Gender und Pädagogik

Möglichkeiten eines heteronormativitätskritischen Umgangs



UNI FREIBURG

Fabienne Fröhlich (Hrsg.)

Gender und Pädagogik – Möglichkeiten eines heteronormativitätskritischen Umgangs

© 2014 Abteilung Gender Studies des Zentrums für Anthropologie und Gender Studies (ZAG), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

Konzeption, Text und Layout: Fabienne Fröhlich

Vorwort	
Kindertageseinrichtungen	4
Schule	9
Jugendarbeit	13
Erwachsenenbildung	16
Glossar	19

as Thema Gender hat längst Einzug in die Erziehungswissenschaft und die Soziale Arbeit gefunden. Seit den 1970er Jahren ist eine Verhandlung von Gender-Themen innerhalb der (Theoriebildung) der Sozialen Arbeit zu verzeichnen (vgl. Plößer/Sabla 2013: 8). Gender ist präsent: durch die Implementierung der Mädchen*- sowie später auch der Jungen*arbeit und v.a. durch die Verankerung des Gender Mainstreaming als top-down-Prinzip (vgl. Wallner 2013: 61ff).

Geschlechtersensible Pädagogik ist ein "international anerkannter Forschungszweig" (Ebenfeld 2011: 32), und Genderkompetenz ist zu einer professionellen Qualifikation geworden (vgl. Ehlert/Funk/Stecklina 2011: 154). Pädagogische Fachkräfte "mit Gender Kompetenz sind sensibel für Geschlechterstereotype, reflektieren ihre eigenen Rollenbilder, wissen um gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und sind in der Lage, geschlechtersensibel zu arbeiten." (Ebenfeld 2011: 32)

Trotz dieser 'Gender-Präsenz' ist das Verhältnis von Gender und Sozialer Arbeit zwiespältig (vgl. Plößer/Sabla: 8). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass 'Gender-Debatten' oft parallel geführt werden (vgl. Ehlert 2012: 128) und somit verschiedene "Formen von Geschlechterwissen"

(Ebd.: 117f) vorliegen und verhandelt werden. In der Sozialen Arbeit gilt Gender oft noch als verunsicherndes Spezialthema. Gender- Theorien scheinen für die Praxis nicht anschlussfähig. Doch eine Verschränkung ist durchaus möglich – und notwendig: "Die Praxis Sozialer Arbeit kann von den Erkenntnissen der Frauenund Geschlechterforschung profitieren, indem eine kritische Reflexion von Vorannahmen, Stereotypen und Differenzkategorien grundlegend für das professionelle Handeln wird. Das gilt auch für die Theorieentwicklung Sozialer Arbeit." (Ehlert 2012: 128)

Gender in der pädagogischen Praxis stellt aber immer auch eine hochgradige Herausforderung dar. Bei jeder Thematisierung und Dramatisierung von Geschlecht besteht auch die Gefahr der Reproduktion, ebenso aber auch bei Entdramatiserung und Ausblendung (Genderparadox).

Genderkompetenz

umfasst:

"geschlechterbezogene Selbstreflexivität, Grundlagenwissen aus der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung [...,] geschlechterbezogene thematische /fachliche Kenntnisse, Wissen über Interaktions- und Kommunikationsprozesse und Organisationsstrukturen unter der Geschlechterperspektive." (Kaschuba 2004: 120)



TheeErin. Two girls sitting on a sidewalk.

In Bildungseinrichtungen wird, auch im Zuge des Gender Mainstreaming, oft die Variante der Geschlechtertrennung gewählt. Vielfach wird sich auch um eine Geschlechterneutralität bemüht. Doch Geschlecht ist allgegenwärtig, bewusst und unbewusst. Gender wird in jeder Interaktion 'hergestellt' sowie neu verhandelt (Doing Gender) und muss somit mitgedacht werden (vgl. Budde 2006: 58).

Eine geschlechtersensible Pädagogik/Didaktik fokussiert eine Förderung und Forderung unabhängig des Ge schlechts, bei gleichzeitiger Reflexion von Rollenbildern und Stereotypen. So können Entwicklungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten geschaffen wer den (vgl. Ebenfeld 2011: 32). Hierbei ist es wichtig, nicht im zweigeschlechtlichen Rahmen zu verbleiben, sondern über die Kategorien "Mädchen" und "Jungen", "Frauen" und "Männer" hinauszugehen. Anderenfalls besteht die Gefahr, Menschen, die nicht in das binäre System "passen", unsichtbar zu machen bzw. als "die Anderen" zu deklarieren.

In dieser Broschüre werden Ansätze und Methoden mit queerem Blickwin-

kel anhand folgender Bereiche aufgezeigt: Kindertageseinrichtungen (KiTas), Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung.

Literatur

Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine/Seemann, Malwine (Hrsg.) (2006): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BISVerlag, S. 45-61.

Ebenfeld, Melanie (2011): Argumente zum Thema Bildung. In: Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. WISO-Diskurs März 2011. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik, S. 30-36. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07877.pdf.

Ehlert, Gudrun (2012): Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.

Ehlert, Gudrun/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2011): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kaschuba, Gerrit (2004): Von der Wundertüte zum kontrollierten Einsatz? Anregungen zur prozessorientierten Entwicklung von Qualitätskriterien für Gender Trainings. In: Netzwerk Gender Training (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Trainings.

Königsstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag, S. 117-136.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hrsg.) (2013): Gender Loops. Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtung. (4. Aufl.) Berlin: Dissens e.V.

Plößer, Melanie/Sabla, Kim-Patrick (2013): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Eine Einführung. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 7-23.

Wellner, Claudia (2013): "Wie Gender in die Soziale Arbeit kam". Ein Beitrag zur Bedeutung feministischer Mädchenarbeit für die Geschlechterperspektive und zum Verständnis moderner Genderansätze. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 61-79.

✓ indergartenkinder wissen sehr wohl um die Bedeutung der Geschlechterunterscheidung und haben auch die Polarität von weiblich und männlich in das eigene Verhaltensrepertoire übernommen: Sie wissen, dass rosa Turnschuhe nur für Mädchen sind, Jungen keine rosa Schuhe tragen. Für Mädchen gilt diese Ausschlussregel allerdings und interessanterweise nicht in dieser strikten Weise: blau ist (in Grenzen) erlaubt. Diese und andere Regeln werden im institutionellen Kontext "Kindergarten" nicht nur im Modell seiner Repräsentantinnen (der Erzieherinnen) vermittelt, sondern vor allem auch durch die anderen Kinder, die "", peers". (Gildemeister/Robert 2008: 62)

Kinder werden somit nicht nur von Erzieher*innen sanktioniert, sondern weisen auch einander darauf hin, welche Spiele und Tätigkeiten für Mädchen* und welche für Jungen* sind.

Mit ca. drei Jahren können Kinder sich selbst und andere Menschen als weiblich oder männlich erkennen. Eine Selbst-Benennung bzw. Selbst-Kategorisierung als Mädchen* oder Junge* erfolgt. Auch Eigenschaften und Tätigkeiten können bereits einer der beiden Kategorien zugeordnet werden. Bis zum fünften Lebensjahr tritt eine Geschlechterkonstanz ein. Bis das Wissen darüber, dass sich das Geschlecht nicht (plötzlich) ändert, erworben ist, wird die Selbst-Benennung als Mäd-

chen* oder Junge* i.d.R. stark betont: durch geschlechterstereotypes Verhalten und eine Abgrenzung zum anderen Geschlecht kann sich der eigenen Geschlechtsidentität vergewissert werden (vgl. Gildemeister/Robert 2008: 62 ff; vgl. Krabel/Cremers 2013: 4).

Doing Gender findet auf unterschiedliche Weise statt: z.B. durch die wiederholte Betonung, dass die Farbe rosa für Mädchen* sei, durch die weiblich* konnotierte Puppenecke

Räume

Räume/Funktionsecken in KiTas sind oft vergeschlechtlicht: Puppenecke, Bauecke etc. Zwar sind sie nicht immer explizit als Mädchen*- oder Jungen*ecke benannt, doch meist schwingt diese Konnotation mit. Lernen Kinder z.B., dass Puppen ein Mädchen*spielzeug sind, werden sie auch die Puppenecke weiblich* deklarieren.

Eine Umgestaltung kann wirkungsvoll sei. Es können z.B. weitere, vielfältige Themenecken geschaffen werden. Auch kann Spielmaterial z.B. in Kisten mit Rollen verpackt werden. So können Kinder ihre eigenen Spielecken gestalten; deren Nutzung ist variabel.

(Vgl. Gildemeister/Robert 2008: 69f; vgl. Krabel/ Cremers 2013: 29 ff)

Trotzdem gilt:

"Durch die Auflösung der Funktionsecken kann die Bildung geschlechterheterogener Spielgruppen gefördert werden, womit sich aber nicht automatisch geschlechtstypische Normierungen durch die Kinder verändern." (Ehlert 2012: 65) und die männlich* konnotierte Bauecke. Wird von 'den Jungen' und 'den Mädchen' gesprochen, zeichnet dies ein Bild zweier konträrer, jeweils homogener Gruppen. Unterschiede zwischen diesen Gruppen

Sensibilisierung

Zur (Selbst-) Reflexion bzgl. Gender lassen sich Beobachtungen (Mögliche Beobachtungsinstrumente: Fragebögen, Mindmap, Videoanalyse) durchführen. Erzieher*innen können sich somit des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der Kinder besser gezielt bewusst werden. So kann z.B. festgestellt werden, ob wirklich alle Kinder – unabhängig des Geschlechts – gleich behandelt werden, welche Geschlechterstereotype vorherrschen, welche Räume von wem und wie genutzt werden, ob und wie Erzieher*innen und Kinder sanktionieren aber auch wie Kinder auf nicht-konforme Verhaltensweisen, also Widersprüche hinsichtlich Gender reagieren etc. .

Darauf aufbauend lassen sich Konzepte entwickeln und weitere Methoden anwenden.

(Vgl. Krabel/Cremers 2013: 14 ff)

werden betont, Unterschiede innerhalb einer Gruppe nicht beachtet (vgl. Ebenfeld 2011: 30).

Eine geschlechtssensible oder reflektierte Pädagogik kann Stereotype,
aber auch Widersprüche aufgreifen und
mit ihnen arbeiten. Sie kann aufzeigen,
dass Eigenschaften nicht an ein Geschlecht
gekoppelt und Identitäten nicht starr sein
müssen. Um dies vermitteln zu können,
sind für Kinder "vielfältige Männer- und
Frauenbilder, Identifikationspersonen und
Bezugspersonen aller Geschlechter, also
Pädagog_innen verschiedener Geschlech-

ter mit verschiedenen Eigenschaften, in verschiedenen Positionen, mit verschiedenen Aufgaben und Fähigkeiten" (Ebenfeld 2011: 31f) nötig.

Das Ziel soll nicht die Zerstörung der Geschlechtsidentität sein. Vielmehr geht es darum, Kindern verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen sowie ,nicht-konforme' Arten, Geschlecht darzustellen und zu leben, zuzulassen. In einer KiTa kann das z.B. der Wunsch eines Jungen* nach dem Tragen von Kleidern/Röcken Röcken sein. Dies stellt zunächst einen Bruch dar, denn Kleider/Röcke sind weiblich* konnotiert, sind soziale Symbole für Weiblichkeit. Doch durch das Kleid/den Rock ändert sich nicht zwangsläufig die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes: Ein Junge* mit Kleid/Rock wird durch dieses Kleidungsstück nicht automatisch zum Mädchen

Empfohlenes Material

Zur Aufarbeitung von LGBTI-Themen bzw. des Themas Geschlecht allgemein (inklusive Stereotypen, Rollenbilder etc.) kann z.B. der für KiTas konzipierte Medienkoffer "Familien und vielfältige Lebensweisen" der Initiative QUEERFORMAT genutzt werden. Der Koffer enthält Kinderbücher, ein Spiel sowie Literaturtipps für pädagogische Fachkräfte und Eltern. Nicht nur Gender-Themen werden behandelt, sondern z.B. auch Anderssein, Ausgrenzung etc. .

(Vgl. Bildungsinitiative QUEER-FORMAT 2013)

(vgl. Gildemeister/Robert 2008: 2 ff) – auch wenn das Kleider- und Röcketragen ein Ausdruck davon sein kann, dass Geschlechtsidentität und biologisches Geschlecht nicht kohärent sind.

Oft erfolgt der Einwand, das KiTa-Alter sei nicht geeignet, um LGBTI- Themen näherzubringen. Themen wie Homosexualität, Transsexualität und Intersexualität seien für die Kinder nicht relevant und wirkten überfordernd. Doch es geht nicht darum, Kinder mit LGBTI-Themen und -Forderungen zu überschütten, sondern darum, solche Themen kindgerecht zu vermitteln und dafür zu sensibilisieren. Eine geschlechtersensible Pädagogik sollte nicht im zweigeschlechtlichen, heteronormativen Rahmen verbleiben. Sie muss über Geschlechterstereotype hinausgehen. Ziel ist es auch nicht, lediglich aufzuzeigen, dass sich auch Mädchen* jungen*haft verhalten dürfen und umgekehrt. LGBTI ist kein Randthema. Es sollte davon ausgegangen werden, dass es in einer KiTa sowohl Kinder mit homosexuellen Eltern als auch intersexuelle Kinder geben kann. Erzieher*innen können queer sein, Kinder können sogenannte Tomboys oder Sissyboys sein. Alles ist denkbar, die Möglichkeiten sind vielfältig.

Eine Sensibilisierung kann damit beginnen, es zum Thema zu machen,

wenn Äußerungen wie "Das ist ja voll schwul" fallen. Sie kann auch darin bestehen, darüber aufzuklären, dass Eltern nicht nur Mutter und Vater, sondern z.B. auch Mutter und Mutter oder Vater und Vater sein können, dass es Regenbogenfamilien gibt und Patchworkfamilien.

Diverse Bilderbücher und Kinderbücher behandeln nicht-heteronormative Lebenswelten und zeichnen somit ein Bild der Realität. Thematisieren Pädagog*innen z.B., dass es viele Arten von Familie gibt, dass es Menschen gibt, die sich nicht mit ihrem biologischen Geburtsgeschlecht identifizieren wollen/können oder dass es Menschen gibt, die nicht

Empfohlene Bücher

DAS KLEINE ICH BIN ICH (Mira Lobe)

König und König (Linda de Haan/Stern Nijland)

Lila. Oder was ist Intersexualität? (Intersexuelle Menschen e.V.)

Herr Seepferdchen (Eric Carle)

Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und deren Verwandten (Alexandra Maxeiner/Anke Kuhn)

Paul und die Puppen (Pija Lindenbaum)

männlich und auch nicht weiblich sind, sondern mit Geschlechtsmerkmalen geboren wurden, die 'beide Ausprägungen' haben, trägt dies dazu bei, Kindern von Anfang an einen nicht diskriminierenden Umgang mit LGBTI-Themen zu vermitteln.

Kinder mit homosexuellen Eltern oder intersexuelle Kinder werden mehr Akzeptanz erfahren, wenn die entsprechenden Themen integriert behandelt werden als wenn sie als Abweichung deklariert werden. Es kann dazu beigetragen werden, dass von der Kindheit an eine Vielzahl von Geschlechteridentitäten und Arten, Geschlecht zu leben, präsentiert wird. Eröffnet man z.B. dem Jungen*, der* gerne Kleider/Röcke trägt, die Möglichkeit, dies zu tun, und wird ihm* und den anderen Kindern vermittelt, dass es sich dabei nicht um etwas "Abnormales" han-

Beispiel eines nicht-normativen Konzepts

Egalia und Nicolaigården, Schweden

Die weltweit ersten Kindertageseinrichtungen mit LGBTI-Zertifizierung. Sie verfolgen einen sog. geschlechtsneutralen Ansatz: in dem Sinne, dass Geschlecht thematisiert und reflektiert wird, die Kinder aber unabhängig ihres Geschlechts gefördert werden.

Durch die Verwendung des Pronomens "hen" wird darauf aufmerksam gemacht, dass es mehr gibt als "weiblich" und "männlich". "Hen" kann verwendet werden, wenn man sich nicht sicher ist, ob eine Person weiblich oder männlich ist. "Hen" wird in Egalia/Nicolaigården auch verwendet, wenn die Gruppe z.B. die Polizei besucht und vorher nicht weiß, welches Geschlecht die Person, die sie dort treffen werden, hat. Somit werden unnötige Vergeschlechtlichungen vermieden

Auch das sog. geschlechtsneutrale Kinderbuch Kivi & Monsterhund (Jesper Lundquist) verzichtet auf eine vergeschlechtlichte Sprache. Neben 'hen' werden auch die Worte 'mappor' und 'pammor' benutzt - statt 'mammor' (Mütter) und 'pappor' (Väter).

(vgl. Schneider 2013: 31f; vgl. Olsmeyer)

delt, kann dies für das 'betroffene' Kind und alle anderen nur positiv sein, selbst wenn im ersten Moment Irritationen auftreten (vgl. Schneider 2013: 19ff).

Bei der Bearbeitung der Themen bietet es sich zudem an, eine Diversity-Perspektive einzunehmen und zudem nicht nur die Kategorie Geschlecht, sondern auch race, disability etc. zu behandeln.



D.Sharon Pruitt. Little Daddy Bottle Feeding Baby Doll.

creativecommons.org/licences/by/2.0/de/deed.de www.piqs.de

Literatur

Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2011): Didaktische Einführung zum Medienkoffer für Kindertageseinrichtungen "Familien-

formen und vielfältige Lebensweisen". http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/Begleitmaterial_Kita-Koffer.pdf.

Ehlert, Gudrun (2012): Gender in der Sozialen Arbeit. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.

Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krabel, Jens/Cremers, Michael (Hrsg.) (2013): Gender Loops. Gender Mainstreaming in der Aus- und Fortbildung für Erzieher/innen und in Kindertageseinrichtungen. Praxisbuch für eine geschlechtergerechte und -bewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. (4. Aufl.) Berlin: Dissens e.V.

Olsmeyer, Philipp (2014): Prinzessin oder Ritterin?. In: ARTE Magazin 2014, 2, S. 26-29.

Schneider, Claudia (2013): Gender-kompetenz. Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernston, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19-41. Abgerufen unter Springer Link. DOI 10.1007/978-3-531-19799-9

fort, was in Kindergarten [...] und anderen Bildungs- und Betreuungsangeboten schon der Fall war: Die Geschlechterdifferenzierung wird nicht dadurch 'gelernt' oder erworben, dass sie eine Art 'Gegenstand' im Unterricht darstellte oder im didaktischen Denken fokussiert würde, sondern als gelebte Unterscheidungspraxis. Die Differenzierung nach Geschlecht ist ein 'hidden curriculum', ein verborgener Inhalt, der zugleich so offenkundig ist, dass ihn kaum jemand wahrnimmt/sieht, weil er Teil alltagsweltlicher Praxis ist." (Gildemeister/Robert 2008: 105)

Jungen* gelten in der Schule als benachteiligt und werden in den aktuellen Debatten als sog. Bildungsverlierer deklariert. Ihre Leistungen sind statistisch betrachtet schlechter als die der Mädchen* (vgl. Ebd.: 83ff; vgl. Flaake 2006: 27). Zurückgeführt wird dies vielfach auf die so-Feminisierung genannten der Lehrpersonen, v.a. im Grundschulbereich (vgl. Gildemeister/Robert 2008: 81). Kinder und Jugendliche benötigen zwar, wie schon bzgl. KiTas erläutert, eine Vielzahl an Vorbildern, also auch Lehrer*innen verschiedenen Geschlechts. Dennoch ist die Genderkompetenz der Lehrpersonen prinzipiell wichtiger als ihr Geschlecht. D.h. auch eine weibliche* Lehrperson kann geschlechtersensibel arbeiten, und allein durch mehr männliches* Lehrpersonal löst sich die Problematik nicht automatisch.

Was reflektiert werden muss, sind Annahmen über und Erwartungen an die Geschlechter. Oft wird bei Jungen* Talent als Ursache guter Schulleistungen betrachtet, bei Mädchen* hingegen Fleiß (vgl. Ebenfeld 2011: 31). Solchen Annahmen liegen gesellschaftliche Geschlechterstereotype und Rollenbilder zugrunde. "Schulprobleme von Jungen entstehen also unter anderem durch bestimmte vorherrschende Männlichkeitsbilder." (Ebd.: 31)

Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen Pädagogik im Unterrichtsalltag

Auf die Sprache achten:

,Kinder' (statt ,Jungen'/,Mädchen')

,Lehrer*innen'/,Lehrerinnen und Lehrer' (statt nur ,Lehrer')

Wenn möglich die Kinder beim Vornamen nennen (statt ,ihr zwei Mädchen' etc.)

Stereotype Äußerungen (z.B. ,lch brauche zwei starke Jungs zum Tragen') **vermeiden**

Auch geschlechterheterogene Gruppen bilden, bei geschlechtshomogenen Gruppen dies begründen bzw. auch nach anderen Merkmalen Gruppen bilden (Haarfarbe, Kleidungsfarbe usw.)