ihre Adressat*innen nicht mit ihren Schwächen oder Begrenzungen alleine oder schreibt sie auf diese fest (vgl. auch Bitzan, 2000, S. 154f). Wenn also bei einzelnen Kindern/Jugendlichen oder auch einer Geschlechtergruppe eine dieser Kompetenzen gering ausgeprägt ist, macht geschlechterreflektierte Pädagogik kompensatorische Förderangebote (vgl. auch Kap. 14). Was jeweils kompensatorisch zu fördernde Fähigkeiten sind, muss in jeder Gruppe neu und konkret bestimmt werden. Wissen um gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und statistisch schiefe Verteilungen z. B. von Schulleistungen können hier nur als Anhaltspunkt dienen und erübrigen nicht den offenen Blick auf die konkrete Gruppe.

Pädagogische Haltung zu Differenzen

Prozess- und Subjektorientierung gegenüber den Adressat*innen:

Wissen um gesellschaftliche & institutionelle Defizite:

Gleiche Wertschätzung gegenüber geschlechter-traditionellen & -untypischen Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten etc.

Reflexionskompetenz statt Zuschreibungswissen

Kompensierende Förderung immer zielgruppenspezifisch

Grafik: Katharina Debus

Abbildung 17: Pädagogische Haltung zu Differenzen