Auch in der Schule wird Gender permanent verhandelt, hergestellt und reproduziert; von Schüler*innen und von Lehrer*innen. Vor allem der Übergang Kindheit/Jugend ist durch eine verstärkte Reproduktion von Gender gekennzeichnet. Es wird versucht, die Geschlechtsidentität zu bestätigen; in überspitzter Darstellung wird Erwachsensein demonstriert: über gesellschaftliche Symbole für Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Gildemeister/Robert 2008: 93ff).

J. Ross Baughman. Gay dads life magazine.

Material (Grundschule)

Auch in der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter kann ein **Medienkoffer der Initiative QUEERFORMAT** verwendet werden: **„Familienformen und vielfältige Lebensweisen“** – zusammengestellt für die Grundschule.

(Vgl. Bildungsinitiative QUEERFORMAT 2013)

In der didaktischen Einführung heißt es:

„Die Materialien berücksichtigen eine Vielfalt von Lebensrealitäten, die für Kinder eine Rolle spielen. Es wurden Geschichten ausgewählt, die sich für die vorurteilsbewusste Bildung besonders eignen, weil sie möglichst auf Klischees und Zuschreibungen verzichten, bzw. sie kritisch unter die Lupe nehmen. Die Figuren in den Büchern bieten Kindern vielfältige Identifikationsmöglichkeiten für sich und ihr soziales Umfeld an.“ (Ebd.: 1)

Ohne eine geschlechtersensible Pädagogik aber „bleibt Schule ein Ort, an dem sich Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnisse unreflektiert inszenieren und herstellen und schulisches Lehren und Lernen auf eine Weise prägen, die für Mädchen und für Jungen zu spezifischen Vereinseitigungen führt.“ (Flaake 2006: 28)

Lehrer*innen benötigen also Genderkompetenz, um „geschlechtsspezifische Interessenlenkungen und –inszenierungen gemäß Geschlechterbildern“ (Ebd.: 29) zu verhindern.

Gender spielt aber nicht nur in der Interaktion (im Unterricht und außerhalb des Unterrichts) eine Rolle, sondern auch bzgl. des Unterrichtsmaterials. Melanie Bittners Schulbuchanalyse (2011) zeigt, dass die Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern stark heteronormativ ausfällt; LGBTI wird nicht dargestellt. In jeder

Klasse sind aber durchschnittlich ein bis zwei LGBTIs (vgl. Krämer 2013: 130). Eine Thematisierung von LGBTI ist auch nicht zuletzt deshalb wichtig, als dass immer wieder Worte wie ‚schwul', ‚Mädchen' oder ‚Transe' als Schimpfworte verwendet werden: für Verhaltensweisen, die als nicht männlich genug betrachtet werden (vgl. Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend 2011: Kapitel 3: 13; vgl. Gildemeister/Robert 2008).

Bittner konstatiert: „Gefragt ist also das Engagement und Wissen von Lehrer_innen, mehr geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Unterricht einzubringen, Diskriminierung zu thematisieren und Normen und Stereotypisierungen in Frage zu stellen." (Bittner 2011: 82)

Schulbücher

„Schulbücher und Lehrmittel sind Teil der schulischen Wirklichkeit, sind Teil der Institution." (Gildemeister/Robert 2008: 83)

Untersuchungen

70er- und 80er Jahre: Frauen werden kaum dargestellt, wenn doch, überwiegend als Mutter

90er Jahre: Präsenz von Mädchen und Frauen in Schulbüchern ist stark gestiegen, sie werden aber noch immer überwiegend im Haushalt dargestellt

Um 2000: weniger geschlechterstereotype Darstellungen

(vgl. Ebd.: 82)

2011: keine expliziten Reproduktionen von Geschlechterstereotypen, aber durchaus geschlechterstereotypisierende Annahmen

geschlechtergerechte Sprache wird kaum verwendet, wenn nur in Form von Doppelnennungen (d.h. z.B. ‚Schüler und Schülerinnen')

Darstellungen sind stark heteronormativ;

LGBTI wird kaum bis gar nicht dargestellt (z.B. ist Intersexualität in Biologiebüchern fast nie thematisiert)

(Bittner 2011: 74ff)

Empfohlene Bücher (Grundschulalter)

Raumschiff Cosinus: Der Boardcomputer hat die Schnauze voll. (Tanja Abou)

Unsa Haus und andere Geschichten (Ben Böttger/Rita Macedo u.a.)

Svenja will ein Junge sein (Luise Holthausen)

Jo im roten Kleid (Jens Thiele)

Literatur

Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2011): Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit – (k)eine Anleitung. Haltungen – Hintergründe - Methoden. Hannover.

Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2013): Didaktische Einführung zum Medienkoffer für die Grundschule „Familienformen und vielfältige Lebensweisen". <http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/news/ISV_Medienkoffer_Grundschule_Didaktische_Handreichung.pdf>.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. GEW.

Ebenfeld, Melanie (2011): Argumente zum Thema Bildung. In: Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.): Gleich-

stellungspolitik 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>.

Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In: Jösting, Sabine/Seemann, Malwine (Hrsg.) (2006): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 27-45.

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

„Greift der pädagogische Geschlechterdiskurs lediglich die Geschlechterdifferenzen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen auf, geht dies mit einer Unsichtbarmachung von geschlechtlichen/sexuellen Grenzgängern einher.“ (Schütze 2010: 69)

Gender Mainstreaming ist seit 2000 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert. Es gilt, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ (SGB VIII § 9, Abs. 3)

Viele Einrichtungen arbeiten nun verstärkt mit geschlechterhomogenen Gruppen. Es gibt Angebote für Mädchen und Angebote für Jungen, in der Annahme, die Anforderung einer geschlechterbewussten Arbeit sei damit automatisch erfüllt. Als sogenannte Trivialisierung der geschlechterbewussten Arbeit kann dies bezeichnet werden (vgl. Rose 2004: 43).

Mädchen- und Jungenarbeit haben eine lange Tradition und bieten durchaus die Möglichkeit, Geschlechterstereotype aufzubrechen. Hierfür ist allerdings eine Genderkompetenz der Pädagog*innen unabdingbar.

Im Zuge der Kritik ‚Jugendarbeit ist Jungenarbeit!‘ bildete sich Ende der 1970er Jahre die feministische Mädchenarbeit heraus. Später folgte die antisexistische Jungenarbeit (vgl. Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend 2011: Kapitel 3: 12ff). Mädchen- und Jungenarbeit leisten einen wichtigen Beitrag; der „Grundgedanke [...] war und ist, dass sexistische Vorstellungen davon, wie ein ‚richtiger‘ Junge und ein ‚richtiges‘ Mädchen zu sein hat, allen Kindern schadet.“ (Ebenfeld 2011: 32)

Geschlechtshomogene Gruppen

Gruppeneinteilung

Begründen, warum Mädchen*- und Jungen*gruppen gebildet werden

So formulieren, dass Spielraum gelassen wird und queere Jugendliche einbezogen werden können:

> z.B. ‚Alle, die bei der Geburt den Stempel Mädchen/Junge bekamen...‘ (statt ‚Alle Mädchen gehen in diese Gruppe und alle Jungen in die andere‘)

Arbeit in der Gruppe

Selbstbezeichnungen beachten und anerkennen, d.h. nicht voraussetzen, dass alle Mädchen*/Jungen* mit einem entsprechend ‚weiblichen‘/‚männlichen‘ Namen und Pronomen angesprochen werden möchten, sondern nachfragen

(Vgl. Krämer 2013: 133f)

In dieser Broschüre soll die Variante, die Mädchen- und Jungenarbeit zu öff-

nen aufgezeigt werden. Hierbei entstehen Mädchen*- und Jungen*gruppen, die z.B. für Trans*- und Inter*-Jugendliche offen sind. Der Begriff ‚geschlechtshomogen' ist in diesem Kontext zu hinterfragen. Eine queere Pädagogik (Hintergrund: dekonstruktivistische Pädagogik) vermeidet es, den Fokus auf queere Jugendliche zu legen. Es geht vielmehr darum, alle Teilnehmer*innen „von heteronormativen und zweigeschlechtlichen Normen zu entlasten" (Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend 2011: Kapitel 3: 16). Zudem gibt es, ebenso wenig wie ‚*die* Mädchen' oder ‚*die* Jungen', ‚*die* queeren Jugendlichen'. Es gilt also, innerhalb einer Mädchen*- oder Jungen*gruppe eine Atmosphäre zu schaffen, in der queere Jugendliche Akzeptanz erfahren, ohne immer als ‚anders' oder ‚speziell' wahrgenommen zu werden. Queer bedeutet auch, Kategorien zu überwinden. Queere Mädchen*- und Jungen*arbeit sollte also auch für Jugendliche offen sein, die sich *keiner* Kategorie zuordnen möchten. Es muss also vermieden werden, dass queeren Jugendlichen in einer Mädchen*- oder Jungen*gruppe jeweils der Stempel ‚weiblich' oder ‚männlich' aufgedrückt wird – keine leichte Aufgabe.

Eröffnet man einen Raum für queere Jugendliche im Sinne eines dritten Raumes, wird eine neue Kategorie geschaffen. Es kann somit effektiver sein, Mädchen*- und Jungen*arbeit anzubieten. Dennoch muss mitgedacht werden, dass das Öffnen der Mädchen*- und Jungen*arbeit zwar einem queeren Ansatz folgen, aber nicht ganz frei von Kategorisierungen sein kann. Hier liegt ein Widerspruch vor, dessen man sich bewusst sein sollte. Eine queere Sichtweise in der Pädagogik einzunehmen, bedeutet auch, um andere Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse als Geschlecht zu wissen und sich dessen bewusst zu sein, dass sich diese überschneiden. Eine queere Sichtweise beinhaltet auch, Vielfalt generell anzuer-

„Queere Pädagogik sensibilisiert für Differenzen, ohne sie dabei zu fixieren oder fest zu zurren" (Schneider 2013: 37).

Queere Bildungsarbeit

z.B.:

Feministische, antisexistische geschlechterreflektierende Bildungsarbeit

Umfasst u.a. Ansätze folgender Bereiche:

Mädchenarbeit/Jungenarbeit, Frauenbildung/Männerbildung, reflexive Koedukation

⇨ Spektrum:

Geschlechterhomogene Angebote, Gendertrainings

Anti-homophobe Bildungsarbeit

Schwul-lesbische Aufklärungsprojekte, LGBTI-Aufklärungsprojekte

(vgl. Krämer 2013: 123ff)

kennen und zuzulassen sowie Schubladendenken aufzubrechen (vgl. Autor_innenkollektiv 2011: Kapitel 3: 15ff).

Selbstverständlich lässt es sich auch in geschlechterheterogenen Gruppen geschlechterreflektiert und queer arbeiten. Gelingen Mädchen*- und Jungen*gruppen, lassen sich diese auch im nächsten Schritt auflösen: zu einer wirklich queeren Gruppe für alle.

Geschlechterheterogene Gruppen

\+ Fokus liegt nicht bereits bei der Gruppeneinteilung auf Geschlecht

Gruppeneinteilung kann anhand anderer Kriterien erfolgen

Es kann aufgezeigt werden, *„dass die Jugendlichen die unterschiedlichsten Schnittmengen miteinander haben, was Interessen und Meinungen angeht“*

⇨ **Geschlecht kann entdramatisiert werden**

Queere Jugendliche müssen sich nicht einer Gruppe zuordnen

\- **Gefahr der Reproduktion von Geschlechterstereotypen**, Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit

(Autor_innenkollektiv 2011: Kapitel 3: 22f)

Literatur

Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2011): Geschlechterreflektierte Bildungsarbeit – (k)eine Anleitung. Haltungen – Hintergründe – Methoden. Hannover.

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, S. 30-36. Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07877.pdf>.

Krämer, Judith (2013): Queere Perspektiven in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Ernston, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-142. Abgerufen unter Springer Link. DOI 10.1007/978-3-531-19799-9

Rose, Lotte (2004): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schütze, Barbara (2010): Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript-Verlag.

„Die Entwicklung von Gender-Kompetenz und Reflexion der geschlechtertheoretischen Erkenntnisse ist vor allem auch deshalb notwendig, damit nicht in einer bewusst geschlechtersensiblen Erwachsenenbildungsarbeit dennoch Konstruktionen von Geschlecht reproduziert werden“ (Schnier 2012: 100).

Gender-Trainer*innen

Die Qualität der Trainer*innen ist die „wichtige Dimension im gesamten Setting von Rahmenbedingungen“ (Kaschuba 2004: 122).

Diese Qualität hängt jedoch nicht vom Geschlecht der Trainer*innen bzw. der geschlechtlichen Zusammensetzung des Trainer*innenteams ab, sondern von deren Gender- sowie Trainingskompetenzen. Es können also ebenso mehrere Personen des gleichen Geschlechts ein effektives Gender Training anbieten (vgl. Frey et al. 2006: 3).

Genderkompetenzen können in einem Gender Training erworben werden. Doch Gender Trainings bieten nicht nur für Erwachsenenbildner*innen und pädagogische Fachkräfte eine Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung. Sie sind selbst Teil der Erwachsenenbildung[1] und vielseitig anwendbar: „in verschiedenen Organisationen wie Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Kirchen, Gewerkschaften, Ministerien, in Verwaltungen, Verbänden, in der Wirtschaft, oder sie sind offen ausgeschrieben für alle Interessierten.“ (Kaschuba 2004: 120)

Gender Trainings lassen sich mit Gruppen, die bereits über Gender-Wissen verfügen, ebenso durchführen wie mit Gruppen, für die das Thema Gender neu ist. Ein Training dauert i.d.R. zwei bis fünf Tage. Bei eintägigen Veranstaltungen lässt sich von sog. Gender-Fortbildungen bzw. –Workshops sprechen (vgl. Ebd.: 126). Das Training wird auf die Zielgruppe und deren Handlungsfeld zugeschnitten (vgl. Frey et al. 2006: 5); „konkrete fachliche Umsetzungsmöglichkeiten“ (Ebd.: 128) müssen geboten werden.

Kaschuba formuliert hinsichtlich Zielen und Ergebnissen: „Wenn Gender Trainings breitere Bevölkerungsgruppen erreichen und dazu beitragen, zweigeschlechtlich strukturierte Denk- und Deutungsmuster, Geschlechterkonstruktionen und starre Opfer-Täter-Konzepte zu hinterfragen sowie die Mehrdimensionalität von Geschlecht zu erfassen, kurzum ‚produktiv zu verunsichern‘, ist viel erreicht.“ (Kaschuba 2004: 128) Doch es handelt sich immer

[1] Gender Trainings lassen sich jedoch ebenso mit Jugendlichen durchführen.

um eine „Gratwanderung [...], inwieweit es einerseits gelingt Polarisierungen (‚männlich-weiblich') aufzudecken und andererseits nicht wieder erneut Geschlechterdifferenzen zu verfestigen." (Ebd.: 124) Wichtig ist es, in einem Training eine Atmosphäre zu schaffen, in der auch Widerstände mit dem Thema Gender bearbeitet werden können.

Fabienne Fröhlich. Wissen Können Wollen.

Genderkompetenz in Wollen/Wissen/Können

WOLLEN
„Motivation, sich für Geschlechtergerechtigkeit zu engagieren" (Kunert-Zier 2011: 154)

WISSEN
Fachwissen des ‚eigenen' Gebiets wird mit „Wissen über Lebensbedingungen von Frauen und Männern bzw. über die Wirkung von Geschlechternormen" (GenderKompetenzZentrum 2012) verknüpft.

KÖNNEN
Fähigkeit, das Wissen ‚umzusetzen'. Hierzu sind Methoden/Instrumente notwendig (vgl. Kunert-Zier 2011: 154; vgl. GenderKompetenzZentrum 2012)

Gender Training

Begriff

‚Gender Training' ist kein geschützter Begriff und wird somit von Trainer*innen sowie Teil-nehmer*innen „unterschiedlich gebraucht und gefüllt" (Kaschuba 2004: 117)

Bestandteile eines Trainings

„geschlechterbezogene Sensibilisierung, Qualifizierung und Transfer auf das eigene Handlungsfeld" (Ebd.: 120)

Wichtige Aspekte

- Gender sollte interaktiv, nicht instruktiv vermittelt werden (vgl. Frey et al. 2006: 5)
- Methodenvielfalt
- *„Kontinuierliche Reflexionen im Sinne von individuellen Zwischenergebnissicherungen sowie gemeinsamen Zwischenauswertungen (z.B. in Form eines Blitzlichtes)"(Ebd.: 121).*

Literatur

Frey, Regina et al. (2006): Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritische reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung. Berlin. <http://www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf>.

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.

Kunert-Zier, Margitta (2011): Genderkompetenz. In: Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 153-155.

Schnier, Victoria (2012): Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die Erwachsenenbildung. Theoretische Hintergründe und praktische Umsetzungsprozesse. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

Diversity: Heterogenität, Differenz, Verschiedenheit, *Vielfalt* (vgl. Hardmeier/Vinz: 24 ff); mitberücksichtigt werden müssen Herrschafts- und Machtverhältnisse (vgl. Ehlert/Funk/Stecklina 2011: 94) | **Doing Gender:** von West/Zimmermann 1987 entwickeltes Konzept**;** Geschlechtszugehörigkeit und -identität werden in alltäglichen Interaktionen hergestellt, d.h. Gender wird durch wiederholte Darstellungspraxis erworben und ist das Ergebnis sozialer Prozesse (vgl. Kroll 2002; vgl. Gildemeister: 137) | **Gender:** soziales Geschlecht, Geschlechterrolle, Geschlechtsidentität | **Genderkompetenz:** „Fähigkeit zu verstehen, wie die soziale Kategorie Geschlecht (Gender) gesellschaftliche Verhältnisse organisiert - Körper, Subjektivität und Beziehungsformen, aber auch Wissen, Institutionen sowie Organisationsweisen und Prozesse. Doch Genderkompetenz [ist] nicht nur eine Fähigkeit, sondern auch eine Strategie um Veränderungen zu bewirken, indem Ziele der Gleichstellungs-, Antidiskriminierungs- und Diversitätspolitiken umgesetzt werden“ (GenderKompetenzZentrum 2012) | **Gender Mainstreaming:** Gleichstellungspolitisches Leitprinzip (seit 1999 EU-Richtlinie), das auf der Annahme basiert, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt; berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenssituationen von Frauen und Männern (vgl. BMFSFJ 2014); stellt die Zweigeschlechtlichkeit nicht in Frage (Gildemeister/Robert 2008: 67) | **Genderparadox:** nach Judith Lorber; Zur Thematisierung von Geschlechterverhältnissen muss auf ‚Geschlecht als reale Existenzweise’ Bezug genommen werden. Hierbei müssen auch Stereotype und sog. erlernte Handlungsweisen zum Thema gemacht werden, auch wenn die Gefahr besteht, dass dadurch die Zweigeschlechtlichkeit reproduziert wird (vgl. Krämer 2013: 122) | **Gender Pay Gap:** durchschnittlicher Unterschied der Bruttostundenlöhne zwischen Männern und Frauen; beträgt in Deutschland 23 % (vgl. Ebenfeld/Köhnen 2011: 60) | **Geschlechterkonstanz:** Wissen bzw. Annahme darüber, dass die Geschlechterzugehörigkeit das ganze Leben lang gültig sei (vgl. Budde 2006: 48) | **Geschlechtsidentität:** ergibt sich durch Doing Gender, wird also auch aktiv hergestellt; ist nicht starr; Ausbildung einer geschlechtlichen Identität ist nie abgeschlossen, sondern ein Prozess, der ein Leben lang stattfindet, aber v.a. in den ersten Lebensjahren prägend ist (vgl.

Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend: Kapitel 3: 2ff) | **Heteronormativität:** „beschreibt den Sachverhalt der unsichtbar gewordenen Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit“ (Degele 2005: 19) | **Intersektionalität:** Mehrdimensionales Konzept; geht davon aus, dass sich Diskriminierungsachsen überschneiden (vgl. Hardmeier/Vinz 2007) | **Inter* (*auch Intersexualität, Intersex*):** Körpererscheinungsform, die sich nicht als ‚eindeutig‘ weiblich oder männlich klassifizieren lässt; basiert auf der Norm der Zweigeschlechtlichkeit; vielfach wurde und wird (auch schon bei Kleinkindern) chirurgisch eingegriffen, um intersexuelle Menschen einem der beiden Geschlechter zuzuordnen | **LGBTI:** Abkürzung für Lesbian-Gay-Bisexual-Transsexual-Intersexual | **Queer:** ‚queer‘ diente zunächst als Schimpfwort für Lesben und Schwule; Seit Ende der 1980er Jahre: positive Aneignung des Begriffs selbiger Gruppen; inzwischen politischer Überbegriff für LGBTIs bzw. alle nicht-heteronormativen Menschen; Queer bricht Kategorien auf, wie ‚*die* Frauen‘, ‚*die* Schwulen‘ etc.; Queer wendet sich gegen Kategorien und kann somit nicht abschließend definiert werden | **reflexive Koedukation:** „kritische Fortentwicklung der koedukativen Debatten [...], in denen geschlechterhomogene und –heterogene Settings bewusst in der pädagogischen Praxis angewandt werden“ (Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend 2011: Kapitel 3: 21) | **Sex:** das biologische bzw. anatomische Geschlecht | **Sex/Gender-Trennung:** feministische Errungenschaft; es konnte aufgezeigt werden, dass Gender sozial konstruiert ist; Modell wird zweigeschlechtlich gedacht, Sex wird implizit als natürlich gegeben betrachtet | **Sissyboy:** biologischer Junge*, der sich hinsichtlich der Geschlechterrolle weiblich* verhält | **Tomboy:** biologisches Mädchen*, das sich hinsichtlich der Geschlechterrolle männlich* verhält | **Trans* *(Überbegriff für Transsexualität, Transidentität, Transgender etc.*):** Geschlechtsidentität stimmt nicht mit zugewiesenem Geburtsgeschlecht überein | **Undoing Gender:** Dekonstruktion von Gender | **Zweigeschlechtlichkeit:** Gesellschaftliche Einteilung in zwei Geschlechter: weiblich und männlich

Literatur

Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2011): Geschlechterreflektierte

Bildungsarbeit – (k)eine Anleitung. Haltungen – Hintergründe – Methoden. Hannover.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. GEW.

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. Reihe: Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 45-61.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014): <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=192702.html>.

Degele, Nina (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger FrauenStudien. 17 / 2005. S: 15-41.

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>. (Zugriff am 02.10.2014).

Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.) (2011): 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/Funk, Heide/Stecklina, Gerd (Hrsg.) (2011): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. Weinheim und München: Juventa Verlag.

GenderKompetenzZentrum (2012) <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/genderkompetenz-und-queerversity>.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145. Abgerufen unter Springer Link. DOI 10.1007/978-3-531-92041-2

Hardmeier, Sibylle/Vinz, Dagmar (2007): Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft. In: femina politica. Von Gender zu Diversity Politics? Politikwissenschaftliche Perspektiven. 1 /2007, S. 23-33.

Kroll, Renate (Hrsg.) (2002): Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung. Ansätze - Personen – Grundbegriffe. Stuttgart; Weimar: J.B.Metzler.

Krämer, Judith (2013): Queere Perspektiven in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Ernston, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.):

Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117-142. Abgerufen unter Springer Link. DOI 10.1007/978-3-531-19799-9

UNI
FREIBURG