

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 Kavaliers (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 subtiler 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.

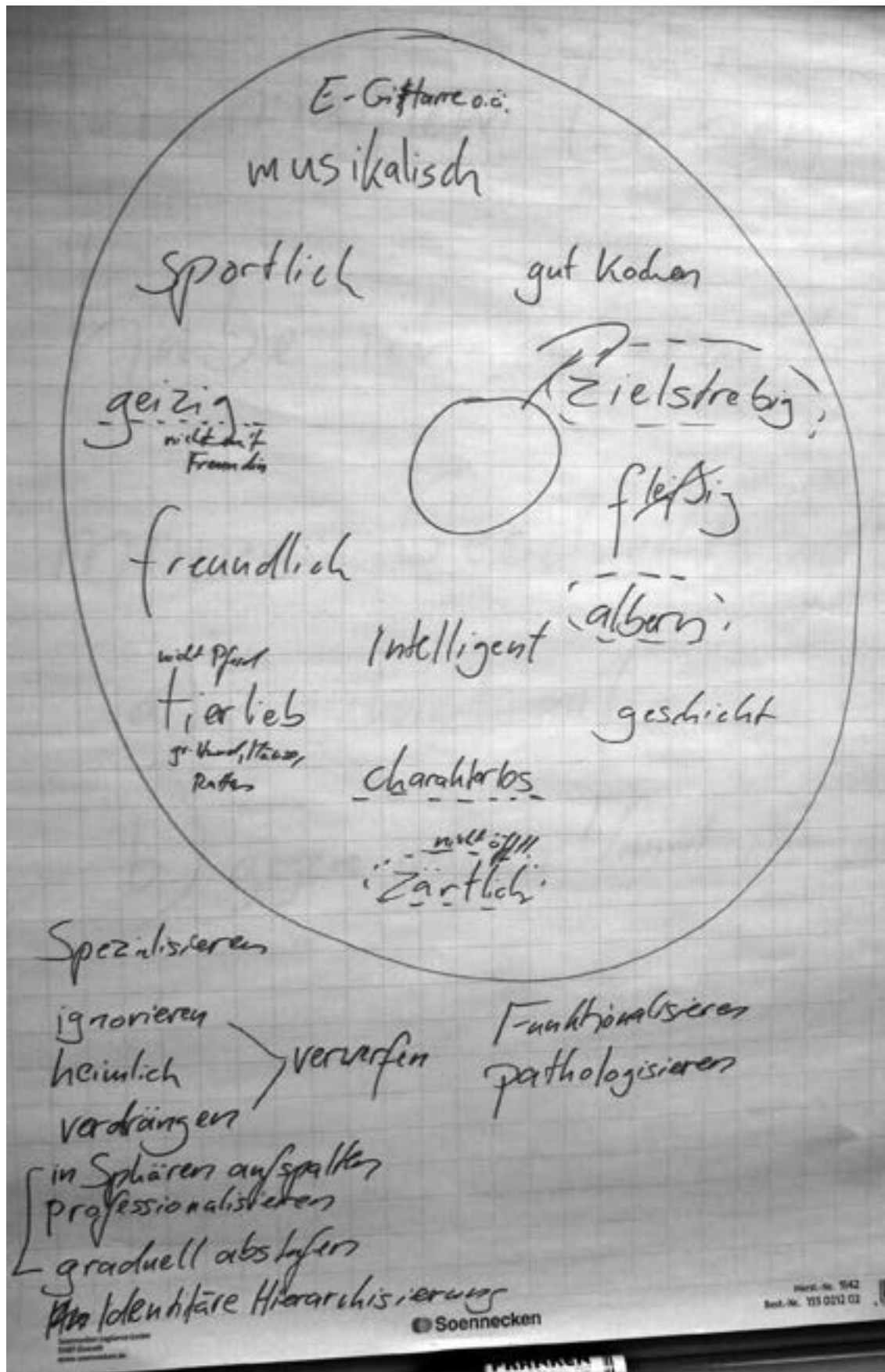
Aus dem Verlust leitet sich eine psychische Notwendigkeit ab, diesen zu rechtfertigen. Auf bestimmte Möglichkeiten, Interessen, Gelüste, Fähigkeiten, Geschmäcker etc. zu verzichten hat zur Folge, diese abzuwerten, zumindest bei Menschen des gleichen Geschlechts. Wenn ich als Junge darauf verzichten muss, 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.

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-intersektionalität.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 geschriebenen. 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.