



Impulse aus dem Workshop:
Gendersensible Pädagogik – was beinhaltet Genderkompetenz?

Tagung: Gelungene Praxis Sozialen Lernens 22.-24.11.2010

VeranstalterIn: ÖZEPS

Zielgruppe: Lehrkräfte und LeiterInnen an Schulen

Sigrid Fischer, Mag.a, Lehramtstudium Geschichte & PPP, Gestalt-Pädagogin, zertifizierte Trainerin und Beraterin für Gender&Diversity Management (DiVers), seit 1996 tätig im Verein Frauenservice/Bildungsreferat, Koordinatorin der GenderWerkstätte und der Bildungsprojekte mit Schwerpunkt: Gender Mainstreaming und Diversitäts-Management.

Michael M. Kurzmann, Mag. (FH), Studium der Sozialarbeit/Schwerpunkt Sozialmanagement an der FH JOANNEUM Graz. Psychoanalytiker in Ausbildung (APLG). Mitarbeiter der Männerberatung Graz in den Bereichen: Geschlechterreflektierende Jungenarbeit; Gewaltarbeit, Forensik und Rückfallsprävention; MännerKaffee. Mitglied der GenderWerkstätte. Mitarbeiter der Familien- und Sexualberatungsstelle COURAGE Graz

Wie kann Gender Arbeit gelingen?

Bewusstes Handeln vor dem Hintergrund kritischer Ansätze und theoretischer Zugänge ist ein wesentliches Moment von Gender Kompetenz.

Gender Arbeit bedeutet zu beleuchten, wie die Gesellschaft in der wir leben Geschlechtlichkeit verhandelt und konstruiert, wie sie im täglichen Handeln, in Erwartungshaltungen, in Rollenverhalten etc. „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ als Soll definiert und welche Beschränkungen für Frauen und Männer sich daraus ergeben.

Doing Gender – das alltägliche und unbewusste „Erzeugen“ von Geschlechterinszenierungen, wird – wie in allen sozialen Systemen – auch in den sozialen Systemen des Schulalltags wirksam.

Als Mitwirkende eines sozialen Systems können wir dem Doing Gender nicht entgehen, aber wir können reflektierend auf nachteilige oder einengende Inszenierungen blicken und diesen vielleicht bewusst gegensteuern.

Ziel im pädagogischen Handeln ist es, differenziert wahrzunehmen, Bandbreiten zu öffnen, Dominanzverhältnisse abzubauen und das Selbstwertgefühl zu fördern.

Einige Ansätze, an denen sich unser genderkompetentes Handeln orientieren kann, werden im Folgenden skizziert:

- **1. Erkennen, wie Theorien Geschlechter konstruieren und der bewusste Umgang mit deren Chancen und Grenzen (Gleichheit_Differenz_Individualität)**

Welche Theorie leitet mein Handeln? Welche Auswirkungen sind vorhersehbar?

→ Sind Frauen und Männer gleich? Beide haben die Potentiale um in allen Bereichen des gesellschaftlichen und privaten Lebens gleichermaßen zu wirken. Wir hätten Gleichstellung erreicht, wenn alle Barrieren und Hindernisse abgebaut wären. (Hier werden Barrieren abgebaut und Zugänge geöffnet, aber an welcher Norm, an welchem Ziel orientieren wir uns?)

→ Sind Männer und Frauen verschieden? Beide haben jeweils ihre typischen Stärken und Schwächen. Wir hätten Gleichstellung erreicht, wenn die spezifischen Stärken in gleichem Maß anerkannt und berücksichtigt wären. (Hier finden Ressourcen und Interessen von Frauen und Männern Wertschätzung, aber birgt das nicht die Gefahr der erneuten Stereotypisierung und Polarisierung?)

→ Gibt es keine Kategorien Frauen – Männer? Jeder Mensch ist ein Individuum! Wir hätten Gleichstellung erreicht, wenn alle Individuen an der Gestaltung von Prozessen beteiligt wären und sich selbst vertreten könnten. (Hier werden Menschen zur Partizipation und Selbstorganisation ermutigt, aber sind alle Individuen bereits gleichermaßen kompetent und machtvoll, sich zu behaupten?)

Diese Fragestellungen ergeben, dass Gender Arbeit vor allem auch den Umgang mit Komplexität und Mehrperspektivität beinhaltet und uns laufend zu kontextbezogenem und prozessorientiertem Denken herausfordert. Die „eine Richtigkeit“ ist auch hier ersetzt durch reflexive Handlungsvielfalt und beginnt mit der Suche nach der jeweils sinnvollsten (pädagogischen) Intervention.

- **2. Erkennen der Wirkung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für die Entwicklung geschlechtlicher Identitäten in der Adoleszenz**

Die Adoleszenz als Übergangszeit zwischen Kindsein und Erwachsenwerden, beginnend mit der Pubertät, ist eine Zeit der Bewegung, voller Verwirrungen, des Ausprobierens und der Suche nach dem eigenen Selbst (vgl. Aucter/Strauss 2003: 32). Geschlechtliche Identität und Repräsentationen des Geschlechts spielen dabei eine maßgebliche Rolle (vgl. Scambor 2010: 8). Die Aneignung von Geschlechtlichkeit geschieht einerseits selbst organisiert, andererseits durch Zuschreibungen, symbolische Interaktionen und Etikettierungen (vgl. Winter 2002: 28), die auch im Doing Gender des Schulalltags wirksam sind.

Das Gender-System – Kultur der Zweigeschlechtlichkeit. Konzepte der sozialen Konstruktion von Geschlecht verstehen also die soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis, die immer neu auch zur Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt (vgl. Wetterer 2004: 122). Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Heranwachsenden sind dabei nicht die einzige, aber eine wichtige Ebene der Aushandlung von Gender (vgl. Budde 2006: 115). Zu berücksichtigen sind auch die Beziehungen/Interaktionen zwischen Lehrer_innen und Schulklasse, zwischen Klasse und Schule und schließlich die Beziehung zwischen Lehrer_innenschaft und Schule (vgl. Rohr 2010: 88). Sowohl Lehrer_innen wie Schüler_innen verhandeln geschlechtliche Zugehörigkeit somit im Spannungsfeld zwischen reflexivem Individuum und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklung geschlechtlicher Identität.

Diese lassen Mädchen und Burschen in einer Kultur heranwachsen, die die Geschlechtszugehörigkeit und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen als natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenz betrachtet (vgl. Wetterer 2004: 122).

„Dass es zwei und nur zwei Geschlechter gibt; dass jeder Mensch entweder das eine oder das andere Geschlecht hat; dass die Geschlechtszugehörigkeit von Geburt an feststeht und sich weder verändert noch verschwindet; [...]“ (Wetterer 2004: 122)

Damit einhergehen oftmals essentialistische Annahmen über weibliche Eigenschaften (emotional, beziehungsorientiert, passiv etc.) und männliche Eigenschaften (rational, sachorientiert, aktiv etc.), die sich komplementär ergänzen und hierarchisch strukturiert sind. Die Möglichkeiten der Entwicklung geschlechtlicher Identität werden dadurch kulturell zweigeschlechtlich begrenzt und verlaufen zwangsläufig in Abgrenzung zum anderen Geschlecht: Wodurch unterscheide ich mich vom anderen Geschlecht? Wie kann ich diesen Unterschied sichtbar machen? Burschen und Mädchen schließen Handlungsmuster, Interessen, Gefühle etc. aus, weil sie sich damit vom anderen Geschlecht unterscheiden (müssen) (vgl. Scambor 2010: 8).

Männlichkeiten. Woran können sich männliche Jugendliche innerhalb der Genusgruppe „Mann“ orientieren? Repräsentationen *hegemonialer Männlichkeit* (vgl. Connell 2006: 87ff) sind jeweils jene, die in einer Gesellschaft bzw. spezifischen sozialen Gruppe die anerkannteste oder begehrteste Männlichkeit darstellen. Sie ist gekennzeichnet durch die Unterordnung und Ausgrenzung „anderer“ Männlichkeiten und durch hegemoniale Beziehungen. Diese funktionieren „über einen Doppelmechanismus aus Konkurrenz und Solidarität, der dazu führt, dass einige ausgegrenzt werden, damit die anderen im Gegenzug inkludiert sind und ‚dazugehören‘“ (Budde 2006: 114). Als Komplementärbild zur hegemonialen Männlichkeit erweist sich die „betonte Weiblichkeit“ als untergeordnete und an den Interessen der männlichen Gruppenmitglieder orientierte Weiblichkeit.

Die Vorstellungen populärer hegemonialer Männlichkeit unterscheiden sich maßgeblich in Abhängigkeit von der sozialen Lage. Eine Studie von Phoenix/Frosch (2005) zu Männlichkeitsvorstellungen und -Idealen von Schülern in London zeigt, dass für Burschen aus Arbeiterfamilien, die in der Regel staatliche Schulen besuchen, Körperkraft, Coolness, eine anziehende Wirkung auf Mädchen und kein Streber sein, als wesentliche Charakteristika hegemonialer Männlichkeit gelten. Dagegen zeichnet sich die führende Männlichkeit der Burschen

aus Mittelschichtfamilien an privaten Schulen durch Leistungs- und Karriereorientierung, Intelligenz, Führungsqualität und soziale Kompetenz aus (vgl. Phoenix/Frosch 2005 zit. n. Scambor 2010: 9f).

Weiblichkeiten. Angela McRobbie (2009) beschäftigt sich mit gesellschaftlichen Bereichen, in denen Repräsentationen von Weiblichkeiten hervorgebracht werden und weiterhin die heterosexuelle (androzentristische = an männlichen Normvorstellungen orientierte) Matrix wirksam ist: Mädchen werden aktuell eingeladen, sich als privilegierte Gruppe sozialer Veränderungen wahrzunehmen, als Nutznießerinnen der Gleichstellung, ökonomisch aktiv und erfolgreich (Mädchen/Frauen als „Bildungsgewinnerinnen“). Die ökonomische ersetzt die reproduktive Kapazität (Mutter), der Erfolg basiert auf Enthusiasmus für Arbeit. Hinter dieser Botschaft verbirgt sich nach McRobbie aber weiter eine traditionelle Matrix.

Die Mode- und Beautyindustrie bringt selbstbewusst voranschreitende erfolgreiche junge Frauen hervor, *Post-Feminist Masquerades*, deren Stil als „freely chosen look“ verkauft wird. Dahinter agiert jedoch ein Mode- und Beautysystem als autoritatives Bewertungsregime mit detaillierten Bekleidungs Vorschriften. Das selbst- und modebewusste Auftreten junger Frauen wird mit traditionellen Geschlechterrollen verschränkt, die Einhaltung genauer Vorschriften über das Tragen von Hüten, Taschen, Schuhen signalisiert Unterordnung gegenüber unsichtbaren, in der Regel männlichen, Autoritäten.

Das *Working Girl* ist durch eine gut qualifizierte, hart am Erfolg arbeitende, ehrgeizige und arbeitsmarkttaktive junge Weiblichkeit gekennzeichnet. Die Chancen und Möglichkeiten, Zugang zu Qualifizierung zu erlangen, regulieren die binnengeschlechtliche Differenzierung unter Mädchen/Frauen. Die ersten Plätze werden von Mädchen/Frauen mit guten Zugangsmöglichkeiten zu Bildung besetzt.

Das *Phallic Girl* passt sich an die männliche Kultur an, indem sie die idealtypischen Handlungsweisen der hegemonialen Männlichkeit übernimmt. Dies passiert ohne Kritik an der hierarchisch strukturierten Geschlechterbeziehung. Sexualität wird als unbeschwerter Genuss, erholsame Aktivität und Ausdruck einer hedonistischen Kultur konsumiert. Männlich konnotierte Umgangsformen wie fluchen, raufen, zwanglos Sex haben, trinken, Pornos konsumieren, mit der Polizei zu tun haben etc. werden übernommen. McRobbie sieht im Phallic Girl die verkörperte Provokation des Feminismus und einen Triumph des wieder auferstandenen Patriarchats (vgl. McRobbie 2009 zit. n. Scambor 2010: 10f).

- **3. Gender Kompetenz + Differenzierung / Intersektionale fall- und kontextbezogene Pädagogik**

Diversität als Normalfall. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Weiblichkeiten und Männlichkeiten hat zur Folge, dass sich Mädchen und Burschen in unterschiedlichen Situationen an verschiedenen Leitbildern orientieren können (und es auch müssen) (vgl. Scambor 2010: 11). Dieser oft hürdenreiche und von Ambivalenzen und Brüchen geprägte Weg führt aber letztlich zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen.

„Schule in einer globalisierten Welt muss nicht nur lernen mit Diversität angstfreier und damit souveräner umzugehen, sondern auch die damit verbundenen Ambivalenzen, Ambiguitäten und unauflösbaren Widersprüche zu ertragen und dafür Containment anzubieten.“ (Rohr 2010: 106)

Ziel ist es, Verschiedenheit als individuelles *und* strukturelles Merkmal wahrzunehmen und darauf bezogen adäquate Handlungsformen zu entwickeln (vgl. Leiprecht/Lutz 2006: 232). Wann und wozu erscheint es der/dem Einzelnen wichtig, erlebte Differenzen zu betonen? In welchem Kontext sind bestimmte subjektive Zugehörigkeiten (z. B. Gender, Migration, Klasse etc.) mehr Ressource, wann können sie zu Nachteilen/Diskriminierungen führen? (vgl. Tunç 2009: 29ff).

Gender Kompetenz als bewusstes Handeln vor dem Hintergrund kritischer Ansätze und „tätiges Offenhalten des Offenen“ (Kleve 2004: 27) kann so einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Lernenden den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen.

Verwendete Literatur:

- AUCHTER, Thomas/STRAUSS Laura Viviana (2003). Kleines Wörterbuch der Psychoanalyse. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- BUDDE, Jürgen (2006). Interaktionen im Klassenzimmer – Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag. In: ANDRESEN, Sabine/RENDTORFF, Barbara (Hg.) (2006). Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 2/2006. Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule (S. 113-119). Opladen: Verlag Barbara Budrich
- CONNELL, Robert W. (2006). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Dritte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KLEVE, Heiko (2004). Das Nicht-Identische denken: Queer im Kontext radikaler Theoriebildung. In: PERKO, Gudrun/CZOLLEK, Leah Carola (Hg.) (2004). Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen (S. 14-30). Köln: PapyRossa Verlag
- LEIPRECHT, Rudolf/LUTZ, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: LEIPRECHT, Rudolf/KERBER, Anne (Hg.) (2006). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Zweite Auflage (S. 218-234). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- ROHR, Elisabeth (2010). Die kurdische Schülerin. Eine Fallinterpretation. In: Werkblatt – Zeitschrift für Psychoanalyse und Gesellschaftskritik Nr. 65, 2/2010, 27. Jahrgang (S. 86-108)
- SCAMBOR, Elli (2010). Boys don't cry? Girls don't swear? Repräsentationen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten. In: Geschlechtsbezogene Zugänge in der Offenen Jugendarbeit. Steirischer Dachverband der Offenen Jugendarbeit (S.8 – 12). Online im WWW unter: <http://www.dv-jugend.at/fileadmin/user_upload/Pdfs/geschlechtsbezog_OJA_23.06.doppel.pdf> [06.12.2010]
- TUNÇ, Michael (2009). Jungenleben: Migration, Klasse und Männlichkeit. Differenzsensible Pädagogik. In: Ich bin genau wie du – und ganz anders! Interkulturelle und geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Bereicherung für die Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der landesweiten Fachtagung in Essen, 26. Juni 2009. FUMA Fachstelle Gender NRW (S. 23-35). Online im WWW unter: <http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/Veroeffentlichungen/Tagungs_und_Projektdokumentation/100104-FUMA-Doku.pdf> [21.11.2010]
- WETTERER, Angelika (2004). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: BECKER, Ruth/KORTENDIEK, Beate (Hg.) (2004). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- WINTER, Reinhard/NEUBAUER, Gunter (2002). Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jugendarbeit. In: STURZENHECKER, Benedikt/WINTER, Reinhard (Hg.) (2002). Praxis der Jugendarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern (S. 27-35). Weinheim und München: Juventa Verlag

Weitere Literaturhinweise:

- KING, Vera/FLAAKE, Karin (Hg.) (2005). Männliche Adoleszenz, Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Campus Verlag, Frankfurt, New York
- KOALL, Iris / BRUCHHAGEN, Verena / HÖHER Frederike (Hg.) (2002). Vielfalt statt Lei(d)t(kultur – Managing Gender & Diversity in Theorie und Praxis. LIT – Verlag, Münster
- MÖRTH, Anita P./HEY, Barbara (Hg.) (2010). Geschlecht + Didaktik. Koordinationsstelle für Geschlechterstudien, Frauenforschung und Frauenförderung, KFU Graz
- PRENGEL, Anedore (2006). Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Reihe: Schule und Gesellschaft