

*Auch beim Blick auf den Umgang mit der sozialen Kategorie Geschlecht und mit Geschlechterverhältnissen kann nicht von der Jugendarbeit im Singular gesprochen werden. In den letzten bald 50 Jahren haben sich ausgehend von Impulsen der Neuen Frauenbewegung verschiedene kritische Perspektiven und konzeptionelle Zugänge einer geschlechterreflektierten und geschlechterreflektierenden Jugendarbeit entwickelt, die – sich z.T. produktiv ergänzend, z.T. widersprechend, z.T. in einem fruchtbaren Spannungsverhältnis zueinander stehend – gegenwärtig nach wie vor unterschiedlich stark ausgeprägt anzutreffen sind. Im Folgenden soll ein skizzenhafter Überblick und exemplarischer Einblick in zentrale Diskursstränge für die grundsätzliche Notwendigkeit von Genderperspektiven in der Jugendarbeit sensibilisieren. (1)*

# Genderperspektiven im Feld der Jugendarbeit

## Diskurslinien aus jüngerer Vergangenheit und Gegenwart

von Jutta Hartmann

### Wider eine Universalisierung, Normierung und Verkennung

Viele der in und für die Jugendarbeit entwickelten Theorien, Methoden und Konzepte geben sich universell, d.h. sie suggerieren, alle Kinder und Jugendlichen im Blick zu haben und sich potenziell an alle zu richten. Doch haben durch Impulse der Frauenbewegung Ende der 1970er Jahre angestoßene Studien festgestellt, dass Mädchen als Zielgruppe in der Offenen Jugendarbeit bis dahin „quantitativ und qualitativ unbeachtet geblieben“ waren (Bitzan 2004: 462). Die Angebote der Jugendarbeit gingen an den Lebensrealitäten, Wünschen und Bedarfen von Mädchen vorbei. „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ war eine vielzitierte Erkenntnis, die hervorhob, „dass die Ressourcen der Jugendarbeit sich fraglos an einem (normativen) männlichen Subjekt und seinen Lebenslagen orientierten“ (Eggers 2012:



233). Herausgestellt wurden beispielsweise die „mangelnde Repräsentanz von Mädchen bei den Angeboten der Jugendarbeit“, die „Laufsteg- und Nadelöhrsituationen für Mädchen in Jugendzentren“ und „die jungenorientierten Angebote“ (Werthmanns-Reppekus 2008: 106f). Entspre-

chende Erkenntnisse führten in den 1970er Jahren zur Entwicklung von Ansätzen der Mädchenarbeit. Diese zielten darauf ab, Lebensperspektiven von Mädchen und Frauen zur Geltung zu bringen, Sensibilisierungsprozesse gegenüber verfestigten Machtunterschieden zwischen den Geschlechtern zu initiieren und einen Beitrag zum Abbau von

Parteilichkeit bedeutet, soziale Probleme als in Macht-Asymmetrien hervorgerufene zu erkennen, ...

Geschlechterungleichheiten zu leisten. Dabei kritisierten Vertreterinnen der *feministischen Mädchenarbeit* auch anzutreffende Defizitansätze, die Mädchen im Vergleich zu Jungen sahen – bzw. zu mit Jungen verbundenen, als normativ angesehenen Eigenschaften und Leistungen –, sie als mangelhaft einschätzten und zu fördern suchten. Demgegenüber wurden Zugänge entwickelt, die als empowermentororientiert gelten können und vom Prinzip der Parteilichkeit flankiert wurden. Parteilichkeit bedeutet, soziale Probleme als in Macht-Asymmetrien hervorgerufene zu erkennen, aus der Sicht der Marginalisierten zu sehen und diesen solidarisch zur Seite zu stehen. Das Konzept der Parteilichkeit hat bis heute seinen Platz in der Mädchen\*arbeit (vgl. z.B. IMMA e.V.). (2)

Auch die erzieherischen Hilfen wurden kritisiert, geschlechterreflektierende Ansätze hier jedoch viel zögerlicher entwickelt. Nach wie vor fällt ein höherer Anteil von Jungen\* und jungen Männern\* in diesem Feld auf. Dieser wäre jedoch missverstanden, würde er mit unproblematischeren Lebenslagen von Mädchen\* und jungen Frauen\* erklärt. Doch wie werden diese wahrgenommen und definiert? Richtet sich die Aufmerksamkeit für Problemlagen eher auf nach außen gerichtete Verhaltensweisen, die häufiger bei Jungen\* anzutreffen sind, oder kommen auch „leisere“ Bewältigungsformen“ in den Blick, die eher bei

Mädchen\* anzutreffen sind (Bitzan 2004: 470)? Welche Rolle spielen dabei an traditionellen Geschlechterrollen orientierte Deutungs- und Zuschreibungspraxen der Fachkräfte?

Die Interpretationen von Problemlagen von Mädchen\* erweisen sich wie die angebotenen Lösungsmöglichkeiten häufig durch traditionelle Geschlechtszuschreibungen geprägt. Maria Bitzan spricht von einer gravierenden „Verkennung mädchenpezifischer Probleme“ (ebd.: 466), zu denen insbesondere sexuelle Gewalt zählt. Die starke Familienorientierung der Jugendhilfeinstanzen beim Blick auf Mädchen\*, die den Verbleib in der Familie für diese als besonders wichtig erachtet, übersieht häufig auch heute

... aus der Sicht der Marginalisierten zu sehen und diesen solidarisch zur Seite zu stehen.

noch, dass Probleme von Mädchen\* oft mit starker familiärer Kontrolle und Problemen in der Familie verbunden sind. Statt als Zeichen ‚sexueller Verwahrlosung‘ skandalisiert zu werden – und damit eher Diffamierung denn solidarische Unterstützung zu wecken – müsste erkannt werden, wie Mädchen\* mit sexualisiertem Verhalten versuchen, „sich gegen unerträgliche Zustände zur Wehr (zu) setzen“ (ebd.: 465). Doch bis heute wird ein solches Verhalten von Mädchen\* nicht vor dem Hintergrund von Traumatisierungen, z.B. nach sexuellen Gewalterfahrungen, wahrgenommen und eingeordnet, sondern führt häufig nach wie vor zu Zurückweisung, Verboten und anderen Bestrafungen durch die Fachkräfte (Schmauch 2016).

Deutlich zeigt sich, dass Geschlecht in sich universal gebenden Konzepten *nicht* nicht wirkt. Auch Lothar Böhnisch und Heide Funk (2002: 20ff.) zeigen am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe, wie Soziale Arbeit geschlechterhierarchische Normalität von Jugendlichen als Mädchen und Jungen rhetorisch zwar neutralisiert, diese implizit aber dennoch unterstellt. Wird Geschlecht nicht reflektiert, entfalten überkommene geschlechterhierarchische Bedeutungen verdeckt ihre Wirkung, besonders wenn Jugendliche von gängigen Geschlechtererwartungen abweichen: „Man könnte auch pointiert formulieren: Jungen geraten dann in das Interventionsfeld der Sozialarbeit, wenn sie ihre männliche Rolle – in die externalisiertes Verhalten eingebaut ist – überziehen, Mädchen, wenn sie aus der weiblichen Geschlechterrolle ‚fallen‘, wenn sie aggressive Lösungen suchen oder wenn sie die weiblichen Seiten überschreiten z.B. sexuelle Verfügbarkeit überziehen“ (ebd.: 62).

Sich universal gebende Ansätze wirken neben ihren vernachlässigenden Seiten somit auch zuschreibend bzw. stigmatisierend. Das De-Thematisieren von *Gender* lässt Geschlecht hierarchisierend wirken und sichert bzw. verstärkt

damit zugleich die „differenz- und ungleichheitsreproduzierende Rolle Sozialer Arbeit“ (Bütow/Munsch 2012: 12).

Der Begriff *Gender* steht im Wissenschaftsdiskurs für die Infragestellung der tradierten Annahme, die Unterscheidung von Menschen in Frauen und Männer – die Zweigeschlechtlichkeit – sei eine natürliche Gegebenheit und unhinterfragbare Tatsache. Demgegenüber zeigen die *Gen-*



der *Studies* auf, wie die vermeintlich von Natur aus gegebenen Unterschiede zwischen Frauen und Männern historischen Entwicklungen unterliegen und damit wandelbar sind. Die vorherrschende Tendenz, bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen von Menschen mit ihrer Geschlechtsidentität zu verknüpfen, vermeintlich natürliche Geschlechterdifferenzen als wesentliche Eigenschaften der Menschen und festen Bestandteil ihrer Identität zu begreifen, wird als ‚Essentialisierung‘ kritisch in Frage gestellt.

## Differenzieren, Kritisieren und Entnaturalisieren – Verschiedene Perspektiven auf Geschlecht

Historisch betrachtet steht der Sechste Jugendbericht (BMJFG 1984) für eine zentrale Verschiebung der Geschlechter-Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe. Als eine seiner Folgen kann der § 9 des 1990/91 in Kraft getretenen KJHG gelesen werden, in dem erstmalig gefordert wird „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Der Prozess war initiiert, der „erstaunlichen Undifferenziertheit“ (Bitzan 2004: 462) in den einzelnen Feldern der Jugendhilfe zu begegnen und eine geschlechterreflektierende Professionalisierung anzustoßen. Dabei führ(t)en unterschiedliche geschlechtertheoretische Positionierungen zur Entwicklung verschiedener Konzepte, die als ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechterbewusst‘ oder ‚geschlechtergerecht‘ bezeichnet werden. Vielfach wurden diese Ansätze ausgehend von einer parteilichen Mädchen- und antisexistischen Jungenarbeit (Glücks/Otte-

meier-Glücks 1994) sowie von einer sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich diskutierten reflexiven Koedukation (Faulstich-Wieland 1993) (weiter)entwickelt. Aus heutiger Sicht ist jedoch kritisch einzuwenden, dass Zweigeschlechtlichkeit durch die Debatten der 1980er und 1990er Jahre zwar in ihrer Hierarchisierung und Verengung kritisch reflektiert, in ihrer Binarität aber weiterhin unkritisch reproduziert wurde. Bleibt die zwei-

Foto: Tiffa Day\_flickr



geschlechtliche Ordnung aufrechterhalten, entspricht dies zwar den vorherrschenden Lebensrealitäten und antwortet auf „die aufgrund der bestehenden hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit erlittenen Verletzungen und Einbahnstraßen der Lebensentwürfe“ (Bitzan 2004: 462). Die Lebensrealitäten junger Menschen, die sich nicht oder nicht ausschließlich mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, bleiben jedoch vom Diskurs ausgegrenzt. Trotz des zunehmenden Konsenses darüber, dass die Kategorie ‚Geschlecht‘ als zentral für soziale Differenzierung zu berücksichtigen ist, gingen und gehen die Vorstellungen darüber, was das zu bedeuten hat und wie es umzusetzen ist, auseinander bzw. wurden und werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt.

Wird Geschlecht beispielsweise als *Bewältigungskategorie* begriffen, kommt in den Blick, wie Jugendliche zur Bewältigung von Belastungen auf Geschlechtsstereotype zurückgreifen. Diese geben ihnen Sicherheit und die Anerkennung ‚richtig‘ zu sein. Maria Bitzan betont, wie wichtig es ist, geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster bei Mädchen\* und bei Jungen\* zu verstehen. Erkennen wir „Geschlecht als notwendige und zur Verfügung stehende Bewältigungskategorie für problembelastete Jugendliche“ (ebd.: 473), dann versteht sich von selbst, dass hierauf bezogene Angebote und eine differenzierte Arbeit an Handlungsalternativen notwendig sind: „Die Gender-Perspekti-

Auch die erzieherischen Hilfen wurden kritisiert, geschlechterreflektierende Ansätze hier jedoch viel zögerlicher entwickelt.

Die Interpretationen von Problemlagen von Mädchen\* erweisen sich häufig durch traditionelle Geschlechtszuschreibungen geprägt.

ve in der Jugendhilfe müsste [...] von der zwiespältigen und widersprüchlichen Realität her, die den Mädchen und Jungen aufgibt, sich in der zweigeschlechtlichen Ordnung zu rechtzufinden und sie gleichzeitig zu überschreiten“ gefunden werden (ebd.).

Dieser Zugang wäre jedoch missverstanden, würden Stereotype z.B. männlicher Erlebens- und Verhaltensformen zur Deutungsschablone von Jungen\* in der Sozialen Arbeit gemacht. Vielmehr geht es darum, in jedem einzelnen Fall genau zu untersuchen, ob und wie sich Haltungen und Verhaltensweisen als Versuch verstehen lassen, in Ermangelung von Alternativen Männlichkeits- oder Weiblichkeitsdarstellungen als – fragwürdige – Ressourcen zu nutzen. Denn, wie Albert Scherr (2012: 565) hervorhebt: „[...] sozial benachteiligte Jungen und Männer (verfügen) im Extremfall nur über ihren Körper als Ressource. Sie tendieren dann unter Bedingungen einer fortschreitenden ökonomischen und kulturellen Entwertung körperlicher Arbeit ggf. dazu, den Nachweis ihrer Männlichkeit über das Vorzeigen physischer Stärke (Beschützer) und sexuellen Potenz (Erzeuger) zu erbringen.“ Gleichzeitig fallen auch gewaltbereite Mädchen\* und Mädchen\* in rechten Gruppen auf (Bruhns 2003). Jugendliche bedienen sich folglich nicht strikt nach zweigeschlechtlichen Zuschreibungsprozessen externalisierender und internalisierender Bewältigungsmechanismen, gleichwohl sie in der Regel weiterhin darüber gesehen und beurteilt werden.

Die sich mit Impulsen der profeministischen Männerbewegung entwickelnde *kritische Jungenarbeit* folgt seit den 1990er Jahren der Erkenntnis, dass die Lebensrealitäten von Jungen\* und Männern\* einerseits und tradierte Männlichkeitsbilder andererseits zunehmend auseinander laufen (Forster 2004: 477) und zugleich in besonderer Weise verquickt auftreten. In dieser Debatte kommen Unterschiede zwischen Jungen\* z.B. entlang der Zugehörigkeit zu verschiedenen selbst- oder fremdzugeschriebenen sozialen und ethnischen Herkünften wie auch die Kosten der Männlichkeit und entsprechender Zurichtung von Jungen\* zur Sprache. Der Begriff der ‚männlichen Dividende‘ benennt in Anlehnung an die australische Männerforscherin Rawny Connell gesellschaftsstrukturelle Privilegien von Jungen\* und Männern\* gegenüber Mädchen\* und Frauen\*. Zugleich bleibt die zentrale Erkenntnis: „die Jungen gibt es nicht“ (Stuve 2012: 18; Hervorh. i. Orig.), eine differenzierte Sicht auf Lebenslagen ist notwendig. So wird deutlich, dass Jugendarbeit vormals nicht einfach Jungenarbeit sondern eine „unreflektierte Jungenarbeit“ (Eggers 2012: 233; Hervorh. i. Orig.) war und hier mit einer kritischen Reflexion von Männlichkeit bzw. verschiedener Männlich-



keiten gegenzusteuern ist, ohne unter der Hand Jungen als defizitär oder in einem unangemessenen Wettlauf mit Ansätzen der Mädchen\*arbeit als das eigentlich benachteiligte Geschlecht auszuweisen.

## Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen

Ende der 1990er Jahren begann sich in einigen Strömungen der Geschlechterpädagogik die Erkenntnis durchzusetzen, dass die Frage nach einem emanzipatorischen Umgang mit der Geschlechterdifferenz ebendiese voraussetzt und damit die zweigeschlechtliche Ordnung bekräftigt. Zunehmend konstruktivistischen und dekonstruktiven Geschlechtertheorien folgend, steht daher nicht nur das hierarchische

Wird Geschlecht nicht reflektiert, entfalten überkommene geschlechterhierarchische Bedeutungen verdeckt ihre Wirkung, ...

Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sondern auch das zweigeschlechtliche Paradigma selbst in Frage. Entessentialisierend wird dieses als gesellschaftlich funktional und sozial konstruiert begriffen. Studien, die einem sozialkonstruktivistischen Ansatz um ein *doing gender* folgen, blicken beispielsweise nicht länger auf Geschlechterunterschiede, sondern auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidungen (Breidenstein/Kelle 1998). Entsprechende Erkenntnisse sind insofern wichtig, als sie für die eigene Beteiligung und Veränderungsmöglichkeiten bei alltäglich zumeist unbewusst ablaufenden Interaktionen sensibilisieren.

Seit Mitte der 2000er Jahre setzt sich in der Debatte die Erkenntnis durch, dass die Lebensrealitäten, Rechte und Bedürfnisse junger (*gender-queerer* Menschen – von lesbischen Mädchen\* und schwulen Jungen\* sowie von trans\*- und inter\*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen – nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit marginalisiert sind. Als zentral hierfür erweist sich die gesellschaftliche Setzung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als unhinterfragte Normalität. Dies wird im Fachdiskurs als Heteronormativität bezeichnet. Eine geschlechterreflektierende Jugendarbeit ist herausgefordert, „die in sie eingeschriebenen Normalitätsvorstellungen gelungener geschlechtlicher und sexueller Identitätsbildung“ (Hark 1997: 3) zu reflektieren, will sie nicht Gefahr laufen, die vorherrschende Hierarchie zwischen einer vermeintlichen heterosexuellen Normalität und einer als problematisch angesehenen Homosexualität zu perpetuieren statt grundsätzlich in Frage zu stellen. Es waren zunächst insbesondere lesbische und schwule Jugendliche, die nicht nur verstärkt zur Zielgruppe Sozialer Arbeit wurden, wie z. B. schon zuvor im Rahmen von *Coming-Out-Gruppen*, sondern auch explizites Thema im Diskurs der geschlechterreflektierenden Jugendhilfe.

Viele der damit verbundenen Konzepte verharr(t)en jedoch weiter in einer Dichotomie von gleich- und gegengeschlechtlichen Lebensweisen. Vorherrschend war und ist an vielen Orten ein Verständnis sexueller Orientierung, das der Sexualwissenschaftler Gunter Schmid (1996: 114) als „eingelassen in Stahl und Beton“ bezeichnet. Zunehmend werden jedoch auch identitätskritische Perspektiven aufge-

... besonders wenn Jugendliche von gängigen Geschlechtererwartungen abweichen.

griffen, die von dynamischen statt von essentiellen Identitäten ausgehen und „konstruktiv dekonstruktiv“ (Recla/Schmitz-Weicht 2017) ausgerichtet sind. Die Pädagog\_innen der Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille‘ (Busche et al. 2010) richteten, feministische Mädchenarbeit denkend, beispielsweise *TransRäume* ein, geschlechtlich offene Räume, in denen Bedeutungen und Begegnungen quer zur Eindeutigkeit möglich werden sollten. In der Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeitsansätzen entstand z.B. das Projekt „meinTestgelände“, in dem seit 2013 über ein Online-Gendermagazin Jugendliche aller Geschlechter eingeladen sind, aktiv zu werden und wo Geschlechtervielfalt auf kreative Weise sichtbar werden kann. Zunehmend entwickeln sich feministische, geschlechtsbewusste, lesbisch-schwule und queere Pädagogiken weiter, indem sie sich wechselseitig befruchten und Perspektivenwechsel durchlaufen. Genderreflektierende Ansätze verbinden sich vermehrt mit heteronormativitätskritischen.

So differenzierte sich im Diskurs der Jugendarbeit die Weise aus, in der Gender begriffen und mehr als nur zweigeschlechtlich gedacht und bedacht wird. Konzeptuell zielen



Perspektiven einer *queeren* bzw. heteronormativitätskritischen „Pädagogik vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen“ (Hartmann 2016, 2017b) in der pädagogischen Praxis darauf, die real gelebte Vielfältigkeit als ein

Phänomen gesellschaftlicher Pluralisierungs- wie Norm(alis)ierungsprozesse zu thematisieren und insbesondere auch das Dynamische von Lebensweisen zu vermitteln. Dabei werden LGBTQ+-Lebensweisen (3) selbstverständlich neben Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität aufgegriffen und altersangemessen in einer gleichberechtigten und den normativen Zusammenhang von *sex* („anatomisches“ Geschlecht), *gender* (soziales Geschlecht)



und *desire* (sexuelles Begehren) hinterfragenden Weise kritisch-dekonstruktiv reflektiert (Hartmann/Busche 2017, Busche et al. 2018).

Erst allmählich wurden und werden auch auf politisch-struktureller Ebene Richtlinien erlassen. Das Engagement von Mädchen- und Jungenarbeitskreisen, entsprechenden Netzwerken und AGs, z.B. zu Mädchenpolitik, führte in den 1990er Jahren zur Implementierung von kommunalen Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein Jahrzehnt später fand deren Weiterentwicklung z.B. in der Verabschiedung eines Orientierungsrahmens für genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main seinen Niederschlag. Hier heißt es in der Präambel: „Genderorientierte Pädagogik geht von der Uneindeutigkeit und Unbestimmbarkeit von Geschlecht aus und wendet sich gegen einseitige, binäre, heteronormative Zuschreibungen. Sie vertritt eine prin-

zipielle Offenheit gegenüber eigenwilligen Definitionen von Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeiten und ihrer Identitäten und ermutigt sie dazu ausdrücklich“ (Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main 2013: 4).

Ein diversityorientierter Blick auf die Verquickung von Geschlecht mit weiteren sozialen Kategorien differenziert die Debatte weiter aus. Ein kurzes Beispiel: Bei der Entwicklung pädagogischer Materialien für die Arbeit mit multikulturell zusammengesetzten Gruppen ging es beim Projekt ‚Homosexualität in der Einwanderungsgesellschaft‘ darum, den Jugendlichen eine Beschäftigung mit dem Thema Homofeindlichkeit zu ermöglichen, ohne – wie dies allzu oft anzutreffen ist – mit der Unterstellung konfrontiert zu sein, selbst homofeindlich zu sein.

In der Methode ‚Wer hat das Problem? Was ist das Problem?‘ berichteten Eltern, Geschwistern und Kolleg\_innen türkischer und kurdischer Lesben und Schwulen, wie es ihnen ging, als sie beispielsweise von der lesbischen Lebensweise ihrer Schwester erfuhren und wie sich ihr Welt- und Selbstbild in der Auseinandersetzung mit den Reaktionen

Seit Mitte der 2000er Jahre setzt sich die Erkenntnis durch, dass die Lebensrealitäten, Rechte und Bedürfnisse junger (*gender-*)queerer Menschen ...

auf diese Lebensweise verändert hat. Olaf Stuve (2009: 10) macht auf die didaktische Qualität aufmerksam, die darin liegt, dass den Jugendlichen ermöglicht wird nachzuvollziehen, wie die erwachsenen „Personen erkennen, dass sie selbst das Problem gewesen sind – und den schwulen und lesbischen Töchtern, Söhnen, Kolleg\_innen und Geschwistern das Leben mit ihrer Einstellung schwer gemacht haben“.

### **Genderreflektierte Professionalisierung**

Die Entwicklung von genderreflektierter Professionalität bedarf Zeiten und Räume. Denn notwendig ist mehr als auf dem aktuellen Stand der Gender-Debatten zu sein (Baar et al. 2019). Es geht um eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen, die mit Reflexivität, einem Balancieren von Antinomien, einer Bewusstheit von lebensgeschichtlichen Bezügen zum eigenen beruflichen Handeln und mit der Entwicklung einer eigenen Haltung verbunden sind. Aus-, Fort- und Weiterbildung, Intervention, Supervision und Teamsitzungen sowie Praxisforschungsprojekte sind zentrale Orte dieses kollektiven Professionalisierungsprozesses.

## Literatur:

Baar, Robert, Hartmann, Jutta & Kampshof, Marita (2019): Geschlechterreflektierende Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Einführende Überlegungen. In: Baar, Robert, Hartmann, Jutta & Kampshof, Marita (Hg.): Jahrbuch Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung (Band 15). Leverkusen (i. D.).

Bitzan, Maria (2004): Gender in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Glaser, Edith, Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.

BMJFG, Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (1984): 6. Jugendbericht. Deutsches Jugendinstitut. Bonn.

Böhnisch, Lothar/Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim, München.

... nicht nur in der allgemeinen, sondern auch in der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit marginalisiert sind.

Busche, Mart, Hartmann, Jutta, Nettke, Tobias & Streib-Brciz, Ul (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld.

Busche, Mart, Maikowski, Laura, Pohlkamp, Ines & Wesemüller, Ellen (Hg. 2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld.

Breidenstein Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim.

Bruhns, Kirsten (2003): Gewaltbereitschaft von Mädchen und jungen Frauen – Ausdruck einer Neupositionierung im Geschlechterverhältnis? In: Koher, Frauke/Pühl, Katharina (2003; Hg.): Gewalt und Geschlecht: Konstruktionen, Positionen, Praxen. Opladen; S. 213-227.

Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung – Einleitung. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster; S. 7-17.

Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität als neues Möglichkeitsfeld. Diversität als Motor einer Neustrukturierung im Verhältnis der (feministischen) Mädchenarbeit zur (kritischen) Jugendarbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster; S. 229-245.

Faulstich-Wieland (1993): Bilanz der Koedukationsdebatte. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Jg. 11, H. 3, S. 33-58.

Forster, Edgar (2004): Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, Edith, Klika Dorle & Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.; S. 477-491.

Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1994) (Hg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jugendarbeit. Münster.

Hark, Sabine (1997): Neue Chancen – alte Zwänge? Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. Zur sozialen und psychischen Situation lesbischer Mädchen und schwuler Jungen in Nordrhein-Westfalen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Hartmann, Jutta (2017a): Soziale Arbeit und Diversity – Lebenswelten und Methoden Sozialer Arbeit aus der Perspektive marginalisierter und diskriminierungserfahrener Zielgruppen. Modul 9.6.1 (Gender).

Hartmann, Jutta (2017b): Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/ Zittlau, Andrea (Hg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Band 1., S. 158-181. Link: [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\\_document\\_0000010626/rosdok\\_derivate\\_0000037729/BehrensZittlau\\_QFPAW\\_2017.pdf](http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000010626/rosdok_derivate_0000037729/BehrensZittlau_QFPAW_2017.pdf) [23.1.2019].

Hartmann, Jutta (2016): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Ansatz für die politische Bildung. In: Bettina Lösch, Madeline Doneit, Margit Rodrian-Pfennig (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung. Opladen; S. 71-90.

Hartmann, Jutta/Busche, Mart (2017): All Included!? Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Projekte zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin: De Gruyter/Oldenbourg Verlag; S. 241-256.

IMMA e.V. – Initiative für Münchner Mädchen. Link: <http://www.imma.de/leitlinien/4-leitsaetze-zur-feministisch-parteilichen-und-systemischen-arbeit-mit-maedchen-und-jungen-frauen-bei-imma-ev.html> [23.1.2019].



Initiative Intersektionale Pädagogik: Glossar. Link: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/> [26.01.2019].

Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt (2013): Orientierungsrahmen für eine genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt a.M. Link: [www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen\\_Gender.pdf](http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen_Gender.pdf) [23.09.2018].



KJHG – Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163).

Klein, Alexandra (2009): Die Wiederentdeckung der Moralpanik – „Sexuelle Verwahrlosung“ und die „neue Unterschicht“. In: Soziale Passagen 1(1), S. 23-34.

Mein Testgelände, DasGendermagazin. link: [www.meintestgelaende.de](http://www.meintestgelaende.de) [23.1.2019].

Recla, Ammo/Schmitz-Weicht, Cai (2015): Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld, S. 275-289.

Scherr, Albert (2012): Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden; S. 559-579.



Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja, Timmermanns, Stefan & Tuidier, Elisabeth (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/München; S. 32-45.

Schmid, Gunter (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Hamburg.

Sozial- und Jugendamt der Stadt Frankfurt am Main, AG Gender (2013): Orientierungsrahmen für eine genderbezogene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main, Beschluss vom Jugendhilfeausschuss Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main am 28.10.2013. Link: [www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen\\_Gender.pdf](http://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Orientierungsrahmen_Gender.pdf) [23.1.2019].

Stuve, Olaf (2012): Jungenbilder. In: Dissens e.V., Debus, Katharina, Könnecke, Bernard, Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (Hg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin; S. 103-124. Link: [www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve-Jungenbilder.pdf](http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve-Jungenbilder.pdf) [23.1.2019].

Stuve, Olaf (2009): Emanzipatorische Jungenarbeit im Spiegel unterschiedlicher Dominanzverhältnisse. Dokumentation der Veranstaltung „Homophobie & Antisemitismus in der pädagogischen Arbeit“, Berlin, S. 5-12. Link: [http://www.gladt.de/archiv/paedagogik/2009-12-15\\_Dokumentation\\_Emanzipatorische\\_Jungenarbeit.pdf](http://www.gladt.de/archiv/paedagogik/2009-12-15_Dokumentation_Emanzipatorische_Jungenarbeit.pdf) [23.1.2019: Website unerreichbar]. Flyer: Link: [http://hej.gladt.com/archiv/2009-12-15\\_Homophobie\\_und\\_Antisemitismus.pdf](http://hej.gladt.com/archiv/2009-12-15_Homophobie_und_Antisemitismus.pdf)

Werthmanns-Reppekus, Ulrike (2008): Genderkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe: Lebenslage Geschlecht? In: Böllert, Karin/Karsunky, Silke (Hg.): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden; S. 101-120.

Vorherrschend war und ist ein Verständnis von sexueller Orientierung, was als „eingelassen in Stahl und Beton“ bezeichnet werden kann.

*Anmerkungen:*

- 1) Der Text basiert auf dem Kapitel „Genderperspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Hartmann 2017a: 14-19) des Basistextes zum Wahlmodul „Soziale Arbeit und Diversity – Lebenswelten und Methoden Sozialer Arbeit aus der Perspektive marginalisierter und diskriminierungserfahrener Zielgruppen“, der für den Verbund-Studiengang BASA-online verfasst wurde. Das Kapitel wurde für die vorliegende Publikation erweitert.
- 2) Nachfolgend zeigt das Sternchen \* die Inklusion diverser Geschlechtlichkeiten (z.B. trans\* und inter\*) an. Er findet immer dann Verwendung, wenn der (historische) Kontext nicht ausschließlich eine cisgeschlechtliche Bedeutung nahelegt. ‚Cis‘ steht für ‚diesseits‘ und bedeutet ‚dass eine Person in Übereinstimmung mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht lebt‘ (<http://www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/>).
- 3) Das internationale Akronym LGBTIQ+ umfasst lesbische, schwule (G = gay), bisexuelle, trans\*, inter\* und insgesamt queere Lebensweisen. Das ‚Q+‘ weist auf genderqueere, pansexuelle, asexuelle, infragestellende (questioning) und non-binary-Lebensweisen hin sowie darauf, dass ständig neue Lebensweisen entstehen können und diese Aufzählung nicht abzuschließen ist.

Prof. Dr. Jutta Hartmann



ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Pädagogische Grundlagen Sozialer Arbeit, Gender & Queer Studies, Kritische Bildungstheorie und Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.