



DRAMATISIERUNG



DRAMATISIERUNG, ENDRAMATISIERUNG UND NICHT-DRAMATISIERUNG IN DER GESCHLECHTERREFLEKTIERTEN BILDUNG

Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?

Katharina Debus¹

Um sich mit Vor- und Nachteilen, Potenzialen und Problemen von Methoden der geschlechterreflektierten Bildung auseinanderzusetzen, macht es zunächst Sinn, die eigenen Ziele bzw. Anliegen dieser pädagogischen Arbeit zu klären, um dann Methoden darauf zu untersuchen, inwiefern sie diesen förderlich sind. Dieses Vorhaben wäre ein eigenes Buch wert, kurz gefasst verfolgt unsere² pädagogische Arbeit zu Geschlecht (mindestens) zwei Ziele:

- **Individuelle Vielfalt zu fördern**, also dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche (und selbstverständlich auch Erwachsene) Persönlichkeiten und Ich-Konzepte entwickeln und mit anderen in Kontakt treten können, ohne dabei von Geschlechternormierungen oder anderen Stereotypisierungen eingeschränkt zu werden.
- **Strukturelle Ungleichheiten abzubauen**, also das pädagogisch Mögliche zu tun, um allen gute Zugänge zu Bezahlung, körperlicher Unversehrtheit, sexueller Selbstbestimmung, persönlicher und gesellschaftlicher Aner-

kennung, politischer Gestaltungsfähigkeit etc. zu ermöglichen und Ungleichheiten nach Geschlecht aber auch nach anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen abzubauen.

In der Gestaltung einer konkreten pädagogischen Einheit ist es notwendig, in den jeweiligen Zielen konkreter zu werden, also zu überlegen, was in den nächsten zwei Stunden oder Tagen den Teilnehmenden³ ermöglicht, wozu sie ange-regt werden sollen. Hier stößt man bisweilen auf den Umstand, dass im Konkreten manche pädagogische Methode für eines der Teilziele förderlich, für ein anderes aber ungünstig ist, sodass methodische Entscheidungen überlegt getroffen werden wollen.

Ein Dilemma oder Paradox der geschlechterreflektierten Arbeit besteht in dem Umstand, dass sie, jedenfalls in unserem Verständnis, einerseits zum Ziel hat, die überindividuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Wirkmächtigkeit der Kategorie „Geschlecht“ aufzulösen, sodass die eigene Geschlechtlichkeit individuellen Geschmäckern und Entscheidungen vorbehalten bliebe; dass sie zu diesem Zwecke aber andererseits Geschlecht an vielen Stellen thematisieren muss, um Ungleichheiten und Missstände überhaupt sichtbar werden zu lassen und sie damit ins Feld des Veränderlichen zu rücken. Es besteht hierbei immer die Gefahr, dass durch die Thematisierung den Kategorien „Mann“ und „Frau“ bzw. „Mädchen“ und „Junge“ neues Gewicht verliehen wird, was dem Ziel der Förderung individueller Vielfalt zuwiderlaufen kann.

Für einen bewussteren Umgang mit diesem Dilemma halten wir die Unterscheidung in die Strategien der „Dramatisierung“ und „Entdramatisierung“ von Geschlecht für hilfreich, die

1 Dieser Text beruht auf der Weiterentwicklung eines Kurzvortrags vom Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“, Workshop „Wenn Methoden nach hinten losgehen – Dramatisierung und Entdramatisierung in Methoden zu Geschlechterbildern“ in Kooperation zwischen dem Projekt Jungenarbeit und Schule und dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg in Berlin am 1. 6. 2012 (s. auch <http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fachtag/programm.html>). Viele Inhalte gehen auf Diskussionen mit Olaf Stuve, Jürgen Budde und Stefanie Krüger im Rahmen der zweiten Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Neue Wege für Jungs“ zurück und wurden mit anderen Kolleg_innen des Jungenarbeit-und-Schule-Teams weiter entwickelt. Für die praktischen Fundierungen dieser Überlegungen waren Erfahrungen mit einem sehr bewussten Umgang mit den hier als Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung benannten Techniken im Rahmen meiner Bildungsarbeit in der mittlerweile geschlossenen Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ entscheidend. Ich danke darüber hinaus Olaf Stuve, Bernard Könnecke und Ulrike Sliwinski für Anmerkungen und Gelesen.

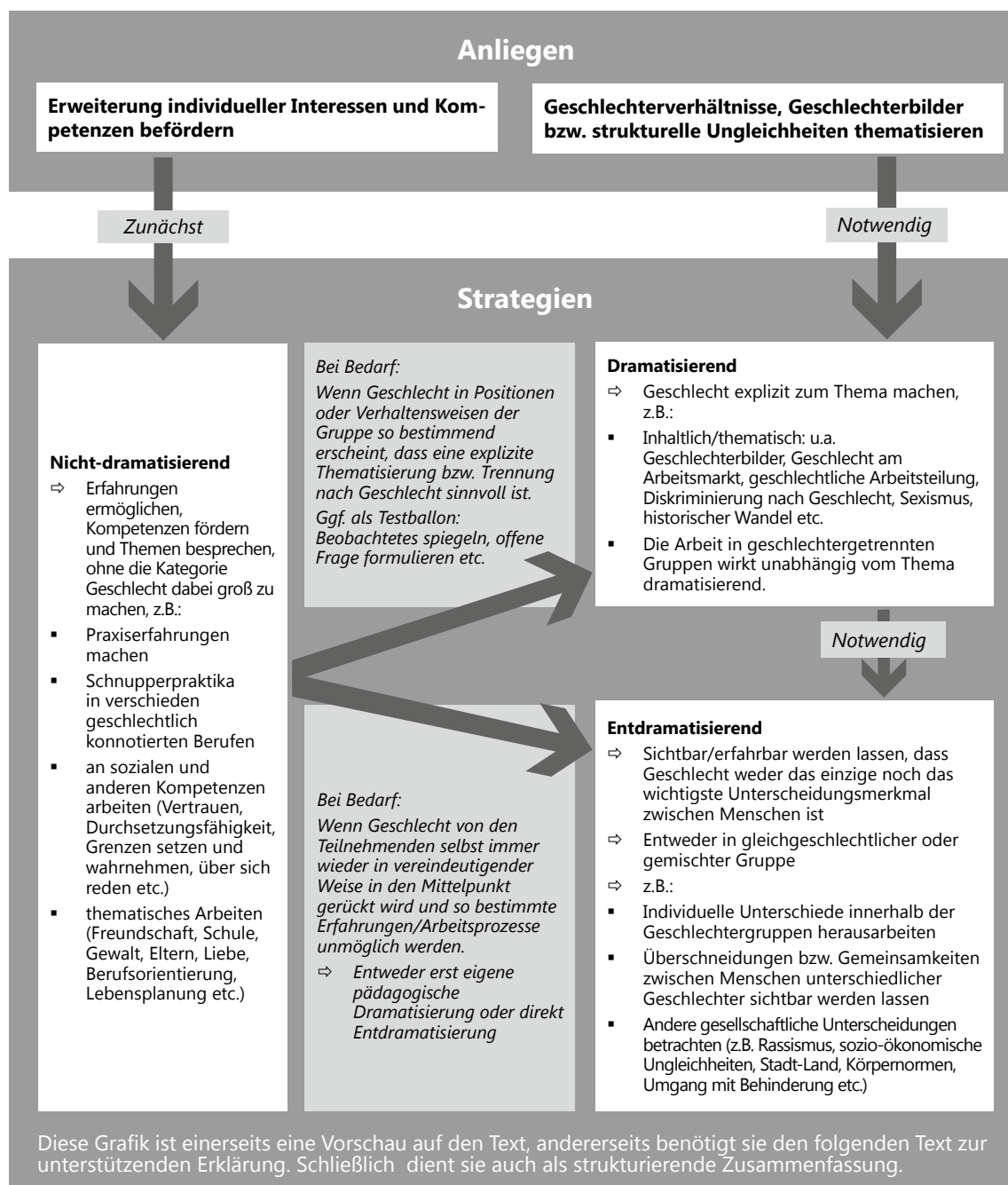
2 Wenn ich in diesem Text die „Wir“-Form verwende, meint dieses „wir“ das Team des Projekts Jungenarbeit und Schule

3 Ich schreibe hier verallgemeinernd von Teilnehmenden – dies kann sowohl Schüler_innen in der Schule als auch Teilnehmende der außerschulischen Jugend-, Erwachsenen- und Multiplikator_innenbildung meinen, wobei ich an vielen Stellen vor allem Pädagog_innen als Leser_innen im Kopf hatte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Hannelore Faulstich-Wieland in die deutschsprachige Diskussion um geschlechtsbezogene Pädagogik eingeführt und gemeinsam mit anderen ausgearbeitet hat (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 1996, Budde 2006, sowie Budde/Faulstich-Wieland 2005). Diese ergänze ich durch eine weitere Strategie, die ich „Nicht-Dramatisierung“ nenne. Entgegen der negativen Konnotation von „Dramatisieren“ im Alltagssprachgebrauch, meinen diese Begriffe jeweils sinnvolle didaktische Strategien der geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Pädagogik mit je

unterschiedlichen Potenzialen, die sich im besten Falle gegenseitig ergänzen und in jeden pädagogischen „Methodenkoffer“ gehören.

Es folgt zunächst eine Überblicksgrafik, die die wesentlichen Inhalte dieses Textes in einem Flussdiagramm zusammenstellt. Danach gehe ich auf die Faulstich-Wielandschen Strategien der Dramatisierung (1) und Entdramatisierung (2) ein, um diese um die Strategie der Nicht-Dramatisierung zu ergänzen (3). Der Text schließt mit einem Fazit (4).



1 Dramatisierende Herangehensweisen

Dramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik sind dann sinnvoll, wenn ich als Pädagog_in zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit sichtbar und besprechbar machen, Vorurteile direkt adressieren oder z.B. historisches Wissen vermitteln will. Dies kann z.B. sinnvoll sein,

- wenn Geschlechterbilder Barrieren für die Entwicklung individueller Vielfalt bilden,
- wenn es zu Diskriminierung von Teilnehmenden bzw. Menschen aus deren Umfeld kommt, die sich nicht geschlechternormenkonform verhalten,
- wenn ich Teilnehmenden Wissen zugänglich machen möchte, mit dem sie eigene Probleme oder auch Privilegien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und damit auch politisiert bearbeiten können, anstatt alles individualisiert auf eigenes Versagen bzw. eigene Talentierteit zu schieben oder das Erlebte zu naturalisieren,
- wenn ich Teilnehmende dazu befähigen möchte, eigene diskriminierende bzw. gewalttätige Verhaltensweisen oder die Verinnerlichung selbstschädigender Normen zu erkennen und abzubauen bzw. Wehrhaftigkeit gegenüber solchen zu entwickeln.

Für viele Felder der Gleichstellung sowie auch der persönlichen Entwicklung ist es daher sinnvoll, wenn nicht unverzichtbar, Geschlecht gelegentlich in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen, mit anderen Worten: es zu dramatisieren. Solche Herangehensweisen sind dann nicht nur geschlechterreflektiert, sondern geschlechterreflektierend. D.h. Geschlecht wird bewusst und explizit reflektiert anstatt „nur“ als Analysefolie im Hintergrund mitzulaufen.

Auch alle **Gruppentrennungen nach Geschlecht**, die von Pädagog_innen vorgenommen werden, stellen per se Dramatisierungen dar: Ich signalisiere der Gruppe, gewollt oder ungewollt, dass (zumindest hier und jetzt) Geschlecht das wichtigste Unterscheidungsmerkmal innerhalb der Gruppe darstellt. Dabei liegt die Botschaft nahe, dass alle, die in dieselbe Gruppe eingeteilt wurden, viel gemeinsam haben und sich wesentlich von der anderen Gruppe unterscheiden.

Gruppentrennungen nach Geschlecht können dennoch je nach Thema und Gruppe sinnvoll sein,

da sie es ermöglichen können, über tatsächlich vielen (wenn auch nicht allen) gemeinsame Erfahrungen zu sprechen, wie z.B. den Umgang mit Geschlechteranforderungen und geschlechtsbezogenen Privilegien oder Diskriminierungen, die eigenen Geschlechtsorgane und den Umgang mit diesen etc. Manche geschlechtsbezogenen Ungleichheiten können überhaupt erst durch Austausch mit anderen als veränderlich erkannt und aus der individualisierten auf eine strukturelle und/oder politisierbare Ebene gehoben werden, wie es beispielsweise historisch zu Beginn der zweiten Welle der westlichen Frauenbewegung als feministisches Consciousness Raising praktiziert wurde. Dies gilt z.B. für die Erkenntnis, dass vielen Mädchen und Frauen unangenehme Anmach-Situationen auf der Straße widerfahren und dass das weder die eigene Schuld ist, weil frau falsch gekleidet zur falschen Zeit am falschen Ort war, noch einfach hinzunehmen ist. Für Jungen bzw. Männer wäre beispielsweise das Thema der Anforderung sexueller Aktivität und Potenz anzuführen: Auch hier kann die Erkenntnis entlasten, dass sich viele von dieser Anforderung unter Druck gesetzt fühlen, dass kein Junge oder Mann immer „kann“ oder will und das empfundene Scheitern v.a. ein Scheitern an einer unrealistischen Norm ist, die eine Zumutung darstellt und zudem Geschlechterverhältnisse kompliziert, insbesondere wenn Mädchen bzw. Frauen ein Männerbild vermittelt wird, dass sie an der Beziehung bzw. ihrer „Begehrenswertigkeit“ zweifeln lässt, wenn ihr (Sex-)Partner nicht immer (Penetrations-)Sex haben kann oder will.

Darüber hinaus fällt es vielen Menschen leichter, das eine oder andere Thema in einer gleichgeschlechtlichen Gruppe zu besprechen, sodass eine Unterbrechung des gemischtgeschlechtlichen Alltags durch zeitlich begrenzte Geschlechtertrennungen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden kann.

Gleichzeitig ist dabei immer mit zu bedenken, dass „geschlechtshomogene“ Gruppen alles andere als homogen sind, dass fast nichts oder nichts auf alle Angehörigen dieser Gruppe zutrifft bzw. dass Dinge für die einzelnen nicht die gleiche Bedeutung haben und sie daraus schon gar nicht die gleiche Praxis ableiten. Um einige obige Beispiele aufzugreifen: Nicht für alle Mädchen/Frauen sind Anmachen das primäre Problem – manchen stößt das Gespräch über Anmachen unangenehm auf, weil sie Selbstzweifel gerade aus dem Ausbleiben von Anmachen beziehen vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der weiblicher Selbstwert sich

immer wieder aus männlicher sexualisierender Aufmerksamkeit generiert. Für andere wiederum sind rassistische Übergriffe viel schlimmer als sexualisierte Anmachen oder diese verschränken sich zu einer noch bedrohlicheren Mischung. Auch über Sexualität oder Sexualorgane reden nicht alle lieber in getrennten Gruppen, manche vielleicht sowieso am liebsten gar nicht. Nicht alle Jungen/Männer haben ein Selbstbild bzw. Ideal immerwährender Erektionsfähigkeit und sexueller Aktivität, manche sind ganz entspannt mit dem Thema, andere wollen lieber penetriert werden, und wieder andere wollen das Thema aufgrund von Desinteresse, einer schwierigen verletzlichen Position im Gruppengefüge oder auch aufgrund von Opfererfahrungen gerne vermeiden. Außerdem ist das Reden über Sexualität beispielsweise für schwule Jungen in heterosexuell dominierten Jungengruppen nicht notwendigerweise leichter als in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Und nicht zuletzt stehen Menschen, die in der zweigeschlechtlichen Ordnung nur mühsam einen oder auch keinen Platz finden bei geschlechtsbezogenen Gruppenaufteilungen vor vielfältigen Dilemmata.

In diesem Sinne ist nicht aus den Augen zu verlieren, dass geschlechtsbezogene Gruppenaufteilungen immer nur Provisorien sein können, die genauso wenig wie gemischtgeschlechtliches Arbeiten allen gerecht werden können. Sie sollten daher gerade nicht als Idealform geschlechtsbezogener Bildung betrachtet werden, sondern als eine von vielen Formen wie reflexiver Koedukation, Arbeit in Freund_innenschafts-Gruppen, Einzelarbeit, Trennung nach anderen Kriterien etc.⁴. Mit der Vielfalt dieser Formen ist bestenfalls experimentell umzugehen. Bei kurzzeitpädagogischen Angeboten kann auch ohne Kenntnis der Gruppe eine Entscheidung für die eine oder andere Arbeitsform erfolgen. Diese sollte aber nicht idealisiert werden, sondern auch in ihren Begrenzungen bewusst bleiben⁵.

Dramatisierende Herangehensweisen, ob thematisch oder durch Gruppentrennungen, **haben also bei all ihren Vorteilen/Notwendigkeiten immer auch Grenzen bzw. bergen Risiken**: Sie können Stereotype befördern, indem diesen mit der entgegengesetzten Absicht thematisch Raum gegeben wird, oder auch indem die Teilnehmenden sich die geschlechtergetrennte Arbeitsweise zu erklären versuchen und dabei

auf stereotype Alltagstheorien zurück greifen. Es ist die hohe Schule geschlechtsbezogener Pädagogik, deren Erfolg m.E. niemals garantiert sein kann, die Stereotype wieder abzubauen, denen erst Raum verschafft wurde. Insbesondere Methoden, die geschlechtsbezogene Zuschreibungen erst sammeln und häufig visualisieren, laufen Gefahr, dass diese sich stärker einprägen als die häufig mündlich oder lediglich durch Durchstreichungen visualisierten Kritiken, Dekonstruktionen oder entworfenen Alternativen. In diesem Sinne kann die Arbeit zu Geschlechterbildern schnell paradoxe Effekte befördern, indem sie das Gegenteil dessen bewirkt, was sie erreichen will. Gleichzeitig sind solche Methoden häufig dennoch als Provisorium unverzichtbar, ihre Begrenzungen und Risiken sollten aber mitbedacht und weitmöglichst eingegrenzt werden.

Andere Unterscheidungsmerkmale, sei es auf der gesellschaftlichen oder auf der individuellen Ebene, treten bei dramatisierenden Herangehensweisen leicht in den Hintergrund, sodass auf der symbolischen Ebene die Vorstellung gefördert werden kann, dass Männer eben doch vom Mars kommen und Frauen von der Venus. Hier gilt es, als Pädagog_in gut im Blick zu behalten, welche Nahelegungen ich selbst ungewollt befördere, anstatt die Äußerungen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden nur ihrer Unreflektiertheit oder Ähnlichem zuzuschreiben.

In diesem Sinne sind dramatisierende Herangehensweisen je nach Anliegen sinnvoll bis unverzichtbar, erfordern aber in jedem Fall ein gutes Konzept der Entdramatisierung, um paradoxen Effekten weitmöglichst entgegen zu wirken.

2 Entdramatisierende Herangehensweisen

Entdramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik lassen sichtbar bzw. erfahrbar werden, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist. In meiner Weiterentwicklung des Konzepts von Dramatisierung und Entdramatisierung unterscheiden sich entdramatisierende von nicht-dramatisierenden Herangehensweisen dadurch, dass erstere auf dramatisierende Situationen folgen. Sie belassen nicht Geschlecht im Hintergrund, sondern sie reagieren auf eine Situation, in der Geschlecht in den Mittelpunkt gestellt wurde, um diese Fokussierung wieder zu relativieren.

4 Zu reflexiver Koedukation vgl. Busche/Maikowski 2010.

5 Vgl. zu Vor- und Nachteilen, Risiken und Potenzialen des Arbeitens in Jungengruppen Cremers 2012.

So ist es beispielsweise in der Arbeit **in geschlechtergetrennten Gruppen** unverzichtbar, die Unterschiede innerhalb der Gruppe deutlich sichtbar werden zu lassen.⁶ Wird beispielsweise in einer Mädchen-/Frauengruppe und einer Jungen-/Männergruppe ein Plakat erarbeitet, das danach in der gemischten Gruppe vorgestellt oder der anderen Geschlechtergruppe zugänglich gemacht werden soll, ist es i.d.R. wichtig darauf zu achten, dass die Gruppe nicht zu einem einheitlichen Ergebnis findet, das dann dem Ergebnis der „anderen“ gegenübergestellt wird. Ein solches Vorgehen befördert die Idee, es gebe wesentliche Unterschiede und unterbindet Dissidenz bzw. Konfliktfähigkeit innerhalb der Geschlechtergruppen. Nicht selten produziert es einen pädagogisch inszenierten „Geschlechterkampf“.⁷ Damit ist ein solcher didaktischer Aufbau der Förderung von Selbstbewusstsein, konstruktiver Kommunikation, Individuation und Zivilcourage nicht eben förderlich. Stattdessen könnten auf einem solchen Plakat unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen sichtbar und ggf. auch Gemeinsamkeiten benannt werden.⁸

Erfahrungsgemäß ist es in vielen Gruppen nicht eben einfach, der Nahelegung entgegen zu wirken, dass die Teilnehmenden ihres gemeinsamen Geschlechts wegen oder aber auch als Arbeitsgruppe zu einem gemeinsamen und einheitlichen Gruppenarbeitsergebnis kommen müssten. Deshalb ist die Kompetenz, Differenzen, Ambivalenzen, Unschärfemomente und Widersprüchlichkeiten als Teil von Realität anzuerkennen und wahlweise auszuhalten, wertzuschätzen oder fruchtbar zu machen, wesentliches Ziel (nicht nur) geschlechterreflektierter Pädagogik (vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). Diese Kompetenz kann nicht vorausgesetzt werden, sondern bedarf

6 Für die Mädchenarbeit arbeiten dies u.a. Regina Rauw (Rauw 2001) und Jenny Howald (Howald 2001) heraus und konkrete didaktische bzw. methodische Konsequenzen.

7 Dies heißt nicht, dass es illegitim ist, auch Auseinandersetzungen entlang von Geschlechtergrenzen zu führen, wenn diese in der Gruppe entsprechende Wirkmächtigkeiten haben und von den Teilnehmenden thematisiert werden (vgl. hierzu beispielhaft Busche/Maikowski 2010). Aufgabe von Pädagogik ist es aber nicht, durch eine Animation zur Homogenisierung solche Konflikte erst herbei zu führen.

8 In der Workshop-Dokumentation „Wenn Methoden nach hinten losgehen“ vom Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“ findet sich eine beispielhafte Besprechung der Vor- und Nachteile bestimmter dramatisierender Herangehensweisen (Debus 2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/WS_3_-_Wenn_Methoden_nach_hinten_losgenhen.pdf).

der gezielten Förderung und Ermutigung. Auch in der **thematischen Arbeit zu Geschlecht** sollten vor der Durchführung einer Einheit Überlegungen angestellt werden, wie Geschlecht spätestens zum Ende der Einheit hin bzw. in der darauffolgenden Sequenz wieder entdramatisiert werden kann, sei es durch eine Arbeit an Individualität, an anderen gesellschaftlichen Unterscheidungen oder direkt am Thema Differenz und Gemeinsamkeit. Wenn es beispielsweise um den geschlechtersegregierten Arbeitsmarkt geht, könnte in der darauffolgenden Einheit an persönlichen Vorstellungen von Lebensqualität und von Kriterien der Berufswahl gearbeitet werden, in einer weiteren zu den Themen sozio-ökonomische Unterschiede oder Lohngerechtigkeit etc.⁹

Nicht zuletzt sind entdramatisierende Herangehensweisen dann nötig, **wenn die Teilnehmenden selbst Geschlecht dramatisieren**, insbesondere wenn dies regelmäßig passiert, beispielsweise indem sie Behauptungen aufstellen, Frauen/Mädchen bzw. Jungen/Männer verfügten über bestimmte Fähigkeiten nicht, seien für andere Tätigkeiten besonders gut geeignet, dürften dieses Kleidungsstück oder jene Farbe nicht tragen oder müssten dieses Hobby oder jenes Interesse verfolgen. „Männer/Jungen denken immer nur an das eine“ oder „Mädchen sind zickig“ sind nur zwei von vielen Beispielen. Hier kann eine Variante sein, zunächst eine eigene pädagogische Dramatisierung vorzunehmen, beispielsweise über Geschlechterbilder oder auch die Produktionsbedingungen bestimmter Verhaltensweisen zu reden¹⁰ um daraufhin zu entdramatisieren. Alternativ können je nach Situation auch direkt entdramatisierende Strategien angewandt werden.¹¹

9 Für Berufsorientierung haben Jürgen Budde, Olaf Stuve und ich dies beispielhaft herausgearbeitet in der Handreichung: Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen - Eine Praxishandreichung für die Schule, herausgegeben vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., Bielefeld, www.neue-wege-fuer-jungs.de (Stuve/Debus/Budde 2012).

10 Beispielsweise „Wie kommt es, dass der Eindruck entsteht, alle Jungen dächten ständig an Sex, Mädchen dagegen nie?“, „Wie geht es verschiedenen Jungen und Mädchen mit dieser Zuschreibung?“, „Welche Konsequenzen hat das für Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen?“, „Wann hat es welche Funktion, den Ausspruch Männer/Jungen dächten nur an das eine, zu tätigen? Geht es dabei um Rechtfertigung bzw. Entschuldigung bestimmter Verhaltensweisen, Frustration, Ärger, Kränkung, Ansporn, den Wunsch begehrt zu werden, Projektion?“ Vgl. hierzu auch den Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band.

11 Bzgl. des Zickigkeitsthemas z.B. „Welche Umgangsweisen habt Ihr, wenn Euch was nicht passt?“, „Welche Konflikte kennt Ihr in Freund_innenschaften?“, „Wie gehen Leute, die Ihr kennt, mit Konflikten um?“, „Mit welchen dieser Umgangsweisen kommt Ihr wie gut klar?“

3 Nicht-dramatisierende Herangehensweisen

Zu den von Faulstich-Wieland entwickelten und von ihr und anderen ausgearbeiteten Polen zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung möchte ich einen dritten Ansatz hinzufügen, der im ursprünglichen Konzept teilweise in der Strategie der Entdramatisierung beinhaltet ist, aber häufig auch gar nicht als Aspekt geschlechterreflektierter Pädagogik erkannt und benannt wird. Meines Erachtens stellen nicht-dramatisierende Herangehensweisen geschlechterreflektierter Pädagogik eine Alternative zur Strategie der Dramatisierung mit darauf folgender Entdramatisierung dar. Diese Strategie hat andere Teilziele bzw. Möglichkeiten und Grenzen und kann bei Bedarf in eine der anderen beiden Strategien überleiten, ist aber dennoch als eigenständige Herangehensweise zu beschreiben.

Ein solches Vorgehen behält Geschlecht als Analyseansatz – bestenfalls als einen von verschiedenen Analyseansätzen – pädagogischer Situationen sowie als Methodik- und Didaktik-Auswahlkriterium im Hinterkopf, stellt es aber nicht in den Mittelpunkt der pädagogischen Aktivitäten. Es zielt auf die Förderung individueller Vielfalt und individueller Kompetenzen sowie auf die Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht. Dabei bieten nicht-dramatisierende Herangehensweisen den Teilnehmenden beispielsweise an, bestimmte – vielleicht geschlechteruntypische – Erfahrungen zu machen wie z.B. Schnupperpraktika in bestimmten Berufen, Haushaltsparcours, Fahrradbastel-Werkstätten, Selbstbehauptungstrainings oder Traumreisen. Es kann an der Vermittlung von sozialer Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit oder Durchsetzungsfähigkeit oder auch anderer Fähigkeiten wie Lesekompetenz oder räumlichem Denken gearbeitet werden. Oder es werden bestimmte Themen adressiert, wie Berufs- und Lebensplanung, Freundschaft, Liebe, Partnerschaft, Schule, Eltern, Gewalt, Umgang mit Arbeitslosigkeit und Arbeitsamt etc.

Nicht-dramatisierende Angebote unterscheiden sich von entdramatisierenden Angeboten dadurch, dass sie nicht eine zunächst pädagogisch oder durch die Teilnehmenden vorgenommene Dramatisierung relativieren wollen, sondern in einem Raum beginnen, in dem Geschlecht (noch oder derzeit) nicht als zentral gesetzt ist. Sie folgen also nicht auf eine explizit geschlechterreflektierende Einheit bzw. dramatisierende Verhaltensweisen der Teilnehmenden

mit dem Ziel, Geschlecht und Geschlechterdifferenzen *wieder* aus dem Fokus der Aufmerksamkeit zurücktreten zu lassen. Vielmehr belassen sie eine Thematisierung von Geschlecht *von vorne herein* als bloße Möglichkeit im Hintergrund.

Obwohl nicht-dramatisierende Vorgehensweisen Geschlecht also nicht explizit zum Thema machen, sind sie dennoch der geschlechterreflektierten Pädagogik zuzuordnen. Geschlechterreflektiert sind sie zum einen potenziell durch die Auswahl der Themen bzw. Förderbereiche, zum anderen in der Erfahrung oder dem Wissen, dass bei bestimmten Themen Geschlecht häufig in der einen oder anderen Weise Relevanz hat. Dabei ist allerdings ein offener Blick notwendig, ob dies in der konkreten Lerngruppe tatsächlich zutrifft bzw. für welche Teilnehmenden dies gilt oder auch gar nicht gilt. Unter Umständen sind teilweise ganz andere Unterscheidungsmerkmale als Geschlecht genauso relevant oder relevanter für die Teilnehmenden wie z.B. Rassismus-Erfahrungen, sozio-ökonomischer Hintergrund, Stadt-Land-Unterschiede, verschiedene Hobbies, jugendkulturelle bzw. politische Zugehörigkeiten oder Verortungen im hierarchischen System Schule etc.

Zum anderen sind solche Herangehensweisen dann geschlechterreflektiert, wenn die Pädagog_innen Geschlecht als eine Analysefolie des pädagogischen Geschehens im Hinterkopf haben und daraus bei Bedarf Handlungen folgen lassen, sei es durch Interventionen bei geschlechtsbezogener Diskriminierung, sei es dadurch, dass sie Brücken bauen, sich auf nicht geschlechternormenkonforme Erfahrungen einzulassen, sei es in der Fähigkeit, scheinbar „normale“ oder „abweichende“ Verhaltensweisen von Teilnehmenden vor dem Hintergrund von Geschlechternormen besser lesen, wertschätzen und/oder problematisieren zu können und das pädagogische Vorgehen mit dieser Analyse abzustimmen.¹²

¹² Ein Beispiel hierfür kann sein, das angepasste, brave, fleißige Verhalten bestimmter Mädchen nicht nur als Interesse und Fähigkeit, sich auf das pädagogische Geschehen einzulassen, zu lesen sondern es gleichzeitig auch als potenziell selbstschädigend zu erkennen und diese Mädchen daher nicht als „sozialen Schmierstoff“ einzusetzen, um mehr Ruhe in die Gruppe zu bringen bzw. z.B. einzelne störende Jungen zu mehr Arbeitsdisziplin anzuregen. Auch die scheinbare Lust vieler Jungen am Rangeln kann gleichermaßen als Lustgewinn, Aneignung von Fähigkeiten wie Durchsetzungsvermögen, aber auch als Unterwerfung unter Gruppenzwang und Tendenz zur Selbst- und Fremdschädigung bzw. zum Verlernen der Wahrnehmung eigener und fremder Grenzen gelesen werden. Auf der Ressourcenseite kann ein solcher Blick dazu führen, „störendes“ Verhalten nicht nur als das Verbauen von Lern- und Zukunftschancen oder „Mackrigkeit“, sondern

Nicht-dramatisierende Herangehensweisen kommen **ohne geschlechtsbezogene Platzanweiser** aus, geben also nicht vor, schon zu wissen, was Mädchen bzw. Jungen brauchen und signalisieren diesen nicht, dass es nun dieses extra Angebot für sie gibt, weil alle Jungen – sprich: „richtige“ Jungen – sich für Fußball interessieren, schlecht lesen oder nicht gut über Gefühle reden können und „richtige“ Mädchen sich dagegen für Seidenmalerei interessieren, über mangelndes räumliches Vorstellungsvermögen verfügen sowie Unterstützung in Sachen Selbstbehauptung benötigen. Der Umkehrschluss solcher geschlechtsbezogenen Platzanweiser ist, dass die Jungen bzw. Mädchen, auf die die jeweilige Vorannahme nicht zutrifft, als „untypisch“/„unmännlich“/„unweiblich“ markiert werden, was die wenigsten als unambivalentes Kompliment empfinden.¹³ Durch ein Ausbleiben dieser Markierung ermöglichen die Pädagog_innen es allen Teilnehmenden, sich für das jeweilige Thema bzw. Angebot zu interessieren. Beispielsweise kann es Jungen leichter fallen, sich für soziale oder Dienstleistungsberufe zu interessieren, wenn diese nicht als „Frauenberufe“ tituiert werden. **Nicht-dramatisierende** Strategien finden aber auch genau hier ihre **Grenzen**: Wenn den Jungen im letztgenannten Fall die weibliche Konnotation beispielsweise des Erzieher_innen-Berufs klar ist oder in einem anderen Fall den Mädchen die Tatsache, dass leidenschaftliches Fußball-Spielen nicht eben für Anerkennung als „richtiges“ Mädchen sorgt, dann

auch als Ausdruck einer Fähigkeit zur Interessenvertretung und Grenzziehung gegenüber Autoritäten bzw. Fähigkeit zum Selbstschutz gegenüber Unterordnungs- oder Leistungserwartungen zu lesen (vgl. hierzu auch die Artikel „Schule - Leistung - Geschlecht“ sowie „Männlichkeitsanforderungen“ und „Und die Mädchen?“ in diesem Band). Ebenso kann selbst-sexualisierendes Verhalten gleichermaßen Ausdruck von Selbst-Objektivierung wie auch von Aneignung selbstbestimmter Sexualität und Nachahmung starker bekannter Frauen sein. Ein geschlechterreflektierter Blick muss gerade mit all diesen Unschärfemomenten der sozialen Welt zu leben lernen und dennoch Freude am pädagogischen Handeln als Seitanz entwickeln, der ständig zwischen klaren Positionen der Pädagog_innen und offenen Aushandlungsprozessen changiert.

13 Vgl. zu geschlechtsbezogenen Platzanweisern auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band. Auch dramatisierende Vorgehensweisen unterlassen solche expliziten Platzanweiser im besten Fall. Sie können es allerdings insbesondere bei nach Geschlecht unterschiedlichen Programmen in getrennten Gruppen nicht immer vermeiden, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Theorien bilden, warum sie ein anderes Programm machen als die andere Geschlechtergruppe, insbesondere wenn das Programm von den Pädagog_innen vorgegeben wird und nicht im Gruppenprozess entsteht. So ist dramatisierenden Angeboten das Risiko des ungewollten Platzanweisers häufig inhärent.

kann dieses bewusste oder habitualisierte¹⁴ Wissen eine Barriere für ihre Offenheit bzgl. der Angebote darstellen, die dann einer expliziten Bearbeitung bedarf. Auch strukturelle Ungleichheiten, Sexismus, Überforderung und Selbstschädigung, die auf Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen beruhen, geschlechtsbezogene Vorurteile und Ähnliches sind auf diese Weise nicht thematisierbar.

Meines Erachtens ist die Frage noch nicht beantwortet, ob selbst ohne direkt sichtbare Verweigerungen bzw. Blockaden seitens der Teilnehmenden nicht-dramatisierende Techniken ausreichen, um ihnen Angebote zur Veränderung habitualisierter Gesellschaftsstrukturen, also gesellschaftlicher Nähelegungen zu machen, die gewissermaßen „in Fleisch und Blut“ übergehen und beispielsweise als gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl, Objektivierung des eigenen Körpers, Beziehungs- oder Konfliktunfähigkeit, Risikoverhalten, körperliche Härte zu sich und anderen etc. selbst- und/oder fremdschädigende Ausmaße annehmen. Hier stellt sich die Frage, ob diese in Alltagspraxen, Geschmäcker, und Persönlichkeiten eingelassenen gesellschaftlichen Strukturen dadurch veränderbar werden, dass alternative Angebote und Erfahrungen gefördert werden oder ob es nicht doch auch eine explizite Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern braucht, die diese Verhaltens- und Seins-Weisen erst funktional machen und Veränderungen bzw. Weiter-Entwicklung erschweren. Das pädagogische Dilemma besteht dann im Abwägen zwischen den Risiken der Verschärfung von Stereotypen bzw. Platzanweisern in dramatisierenden Formaten und der Fragestellung, ob die Dramatisierungen dennoch notwendig sind.

Nicht-dramatisierte Angebote sind daher nicht zuletzt dann geschlechterreflektiert, wenn die Pädagog_innen über **die Kompetenz** verfügen, **bei Bedarf**, also am Lern- und Arbeitsprozess der Gruppe orientiert, **auf dramatisierende oder entdramatisierende Strategien zurück zu greifen**.

14 Mit dem Begriff des Habitus beschreibt Pierre Bourdieu das in die Persönlichkeit (Körper und Psyche) eingelassene Wissen um das, was für einen Menschen der eigenen gesellschaftlichen Position (sozio-ökonomische Situation, Geschlecht etc.) als angemessen gilt. Dieses Wissen wird u.a. als Geschmack und die Fähigkeit, Menschen entlang bestimmter Merkmale zu unterscheiden und Normabweichungen als solche zu erkennen, internalisiert (sprich: habitualisiert), auf der kognitiven Ebene aber häufig gleichermaßen vergessen, sodass ihm ein Status vermeintlicher Natürlichkeit zukommt (vgl. Artikel zu Geschlechtertheorie sowie zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

Der_die Pädagog_in hat bei der Planung des Angebots ein Wissen, dass Geschlecht an bestimmten Stellen wirksam werden könnte. Dieses Wissen läuft als Analysefolie während des Angebots mit. Der_die Pädagog_in kann im konkreten Falle mit dem entsprechenden Instrumentarium reagieren, falls eine direkte Adressierung von Geschlecht sinnvoll erscheint, ohne aber dies davor schon vorauszusetzen und alle Jungen bzw. alle Mädchen über einen Kamm zu scheren. In diesem Sinne ermöglichen und erfordern nicht-dramatisierende Herangehensweisen Subjekt- und Prozessorientierung in der Pädagogik und funktionieren umso besser, umso mehr Zeit zur Verfügung steht.¹⁵

4 Fazit

Ich plädiere zusammenfassend stark dafür, geschlechterreflektierte Pädagogik nicht auf explizit geschlechterreflektierende Einheiten (Dramatisierung) zu beschränken, sondern erstens nicht-dramatisierende Herangehensweisen als gleichberechtigtes Element geschlechterreflektierter Pädagogik zu begreifen und zweitens mindestens ebenso viel Zeit und Reflexion in die Planung und Durchführung entdramatisierender Methoden bzw. Einheiten zu stecken wie in die Planung dramatisierender Methoden bzw. Einheiten.

Geschlechterreflektierte Pädagogik heißt gerade nicht, einfach irgendwie mal über Geschlecht zu reden. Wenn ich als Pädagog_in das eingangs benannte doppelte Ziel verfolge, individuelle Vielfalt zu fördern und strukturelle Ungleichheiten abzubauen, muss ich mein Vorgehen vielmehr auf seine Wirkung bzgl. dieser Ziele überprüfen. Wenn meine pädagogische Arbeit erreicht, dass die Teilnehmenden nach der Einheit stärker von einer natürlichen und wesenhaften Geschlechterdifferenz überzeugt sind als vorher und sich gegenseitig in Argumenten fortgebildet haben, die strukturelle Ungleichheit legitimieren, muss ich meine Herangehensweise überprüfen. Ich sollte dann

überprüfen, ob ich den Teilnehmenden Angebote im Sinne meiner Ziele gemacht habe oder ob gerade mein methodisch-didaktisches Vorgehen eine Verstärkung stereotyper Alltagstheorien befördert hat.

Methodische Entscheidungen sollte ich als Pädagog_in also bewusst treffen und muss mir dafür immer wieder vor Augen führen, dass ich nicht in jeder pädagogischen Situation alle Aspekte von Geschlecht thematisieren kann, sondern vielmehr in der Regel kleine Brötchen backen muss, die ich dann, bei ausreichend Zeit, zu einem größeren Puzzle vernetzen kann.

Dabei gilt es, eine Balance zwischen selbstkritisch-reflektierendem Herangehen und Fehlerfreundlichkeit gegenüber mir selbst zu finden. Es kann nicht Ziel von Selbstkritik sein, sich nichts mehr (zu-) zu trauen. Vielmehr ist es hilfreich, Reflexions-Netzwerke zu bilden, in denen mit Entdeckungsfreude Praxis immer wieder befragt und neugierig reflektiert wird und der kollegiale Austausch Lust macht, immer weiter zu experimentieren, in denen neben aller Kritik und Reflexion aber auch mit Anerkennung und Wertschätzung nicht gespart wird. Eine Haltung lebenslangen Lernens halte ich in diesem Sinne für eine Kernkompetenz pädagogischen Arbeitens.

Auch strukturelle Bedingungen der eigenen Arbeit sind nach förderlichen und hinderlichen Aspekten zu befragen und es ist gegenüber Vorgesetzten und Auftraggeber_innen zu kommunizieren, dass die Qualität pädagogischer Arbeit sich nicht im luftleeren Raum aus der bloßen persönlichen Haltung der Pädagog_innen bzw. deren Expert_innentum ableitet. Gute pädagogische Arbeit benötigt ganz klar auch gute Arbeitsbedingungen bzgl. Gestaltungsspielräumen, Partizipation, Geld, Material, Räumen, Fortbildung, Supervision, Institutionenkultur etc. Hier treffen sich teilweise Rahmenbedingungen von Pädagog_innen und von Teilnehmenden, deren Verhalten selbst auch von ihren Lebens- und Lernbedingungen beeinflusst und teilweise erst ausgelöst wird. Es kann sehr fruchtbar sein, auch aus diesen Überkreuzungen gemeinsam zu lernen.

15 Beispielhaft hat Regina Rauw von der 2011 aufgrund sich kontinuierlich verschlechternder Förderbedingungen geschlossenen Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ den zunächst nicht-dramatisierenden Ansatz der Friller Mädchenarbeit beschrieben, in dem stark prozessorientiert mit den Wünschen der jeweiligen Mädchengruppe gearbeitet wurde und explizite Thematisierungen von Geschlecht von den Interessen und Dynamiken im Gruppenprozess abhängig waren (vgl. Rauw 2001).

Literatur

Budde, Jürgen (2006): *Dramatisieren - Differenzieren – Entdramatisieren*. In: *Der Deutschunterricht*. H. 1, S. 71–83.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): *Jungen zwischen Männlichkeit und Schule*. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M., S. 37–56.

Busche, Mart/Maikowski, Laura (2010): *Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen*. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg): *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis*. Bielefeld, S. 161-180.

Cremers, Michael (2012): *Boys' Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen*. Bielefeld. Bezug über www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialbestellung bzw. download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialien-von-Neue-Wege-fuer-Jungs.

Debus, Katharina (2012): *Wenn Methoden nach hinten losgehen. Workshop-Dokumentation zum Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte –*

Erfahrungen – Perspektiven“, eine Kooperation des Projekts *Jungenarbeit und Schule* und des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg am 01.06.2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/WS_3_-_Wenn_Methoden_nach_hinten_losgenhen.pdf.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): *Abschied von der Koedukation?* In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a.M., S. 386–400.

Howald, Jenny (2001): *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von Queer Theory für die feministische Mädchenarbeit*. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen, S. 295-310.

Rauw, Regina (2001): *„Was ich will!“ – Zur Weiterentwicklung von Mädchenarbeit*. In dies./Reinert, Ilka (Hrsg): *Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus*. Opladen, S. 29-48.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina/Budde, Jürgen (2012): *Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen - Eine Praxishandreichung für die Schule*, herausgegeben vom Kompetenzzentrum *Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.*, Bielefeld, www.neue-wege-fuer-jungs.de.