



# GESCHLECHTERSENSIBLE BILDUNGSARBEIT

169

In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2012):  
Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht  
und Bildung. Berlin.  
Weitere Infos, Download und Bestellung: [www.jungenarbeit-und-schule.de/](http://www.jungenarbeit-und-schule.de/) bzw. [www.dissens.de/de/publikationen/jus.php](http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php).

## GESCHLECHTERSENSIBLE BILDUNGSARBEIT

### Gender-Training, Gender-Sensibilisierung und Aspekte persönlicher Erfahrungen im Kontext von Erwachsenenbildung

Klaus Schwerma<sup>1</sup>

Auch wenn der Fokus auf geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen liegt, so richtet sich die Fortbildung „Jungenarbeit und Schule“ an erwachsene Lehrerinnen und Lehrer. Sie lädt Pädagog\_innen dazu ein, ihre berufliche Arbeit (mit Jungen) kritisch zu reflektieren und zu verbessern. Das erfordert ein didaktisches Vorgehen, welches Wissen und didaktische Methoden dafür vermittelt, Jungen und ihre Situationen und Bedingungen besser verstehen und die eigenen Wahrnehmungsmuster in Bezug auf Jungen kritisch betrachten zu können.

In der Fortbildung sind Pädagog\_innen aufgefordert, in Auseinandersetzungen mit den eigenen geschlechtlichen Identitäts- und Wertekonzepten, gesellschaftlichen und schulischen Genderstrukturen und Männlichkeitsanforderungen<sup>2</sup> an Jungen zu treten und darin Veränderungspotentiale für die (eigene) berufliche Praxis fruchtbar zu machen. Ziel ist es, differenzierter mit gegebenen schulischen Alltagssituationen und Konflikten, die mit Jungen und Geschlecht zu tun haben, umzugehen.

In diesem Sinne baut die Fortbildung auf dem Zusammenhang von Geschlechterkonstruktionen (Gender), Persönlichkeitsentwicklung und der Erweiterung von Handlungskompetenzen auf. Sie verbindet Inhalte aktueller Forschungsdiskurse zu Gender<sup>3</sup> mit dem Erkunden persönlicher geschlechtsspezifischer Haltungen, Erfahrungen und emotionaler (Re-)Aktionsmuster.

Die Teilnehmer\_innen der Fortbildung sind hier vor allem auch Expert\_innen, deren Wissen, Kompetenzen und Alltagspraxen in der Schule im Zentrum der Arbeit in der Fortbildung stehen.

Der Erfahrungsaustausch auf Grundlage des

Wissens und der Erfahrungen der Teilnehmenden – sei er fachlich und/oder persönlich – bietet allen Beteiligten Raum für Reflexion und ermöglicht den Trainer\_innen, an diesen (Erfahrungs-)Wissensbeständen mit einem Pool von Methoden, Theorieansätzen und Informationen flexibel anzuschließen. Die Trainer\_innen stehen damit vor der Herausforderung, einen gemeinsamen Austausch, Wissens- und Methoden-Inputs sowie die Präsentation neuer und für die Teilnehmenden möglicherweise herausfordernder Perspektiven und Bewertungen in dynamischer Form miteinander zu vereinbaren.

Gerade unter Bedingungen von *Kooperation und Empathie* entsteht ein fruchtbarer Austausch. Sich hier nach den Motivationen, Beweggründen und Erfahrungen fragend gegenüberzutreten und eher andere Sichtweisen als das vermeintlich Richtige oder Falsche in den Vordergrund zu stellen, ist dabei Anspruch und immer wieder eine Herausforderung für alle Beteiligten.

Dieser Austausch wird auf mehreren Ebenen angeregt:

- auf der *Wissensebene*: über Inputs themenrelevanter theoretischer Konzepte und wissenschaftlicher Ergebnisse sowie durch das Einbeziehen des fachlichen und alltagspraktischen Wissens der Teilnehmenden;
- auf der *fachlichen Ebene*: durch das Einbringen von fachlichem Wissen und praxisorientierten Methoden zu Geschlechterkonstruktionen, Jungen und Jungenarbeit;
- auf der Ebene des *sprachlichen Austausches*: durch die Arbeit in verschiedenen Settings und Abstraktionslevels, in Einzelarbeit, Kleingruppen und Plena;
- auf der *Erfahrungsebene*: durch erfahrungsorientierte Methoden, mit denen fachliche und biografische Erfahrungen bearbeitet und ausgetauscht werden;
- auf der *Wahrnehmungsebene*: mit gestalterisch-pädagogischen Methoden, welche die emotionalen Zugänge, Reaktionen und Befindlichkeiten der Teilnehmenden ansprechen und berücksichtigen:

1 Viele Erfahrungen, die in diesen Artikel eingeflossen sind, speisten sich aus den Fortbildungen, welche ich im Rahmen des JuS-Projektes mit meinen Kolleg\_innen Katharina Debus, Olaf Stuve und Bernard Könnecke sowie mit Bettina Knothe und insbesondere mit Marko Fürstenow durchführte. Ihnen gilt auch mein Dank für die Unterstützung und die vielen Anregungen für diesen Artikel.

2 Wie bspw. Coolnessdruck, Überlegenheitsimperativ, Erwerbsorientierung oder Homophobie, siehe dazu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band.

3 Siehe dazu *Geschlechtertheorien* in diesem Band

- auf der *körperlichen Ebene*: durch das Einbringen körperbezogener Methoden, die das körperliche Agieren und Ausdrücken von Gefühlen und Dynamiken einbeziehen.

Weitere Seminarprinzipien sind:

- *Prozessorientierung*. Prozessorientierung heißt ein Bewusstsein darüber zu haben, dass sich jede Gruppe aus Individuen zusammensetzt, die in einen Gruppenprozess mit eigenen Dynamiken gehen. Was die einzelnen Teilnehmenden mitbringen, welchen Wissenstand, Fragen und Perspektiven, was für sie herausfordernd oder spannend ist und wie sich das in der Gruppe auswirkt, wird erst im Verlauf des Seminars deutlich. Häufig ergeben sich darüber neue Notwendigkeiten den geplanten Verlauf zu verändern.
- *Zugewandtheit, Wertschätzung*. Keine Demütigungen und Vorführungen, keine Schuldzuweisungen betreiben. Es gibt keine richtigen oder falschen Beiträge.
- *Ich-Botschaften – von sich sprechen*. Kritik ist möglich, aber keine Zuschreibungen vornehmen („Du bist falsch!“), sondern: „Ich sehe das anders und aus meiner Sicht spricht ...“.
- *Störungen beachten, Störungen haben Vorrang*. Dieser oft benutzte Satz für Seminarregeln hat nur bedingt seine Berechtigung. *Kommt ganz auf die Störung an*. Hinter sogenannten Störungen können berechtigte Motivationen von Teilnehmenden stehen, die andere Interessen als die Leitung haben oder überfordert sein können. Störungen schaffen auch oft neue überraschende und positive Prozesse und Lernergebnisse. Störungen können aber auch die Einzelinteressen von Personen gegenüber einer Gruppe durchsetzen und sind nicht für alle produktiv. Auch hier kann es sinnvoll sein, Transparenz zu schaffen, warum auf die Störung nicht weiter eingegangen werden soll oder über das weitere Vorgehen zu verhandeln, z.B. wann für weitere Gespräche darüber Zeit sein könnte.
- *Transparenz*. Am Anfang eines Seminars sollte das Programm beschrieben und begründet werden. Was erwartet die Teilnehmenden, welchen Charakter hat die Fortbildung, warum wird das Vorgehen als sinnvoll erachtet. Wenn das Programm verändert wird, sollte auch hier transparent gemacht werden, wo Probleme im Verlauf gesehen werden. Dabei kann es sinnvoll sein, das weitere Vorgehen von der Gruppe entscheiden zu lassen. Das sollte auf der Grundlage

von klaren Vorschlägen geschehen, da sonst immer die Gefahr besteht, dass Diskussionsprozesse in Gang kommen, die nicht wirklich zu einer Entscheidung führen und eher ermüdend sind, als dass sie Klarheit schaffen. Die Machtpositionen als Leitung transparent darstellen, ohne sie immer durchsetzen zu müssen. Die Leitung hat einen Plan über die Ziele und Umsetzung der Fortbildung, den die Teilnehmenden mitmachen sollen (und wollen). Dies verlangt das Vertrauen der Teilnehmenden, sich einlassen zu können mit unbekanntem Ausgang und trotzdem die Sicherheit zu behalten, geachtet und gestützt zu werden, gerade auch wenn mit reflektierenden und biografischen Methoden gearbeitet wird. Dieses Vertrauen offen wertzuschätzen und Grenzen und Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden anzuerkennen, schafft oftmals die Basis für neue Erfahrungen und Einsichten für alle Beteiligten.

## 1 Wissen, Haltung und Methode

Die **Haltung** der Pädagog\_innen hat eine Scharnierfunktion. *Haltung* ist die Perspektive, die Art und Weise des Zugangs, mit der Pädagog\_innen Jungen in der Praxis und in der Theorie begegnen. Eine geschlechtersensible und geschlechtergerechte Didaktik erfordert mehrere Ebenen der Wahrnehmung von Jungen: als Jungen in bestimmten sozialen und kulturellen Bedingungen (intersektionale Faktoren) und als Individuen gleichermaßen, sie also zugleich geschlechtlich und nicht geschlechtlich markiert wahrzunehmen, als Angehörige einer Gruppe/Kategorie und als Individuen mit individuellen Bedingungen. Um Jungen individuell fördern und unterstützen zu können, lädt dieser pädagogische Ansatz Pädagog\_innen zu einer Reflexion darüber ein, wann (und wann nicht) Jungen bestimmten rigiden Männlichkeitsanforderungen<sup>4</sup> unterworfen sind und wie diese Anforderungen mit anderen Faktoren wie Bildung, sozialen Bedingungen und Ressourcen interagieren und wirksam sind.

Diese *Haltung* braucht das **Wissen** um vergeschlechtlichte Strukturen, ihre Funktionsweisen in der Gesellschaft und ihre Wirkung für die Individuen. Hier sind zum einen das Wissen und

<sup>4</sup> Siehe dazu auch den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band.

die Analyse um beispielsweise geschlechterdualistische Aufteilungen von bezahlten und unbezahlten Arbeitsbereichen (z.B. in der Pflege- und Fürsorgearbeit), ihre unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung und eine entsprechende Verteilung von Machtstrukturen relevant. Weiterhin relevant ist das Wissen um Konzepte und Theorien zur Entstehung, Wirkungsweise und Funktionalität bestehender Geschlechterregime, wie zum Beispiel im Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) oder einer de-konstruktivistischen Kritik der Zweigeschlechtlichkeit (Butler 1991, 1995) entwickelt.

*Haltung* braucht auch (didaktische) **Methoden** zur Umsetzung einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen in verschiedenen Praxisfeldern. Pädagog\_innen brauchen Methodenkompetenzen für die Arbeit mit Jungen, um die Wirkungen und Risiken ihrer didaktischen Methoden zu kennen und sie in ihrer Arbeit adäquat anpassen und einsetzen zu können. Sie brauchen Reflexionsmethoden, um ihr eigenes Handeln zu überprüfen sowie ihre Motive und Emotionen, ihr Eingebunden-Sein in Prozesse mit Jungen und in den vergeschlechtlichten Strukturen von Schule und Gesellschaft kritisch zu reflektieren. Daran knüpfen sich Reflexions- und Sensibilisierungsmethoden an, um Männlichkeitsanforderungen, denen Jungen durch Gesellschaft, Familie, Erwachsenenwelt oder Peergroups ausgesetzt sind, zu erkennen. Und schließlich brauchen Pädagog\_innen didaktische Methoden um Jungen die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen zu ermöglichen, Alternativen aufzuzeigen und Wege für ein selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen.<sup>5</sup>

## 2 Geschlechtertheorie im Praxis-Zusammenhang

Es ist wichtig aktuelle Ergebnisse und theoretische Entwicklungen aus den Bereichen kritische Männlichkeits- und Geschlechterforschung in die praxisbezogene Fortbildungsarbeit einzubringen. Erst auf dieser Basis wird es möglich die zahlreichen Ebenen individuellen Eingebundenseins in Genderprozesse (Ausdifferenzierungen von Geschlechtsidentitäten, diskursive Erklärungsversuche bezüglich Geschlecht, rechtliche Veränderungen usw.) wahrzunehmen und methodisch bearbeitbar zu machen.

<sup>5</sup> Siehe dazu auch den Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band.

- Gerade im Themenbereich Geschlecht gibt es eine Vielzahl sog. Populärliteratur, welche bei der Erklärung der vorhandenen sozialen und kulturellen Geschlechterdifferenzen und -hierarchien verstärkt naturalisierenden oder evolutionstheoretischen Erklärungsmustern nachhängt oder dies beispielsweise einem unterschiedlich gebauten Männer- bzw. Frauengehirn zuschreibt.<sup>6</sup> Erklärt wird dabei eine geschlechterdualistische Trennung, die quasi eine natürliche und deshalb in der Tendenz zunehmende Folge unserer „Biologie“ oder unserer „Evolution“ darstellt. Dann werden zum Beispiel Jungen qua natürlichen Geschlechtes als aggressiver und mit größerem Bedarf an Bewegungs- und Toberäumen beschrieben als Mädchen. Unter einer geschlechtergerechten Perspektive wird dann verstanden, Jungen mehr Toberäume zu gewähren, damit diese sich „jungengerecht“ austoben könnten. Ausgeblendet wird, dass viele Jungen nicht toben wollen und viele Mädchen durchaus ein Bedürfnis nach Toben haben. Die geschlechterstereotype Zuschreibung des Bewegungsdrangs entspricht hier wahrscheinlich eher einem Bild von Erwachsenen über Jungen als den realen Bedürfnissen von vielen Jungen.<sup>7</sup>
- Jede pädagogisch tätige Person hat, als bereits gewordenes geschlechtliches Subjekt mit einer geschlechtlichen Biografie, ein Geschlechterbild und Werteverständnis entwickelt, welches ihr im Alltag Orientierung gibt. Dieses spiegelt oftmals auch gesellschaftlich vorhandene geschlechterdualistische Rollenvorstellungen wider. Diese Geschlechterbilder und Werteverständnisse sind „Praxisanleitungen“ darüber, wie mensch sich selber und seine Umwelt wahrnimmt, bewertet, einordnet und in den unterschiedlichen Situationen und Anforderungen des beruflichen Arbeitsalltags agiert. Die Arbeit mit (praxisorientierten) Wissenschafts- und Theorieansätzen bietet hier die Möglichkeit, eigene (Alltags-)Erfahrungen und Strukturen des eigenen Handelns und des Handelns von anderen zu reflektieren, Handlungsmuster anders einzuordnen und neue zu entdecken.
- Geschlechterverhältnisse umfassen gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen, die weit über das individuelle Handeln einzelner (geschlechtlicher) Personen in konkreten Situationen hinausgehen. Vorhandene

<sup>6</sup> Siehe dazu auch den Artikel zu Biologisierungen in diesem Band.

<sup>7</sup> Siehe dazu den Artikel zu Jungenbilder in diesem Band.

geschlechterdualistische Wertevorstellungen und Verteilungen von Aufgaben und Ressourcen schaffen Bedingungen und Zuweisungen, beispielsweise in unterschiedlichen Erwartungen an Mütter oder Väter<sup>8</sup>, welche sich in der geschlechtlichen Verteilung von Vollzeit- und Teilzeitstellen, Karriereverläufen und Lohnunterschieden widerspiegeln. Die einzelne Person ist also nie „frei“ in ihrer Entscheidung, sondern gleichermaßen eingebunden in gesellschaftlich-historische Kontexte und Bedingungen. Diese Bedingungen erscheinen oft logisch, sinnvoll, natürlich und ordnen unser alltägliches Leben. Gerade weil sie uns so nahe stehen, so alltäglich und allgegenwärtig, erscheinen sie als selbstverständlich und werden nicht bewusst wahrgenommen.

- Unsere Präsentation von Theorieansätzen und -konzepten umfasst daher Themen und Bereiche wie:
  - praxisbezogene Gendertheorien, geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung, Konstruktionsprozesse von Geschlecht,
  - soziales und biologisches Geschlecht, Biologisierungen von Geschlecht,
  - Prozesse der Vergeschlechtlichung im Alltag (Doing Gender), gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen der Subjekte,
  - kritische Jungen- und Männlichkeitsforschung, z.B. Konzepte der hegemonialen Männlichkeit (Connell 1999) oder der Externalisierung (Böhnisch 2003).

### 3 Gender-Sensibilisierung und Gender-Training – biografisches Arbeiten und Reflexion geschlechtsbezogener Sozialisation(sanforderungen)

Die Reflexion der Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit für die Arbeit mit Jungen in der Schule sowie die Sensibilisierung für Gender-Aspekte externer Einflussfaktoren wie Stress, Lehrpläne, gesellschaftliche Erwartungen und Stereotype ist ein wichtiger Teil einer geschlechterreflektierten Arbeit.

- Überprüfung der eigenen Haltung und Werteverständnisse zu Jungen

<sup>8</sup> Beispielsweise wird von Vätern eher erwartet, für das Familieneinkommen zu sorgen. Dies führt dazu, dass sie deutlich mehr arbeiten als Männer ohne Kinder (Bundesforschungsinstitut für Bevölkerungsstatistik 2011).

- Die Arbeit mit Jungen ist eine dialogische Beziehungsarbeit, in der Pädagog\_innen mit ihren eigenen Wertevorstellungen in Kontakt mit Jungen gehen. Entsprechend wichtig ist es zu hinterfragen, was Jungen in diesem Kontakt vermeintlich machen und wie Pädagog\_innen sich vermeintlich verhalten (sollen). Reflexions- und Leitfragen sind u.a.: *Welche Haltung habe ich gegenüber Jungen in meinem beruflichem Alltag? Wie trete ich ihnen gegenüber? Was erwarte ich von ihnen? Welche Jungen nehme ich wahr, welche nicht und warum? Welche Jungen berühren mich, finde ich sympathisch, welche machen mich aggressiv, welche sind mir egal – und warum? Was muss ein Junge tun, um in meinen Augen ein „guter“ Junge zu sein, was sollte er lassen?*
- Biografisches Arbeiten zu eigenen geschlechtlichen Wertevorstellungen und Arbeitsweisen, Umgehen mit geschlechtlichen Stereotypen: Pädagog\_innen haben als individuelle Personen eigene geschlechtliche Biografien, in denen sich ihre geschlechtliche Identität entwickelte und ihre Wertevorstellungen über Geschlecht formten, und zwar in konkreten Verhältnissen, in einer bestimmten Familie, in einem bestimmten Ort, mit einer konkreten Geschichte. Diese Wertevorstellungen und emotionalen Haltungen sind oft unbewusst und bestimmen zusammen mit Stereotypen gerade in Stress- und Krisensituationen das persönliche „intuitive“ Handeln. Die biografische Auseinandersetzung mit den eigenen geschlechtlichen Werteverständnissen und Haltungen und dem eigenen Umgehen mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen zielt auf ein besseres Verständnis hierüber und auf die Erweiterung eigener Handlungskompetenzen und Handlungsoptionen.
- Sensibilisierung für die Relevanz und Wirkungsweisen von Geschlechterverhältnissen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene: Didaktische Ziele sind die Auseinandersetzung mit den Wirkungsweisen und Interaktionen von geschlechtlichen Strukturen im persönlichen, professionellen und gesellschaftlichen Bereich:
  - Stärkung des Bewusstseins über (eigene) individuelle, geschlechtliche Wahrnehmungsmuster und Verhaltensweisen in persönlichen und beruflichen Beziehungen,
  - Stärkung der eigenen Ressourcen und Unterstützungsstrukturen, z.B. vorhandene geschlechterreflektierende Strukturen im eigenen Arbeitsbereich, wie Jungen- oder



Mädchenbeauftragte, kollegiale Unterstützungsnetzwerke wie Arbeitskreise zur geschlechtersensiblen Arbeit in Schule oder auch schulinterne geschlechterreflektierte Regelstrukturen z.B. beim Umgang mit Konflikten,

- Stärkung des Wissens um Wirkungsweisen gesellschaftlicher Strukturen, bspw. bei der Beratung und Begleitung von Jugendlichen bei Berufswahl und Lebensplanung entsprechend ihren individuellen Interessen und Fertigkeiten. Neben dem Faktenwissen um die Strukturen und Hierarchien der geschlechterdualistischen Arbeitsteilung ist hier das Wissen um Männlichkeitsanforderungen von Bedeutung, wie sie z.B. darin zum Ausdruck kommen, dass Jungen häufig immer noch die Vorstellung haben Familienversorger sein zu müssen (und zu können) oder im Normierungsdruck auf Jugendliche von Peergroups, Familie und Schule, sich geschlechterkonform für bestimmte Berufe zu interessieren. Auch hier gilt es Verknüpfungen herzustellen zwischen den Wissens-, Haltungs- und Handlungsebenen. So ist es für eine erfolgreiche Berufsorientierung und Lebensplanung wichtig, Jungen neben der Vermittlung von Informationen zu sozialen und pflegerischen Berufsbereichen auch die Möglichkeit zu geben, direkte Erfahrungen in diesen Bereichen machen zu können, z.B. durch Praktika, und diese geschlechterreflektiert zu begleiten. Dies bedarf einer guten Auswahl und Zusammenarbeit mit den Organisationen, die Praktikumsplätze zur Verfügung stellen, eines Austausches über die Ziele und das Vorgehen und einer guten Qualität der Praktikumsstelle. Wenn ein Junge in einer Kita beispielsweise begrüßt wird mit dem Satz „Na, das ist ja schön, dass du dich als Junge auch für Kinder interessierst“, dann ist es nicht verwunderlich, wenn er sich dort nicht richtig aufgehoben fühlt oder sein Interesse verliert. Es bedarf auch einer Einbindung in Maßnahmen der Lebensplanung, in denen Jungen über ihr späteres Leben nachdenken können, über ihre Vorstellungen von einer guten Partnerschaft, über eine mögliche Vaterschaft, über Freizeitinteressen und Erwerbstätigkeit.

*Aufgabe einer gendersensiblen Bildungsarbeit* ist hierbei, die Lehrkräfte darin zu unterstützen, diese große Qualitätsanforderung an die schulische Didaktik im Alltag umzusetzen, die

Relevanz vergeschlechtlicher Strukturen zu erkennen und Methoden zu ihrer Bearbeitung anzuwenden. Dies erfordert viel Mut, Kraft und Hingabe der Pädagog\_innen und auch der Trainer\_innen und Berater\_innen.

## Literatur

Böhnisch, Lothar (2003): *Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang*. Opladen.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2011): *Väter arbeiten deutlich länger als kinderlose Männer, Presseerklärung Grafik des Monats 12-2011*. [www.bib-demografie.de/cln\\_090/nn\\_749852/DE/Home/Grafik\\_\\_des\\_\\_Monats/Archiv/2011/2011\\_12dezember.html](http://www.bib-demografie.de/cln_090/nn_749852/DE/Home/Grafik__des__Monats/Archiv/2011/2011_12dezember.html).

Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.

Butler, Judith (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a. M.

Connell, Robert (1999): *Der gemachte Mann*. Frankfurt a. M.

GemTrEx-Partnerschaft (2008): *Standards und Training für Gender Workers in Europa – Qualitätskriterien und Weiterbildung für die Gender-Arbeit*. [www.grunyi.net/gemtr/ex/joomla/images/brochure/brochure\\_gemtr/ex\\_deutsch.pdf](http://www.grunyi.net/gemtr/ex/joomla/images/brochure/brochure_gemtr/ex_deutsch.pdf).

Kaschuba, Gerrit (2005): *Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen*. [www.die-bonn.de/doks/kaschuba0501.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/kaschuba0501.pdf).

Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise*. Berlin.

Meuser, Michael (2006): *Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs*. In: Bilden, Helga/Dausin, Bettina (Hrsg): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen, S. 163-178.

Pech, Detlef (Hrsg) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler.

Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg) (2002): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München.

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de).