



GESCHLECHTER- THEORIE



GESCHLECHTERTHEORETISCHE ANREGUNGEN FÜR EINE GESCHLECHTERREFLEKTIERTE PÄDAGOGIK MIT JUNGEN

Olaf Stuve und Katharina Debus¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Doing Gender

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Selbstsozialisation

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

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

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

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

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

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

4 Verlustspur des Subjekts⁸

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

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

⁸ Zum Subjektbegriff siehe Fußnote 5.

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

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

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

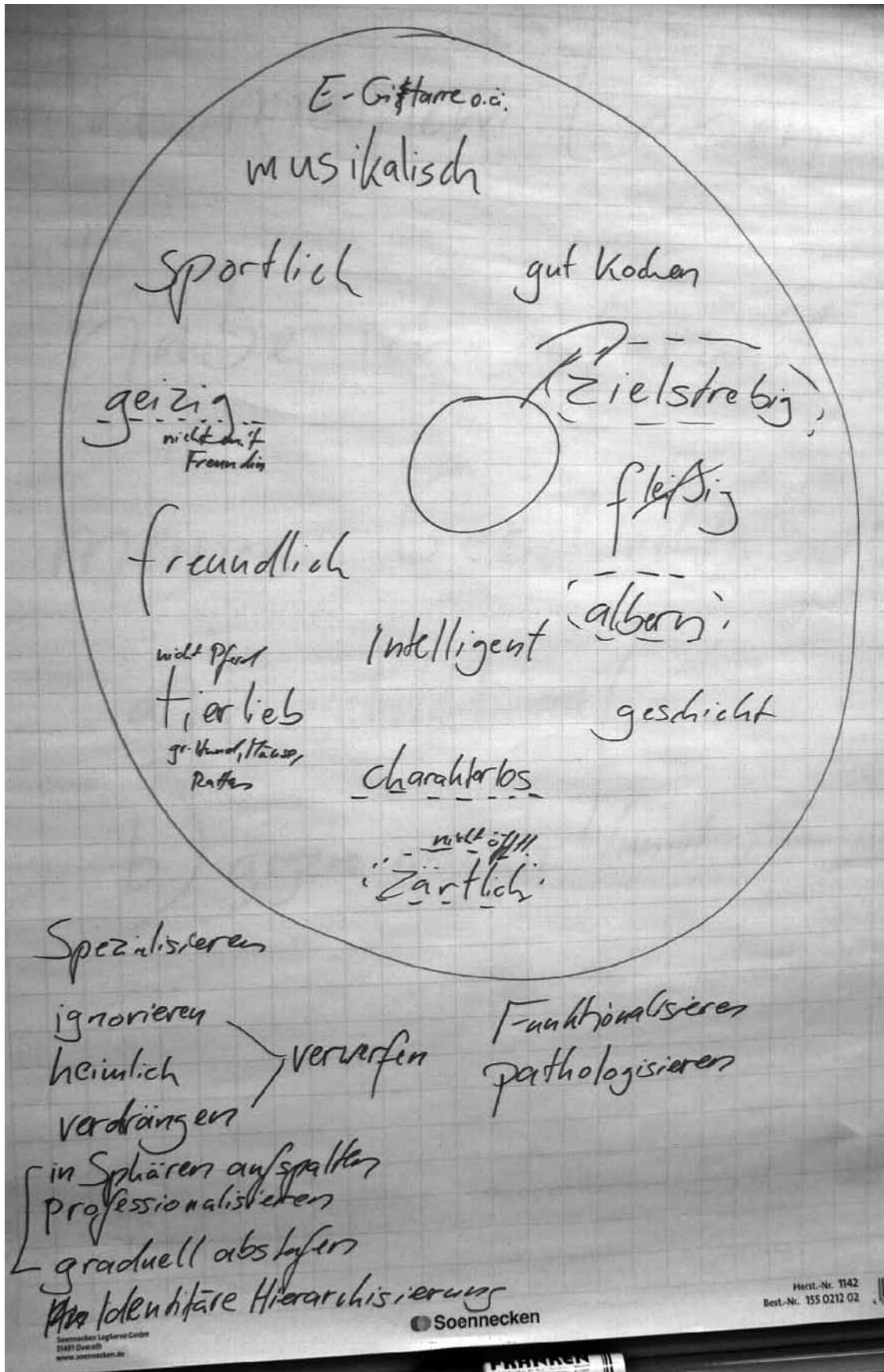
Aus dem Verlust leitet sich eine psychische Notwendigkeit ab, diesen zu rechtfertigen. Auf bestimmte Möglichkeiten, Interessen, Gelüste, Fähigkeiten, Geschmäcker etc. zu verzichten hat zur Folge, diese abzuwerten, zumindest bei Menschen des gleichen Geschlechts. Wenn ich als Junge darauf verzichten muss,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

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

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

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

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



Pädagogik hat vor dem Hintergrund der Ausführungen zu Selbstsozialisation und zur Verlustspur des Subjekts die Aufgabe, einen Rahmen zu schaffen, der Kindern und Jugendlichen verschiedene Optionen zugänglich macht, etwas auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln, ohne dass sie Angst haben müssen, dafür abgewertet zu werden. Dazu gehört auch der Mut, den Kindern und Jugendlichen Vertrauen zu schenken und sich auf Überraschungen einzulassen. Unserer Beobachtung nach sind Kinder und Jugendliche zu vielen Experimenten bereit, wenn ihnen von der Pädagogik nicht immer nur das Naheliegende angeboten wird, die verschiedenen Optionen gleichwertig behandelt werden und sie nicht auf etwas festgelegt werden, wenn sie etwas ausprobieren. Eine Rhetorik des Experiments und der Neugier kann hier weit führen.

Dafür ist es hilfreich bis notwendig, die Kinder und Jugendlichen von der Anforderung zu entlasten, „richtige“ Mädchen und Jungen sein zu sollen, in Frage zu stellen, ob es bedeutsam ist, ein „richtiger“ Junge bzw. Mann, ein_e „richtige_s“ Mädchen bzw. Frau zu sein, in Frage zu stellen, wer dies überhaupt definieren darf und sichtbar zu machen, welche Verluste von Individualität eine Orientierung an solchen Normen mit sich bringt (vgl. auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band). Konkret kann dies u.a. heißen:

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

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

5 Geschlecht als Existenzweise

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

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

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

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

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

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

6 Habitus als gesellschaftlicher Orientierungssinn

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

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

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

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

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

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

7 Fazit

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

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

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

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

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

Beispiel: Subjektorientierte Berufs- und Lebensplanung

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

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

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

Literatur:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pohlkamp, Ines (2010): TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld, S. 37-58.

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