

Eine Kurzversion dieses Textes erschien in:

Krondorfer, Birge / Lener, Gabi / Zach, Barbara (Hg.) (2025): Feminismen. Schulheft 199, Studienverlag, Seite 91-96.

Rosemarie Ortner (Verein EfEU)

Geschlecht pädagogisch bearbeiten – Orientierungsversuch in der Vielfalt der Begriffe

Gendersensible oder geschlechterreflektierte Pädagogik - oder doch reflexive Geschlechterpädagogik? Die Vielfalt an Begriffen ist bisweilen verwirrend. Handelt es sich um Synonyme oder stehen unterschiedliche Konzepte dahinter? Resultieren in der Praxis ähnliche oder gänzlich andere Arbeitsweisen daraus? Im Folgenden diskutiere ich aktuelle Bezeichnungen für die pädagogische Arbeit zu Geschlecht und ihre strategische Tauglichkeit. Danach stelle ich drei konzeptuelle Akzentuierungen vor, aus denen spezifische pädagogische Haltungen resultieren und die unabhängig von der gewählten Bezeichnung einbezogen werden sollten. Ziel ist es, Leser*innen Orientierung in der Begriffsvielfalt zu bieten. Hintergrund der Überlegungen ist die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Das Anliegen

Pädagogische Arbeit zu Geschlecht im hier besprochenen Sinne zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche von den Zumutungen hegemonialer Geschlechtsrollenerwartungen zu entlasten und eine individuelle Entwicklung zu ermöglichen, die nicht durch Geschlechternormen eingeschränkt wird. (vgl. Debus 2017, Holtmann 2024) Eine solche Pädagogik stemmt sich also gegen sozialisatorische Engführungen und bietet Bildungsimpulse für alternative Selbst- und Weltverhältnisse. In einer dekonstruktiven Perspektive lässt sich diese pädagogische Problemstellung wie folgt beschreiben: Kinder und Jugendliche sind gefordert, vergeschlechtlichte Subjekte zu sein, sich als Mädchen*, Buben* oder non-binary oder noch anders zu verstehen und zu positionieren, als solche mit anderen in Beziehung zu treten und Entscheidungen etwa über Berufswahl und Lebensplanung zu treffen. Was es in unserer Gesellschaft bedeutet, Mädchen*, Bub* oder non-binary zu sein, und welche Spielräume der Bedeutungsverschiebung existieren, erfahren sie (und üben es ein) auch in pädagogischen Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. In Bezug auf Geschlecht ist Pädagogik nie neutral. Die Frage ist, ob in pädagogischen Settings hegemoniale Geschlechtervorstellungen reproduziert werden, oder ob es gelingt, den Druck zu reduzieren und weniger gewaltvolle, fluidere, gerechtere Konzeptionen davon, was es heißt in dieser Gesellschaft ein vergeschlechtlichtes Subjekt zu sein, zu ermöglichen. (vgl. Hartmann 2012, Tervooren 2006)

Dazu bedarf es eines reflexiven Blicks auf die pädagogische Praxis und deren Rahmenbedingungen. Zentral ist auch eine Intervention und klare Positionierung bei Diskriminierung und Gewalt. Die Vermittlung von geschlechterreflexivem Wissen ist ein weiteres Element und ein Anknüpfungspunkt zu politischer Bildung: Wissen über Strukturen der Ungleichheit und historische wie aktuelle Gleichstellungsbemühungen, über Geschlechterstereotypen und deren Auswirkungen und die Veränderbarkeit von sozialen Rollen wird etwa im Rundschreiben des Bildungsministeriums (BMBWF 2019) als Kompetenz, die Schüler*innen entwickeln sollen, angeführt.

Letztlich zielt diese pädagogische Arbeit auf die Veränderung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse, der geschlechtsbezogenen Arbeits- und Aufgabenteilung, daraus resultierender struktureller Ungleichheit sowie auf einen Wandel der geschlechts- und sexualitätsbezogenen Normierung von Lebensweisen. Sie ist daher immer bezogen auf die Kämpfe und Errungenschaften der Frauenbewegungen, die erkämpften (Bildungs-)Räume, sowie auf das Wissen, das in queer-feministischen Bewegungen wie in der Genderforschung und den Queer Studies hervorgebracht wurden.

Wie nennen wir das, was wir tun?

Vorweg, die eingangs aufgezählten Begriffe markieren keine gänzlich unterschiedlichen Konzepte. Pädagog:innen, die sich dem beschriebenen Anliegen verpflichtet fühlen, verwenden für ihre Konzepte und Praxis unterschiedliche Bezeichnungen. Das kann an deren theoretischen Grundlagenreflexionen liegen, an Förderbedingungen oder an diskursstrategischen Überlegungen. Im Folgenden teile ich einige Begründungen für oder gegen bestimmte begriffliche Fokussierungen.

Gender, Geschlecht oder Geschlechter?

Aus dem Englischen entlehnt hat der Begriff Gender als akademischer Fachbegriff Karriere gemacht. Er bietet den Vorteil, dass damit auch die im Englischen verwendete Unterscheidung des „biologischen“ (sex) vom „sozialen“ Geschlecht (gender) im Deutschen benannt werden kann – wichtig um, die Geschlechterrollenstereotype von ihrer Anhaftung an vermeintliche biologische Grundlagen von Geschlechterrollen zu lösen. Zugleich reduziert sich mit dem Begriff Gender die Aufmerksamkeit auf diesen einen Aspekt von Geschlecht. Geschlechternormen wirken aber auch auf der Ebene von „sex“. Trans- und Inter*geschlechtlichkeit haben genuin mit körperlicher Geschlechtlichkeit zu tun – und sie spiegeln uns, dass dies auch für alle anderen Geschlechtsidentitäten zutrifft.

Ein weiterer Aspekt: Rechte antifeministische Polemiken wettern gegen einen vermeintlichen „Genderwahn“ und „Genderismus“, deuten den Begriff Gender zum Kern einer Ideologie um, um ein Feindbild zu schaffen. (vgl. Mayer/Goetz 2019, Lang 2017) Wenn dieser Diskurs nicht aufgerufen werden soll, kann auf den deutschen Begriff Geschlecht ausgewichen werden.

Sensibel, bewusst oder reflektiert/reflektierend?

Die wohl am häufigsten verwendete und mittlerweile etablierte Bezeichnung ist *gendersensibel* oder auch *geschlechtersensibel*. Sensibilität bedeutet Empfindsamkeit oder auch Empfindlichkeit. Gemeint ist Sensibilität und Aufmerksamkeit dafür, wie und wo in pädagogischen Prozessen Geschlechternormen und stereotype Rollenerwartungen wirken und zur Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse beitragen. Dieser kritische Fokus steht und fällt aber mit dem Verständnis von Geschlecht, das zugrunde gelegt wird, Sensibilität alleine ist noch kein kritisches Konzept. (vgl. Barbara Rendtorff 2017: 17f) Unter der Alltagsannahme einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit kann auch die spezifische Materialauswahl für Mädchen* und Buben*, passend zu ihren vermeintlichen oder tatsächlich gelebten, an Gendernormen orientierten Interessen, als *gendersensibel* verstanden werden: Sensibel für die geschlechtsspezifischen Interessen von Kindern und Jugendlichen. (vgl. ebd.) Aber natürlich *kann* der Begriff als kritischer Bezug auf Geschlechternormen, geschlechtsbezogene sozialisatorische Verengungen und gesellschaftliche Ungerechtigkeiten konzipiert werden. Und in diesem Sinn wird er aktuell auch verwendet. Das Gleiche gilt für den Begriff *geschlechterbewusste* Pädagogik: Der notwendige kritische Zugang ist nicht markiert und doch intendiert.

Der oft synonym verwendete Begriff *geschlechterreflektierte Pädagogik* ist etwas anderes gelagert. Hier wird deutlich markiert, dass über Geschlecht(er) allgemein und spezifischer im Kontext eigener Erfahrung und Praxis nachzudenken ist. Ein eingehendes Nachdenken geht über Alltagstheorien definitiv hinaus und der Bezug auf Geschlechterforschung und Gender Theorie liegt nahe. Soll darüber hinaus markiert werden, dass erstens diese Reflexion für die Pädagogik ständig weiter geht (und sie daher stets an aktuellen Diskursen der Gender Studies interessiert sein sollte) und zweitens Reflexion auch in den begleiteten Bildungsprozessen ein wesentliches Element darstellt, eignet sich auch der Begriff *geschlechterreflektierende* Pädagogik.

Ein weiterer Begriff wurde durch das Bildungsministerium geprägt: Im Rundschreiben 21/2018 des österreichischen Bildungsministeriums: Grundsatzterlass „*Reflexive Geschlechterpädagogik* und Gleichstellung“ (BMBWF 2019) wird ein Orientierungsrahmen für die Umsetzung des gleichnamigen Unterrichtsprinzips bzw. übergreifenden Themas (in den neuen Lehrplänen) zur Verfügung gestellt. Alle Lehrkräfte in Österreich sind angehalten, ihren Unterricht im Sinne dieses Dokuments zu gestalten und das Rundschreiben stellt eine wichtige argumentative Grundlage für Lehrpersonen dar, die sich für Geschlechtergleichstellung in den Schulen einsetzen. Auch ein Hochschullehrgang „*reflexive Geschlechterpädagogik*“ wird angeboten. Der Begriff ist mir lediglich aus diesem Zusammenhang bekannt. *Reflexiv* benennt die Reflexionsanforderung an pädagogische Praxis klar, was positiv ist. Das zusammengesetzte Substantiv *Geschlechterpädagogik* suggeriert jedoch eine eigene Spezialpädagogik zum Thema Geschlecht (analog zu Umweltpädagogik, Sexualpädagogik etc.). Und das ist gerade nicht gemeint. Vielmehr wird auf eine in Bezug auf Geschlecht reflexive, allgemeine pädagogische Praxis abgezielt.

Aktuelle konzeptuelle Akzentuierungen

Die Frage, welche Bezeichnung als gemeinsames „Dach“ gewählt werden soll und ob es einer Einigung überhaupt bedarf bzw. in welchen pädagogischen Feldern eine solche wichtig ist, muss an dieser Stelle offenbleiben. Ich führe aber noch drei weitere Begriffe ein - als nicht nur begriffliche, sondern vor allem konzeptuell wichtige Orientierungslinien in der pädagogischen Arbeit zu Geschlecht.

Queere Bildung: geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Der Rundbrief des Bildungsministeriums (2018) führt als eines von mehreren Zielen an, „ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln und damit präventiv gegen Homophobie zu wirken“. Damit berücksichtigt auch das Bildungsministerium ein machtkritisches Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion innerhalb einer heteronormativen diskursiven Ordnung. Darin ist eine scheinbar natürliche Binarität von Geschlecht mit der scheinbar natürlichen heterosexuellen Orientierung normativ verknüpft. Diese hegemoniale diskursive Ordnung sieht als Subjektpositionen nur Cis-Frauen und Cis-Männer vor, die jeweils auf das andere Geschlecht sexuell bezogen sind. Wer von dieser Norm abweicht, ist ‚anders‘, ‚nicht-normal‘ und riskiert Sanktionen, von befremdlichen Blicken bis hin zu Gewalt. (vgl. Kleiner 2015)

Dies pädagogisch zu berücksichtigen bedeutet, den Erwerb einer stabilen Geschlechtsidentität *nicht* als Ziel zu sehen und auch *nicht* vorauszusetzen, sondern diesen Prozess kritisch zu begleiten und Kindern und Jugendlichen vom Zwang zu entlasten, eine unveränderbare, eindeutige geschlechtliche und sexuelle Identität präsentieren zu müssen. Stattdessen sollen Kinder und Jugendliche erfahren, dass Geschlecht, Sexualität und Beziehungen auf vielfältige Weise gelebt werden können und auch werden. Jutta Hartmann et al. schlagen vor, sich dazu an „Postheteronormativität“ zu orientieren. Damit ist gemeint, „Situationen und soziale Räume herzustellen bzw. anzustreben, in denen heteronormative Verhältnisse weitgehend überwunden sind. Hier erhalten all jene Menschen, die sich quer zu Zweigeschlechtlichkeit und zur Dichotomie von Hetero- und Homosexualität bewegen, den gleichen Raum, wie die, die sich cisgeschlechtlich und heterosexuell verstehen, ohne sich erklären oder legitimieren zu müssen.“ (Busche et al 2018: 184) „Von der Vielfalt aus denken“ (Hartmann 2002) eignet sich als didaktische Leitlinie.

Mädchen* und Buben*arbeit

Feministische Mädchenarbeit existiert seit den 1970er Jahren und die Idee, in (vermeintlich) geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten und eine Parteilichkeit für Mädchen bzw. Mädchen*¹ vorauszusetzen, hat gute Gründe: Wenn das bestehende pädagogische Angebot zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und so zur Unterordnung von Mädchen* beiträgt, deren Lebenslagen nicht angemessen berücksichtigt und sie sogar unsichtbar macht, sind Mädchen*räume ein geeignetes Gegenkonzept. Sie ermöglichen, die Erfahrungen von Mädchen* in den Mittelpunkt

¹ Im Folgenden verwende ich die Schreibweise Mädchen*, Mädchen*räume und Mädchen*arbeit, da dies den aktuellen Debatten entspricht. Dieselben Begründungen gelten aber auch für pädagogische Konzepte, die historisch ohne Stern formuliert waren.

zu stellen, im Austausch Kritik an patriarchalen Geschlechterverhältnissen zu entfalten und sich gegenseitig zu ermächtigen. Diese Räume wurden mit viel Engagement von Feministinnen erkämpft. Viele ihrer Argumente sind auch heute noch gültig. Dennoch existiert berechtigter Zweifel an pädagogischen Praktiken der Geschlechtertrennung: Die scheinbare Binarität von Geschlecht wird reproduziert. Wir haben es mit dem Differenz-Dilemma zu tun: Wir benennen, rufen auf und reproduzieren, was wir de-konstruieren möchten.² In der außerschulischen Jugendarbeit wird daher aktuell daran gearbeitet, wie Mädchen*räume inklusiver für trans-, inter* und non-binary Jugendliche gestaltet werden können. Ines Pohlkamp (2024) plädiert für geschlechterfokussierte Räume als Paradigma. MINTA+ und JINTA+³ Räume und die explizite Option, neue, weitere Räume zu eröffnen.

Auch pädagogische Konzepte zur Arbeit mit Buben* und jungen Männern* wurden entwickelt und zuletzt deutlich differenziert und wissenschaftlich fundiert. Ein m. E. pädagogisch vielversprechendes Konzept hat dabei an Kontur gewonnen: Caring Masculinities, fürsorgliche Männlichkeiten. Care wird dabei in einem breiten Sinne verstanden: „Self-Care (...), sich kümmern um andere, um Kinder, kranke Freund*innen, Kolleg*innen, aber auch um Themen wie Nachhaltigkeit, der Umwelt und um Fragen von Geschlechtervielfalt und Gerechtigkeit. Auch die Ablehnung von Gewalt und männlicher Dominanz sind Aspekte von Caring Masculinities.“ (Scambor 2024: 163) Daran orientierte pädagogische Arbeit mit Buben* ist ausgerichtet auf die Stärkung emotionaler Kompetenzen und Entlastung von risiko- und gewaltvollen Männlichkeitsanforderungen. (vgl. Scambor et al. 2023, Holtermann 2024) Diese gewaltpräventive Arbeit kann in Buben*räumen oder auch gemischten Gruppen umgesetzt werden. Entlastung von Männlichkeitsdruck als „Good news for all.“ (Busche 2024:43)

Intersektionale Pädagogik

Dass Geschlecht nicht das einzige Merkmal von Menschen ist, in Bezug auf das sie Benachteiligung und Diskriminierung, aber auch Privilegierung erfahren, liegt auf der Hand. Das Konzept der Intersektionalität wird nicht nur in der Geschlechterforschung zur Analyse, sondern in der Folge auch in der Pädagogik als Orientierungshilfe für die Arbeit zu Geschlecht herangezogen. Ursprünglich im Kontext von black feminism in den US entwickelt, meint Intersektionalität „dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“ (Walgenbach 2012: 81)

² Katharina Debus (2017) entwickelt eine Orientierungshilfe für die Entscheidung, wann Geschlecht „dramatisiert“ werden soll, und wann „ent-“, oder besser erst einmal „nicht-dramatisiert“.

³ Mädchen*, Inter*, Non-binary, Trans, Agender und weitere (MINTA+) bzw. analog: Jungen*INTA+

Für pädagogische Praxis bedeutet das eine Herausforderung. Das Projekt „i-Päd – Kompetenzstelle für intersektionale Pädagogik“ (<https://i-paed-berlin.de/>) in Berlin hat sich dieser angenommen. Intersektionale Pädagogik beschäftigt sich mit Diskriminierungs- und Othering-Erfahrungen ebenso wie mit Dominanz- und Privilegierungserfahrungen - der Adressat:innen sowie der Pädagog:innen. Grundlegendes Wissen über gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung soll vermittelt werden. Pädagog:innen müssen in der Lage sein, solche Prozesse auf allen Ebenen (von der Gruppendynamik bis zu Mediendiskursen und Politik) zu erkennen und (alters)adäquat zu adressieren. Gefragt ist Wissen über viele Diversitätsdimensionen, Wissen aus unterschiedlichen sozialen Bewegungen und daher auch Kooperation.

Diese Perspektive ist unumgänglich, denn Pädagogik kann die geschlechtsbezogenen sozialisatorischen Zumutungen, mit denen junge Menschen konfrontiert sind, nur angemessen bearbeiten und alle einbeziehen, wenn sie auch die Überschneidungen anerkennt: Geschlecht hat eine spezifische Bedeutung in der Migrationsgesellschaft, etwa angesichts von Rassismuserfahrungen, oder für Menschen mit Behinderung, um nur zwei zu nennen. Und für andere gehen Privilegierungserfahrungen damit einher.

Pädagogisch geht es nicht darum, in jeder Situation die ganze Komplexität gesellschaftlicher Ungleichheit erklären und vermitteln zu können. Auch ist damit nicht gemeint, die Dimensionen Geschlecht nicht mehr in ihrer Spezifik zu besprechen. Eine intersektionale Haltung zeichnet aus, in der Auseinandersetzung mit Geschlecht die Perspektive auf andere Diversitätsdimensionen offen zu halten, mit den Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten und dabei ihrer Lebenswelt und ihren Erfahrungen respektvoll und ohne Abwertung zu begegnen.

Der Begriff ist theoretisch gehaltvoll und daher voraussetzungsreich. Andere Begriffe, die verwendet werden, um eine so skizzierte Orientierung zu benennen sind *differenzsensible*, *diversitätssensible* oder auch *diskriminierungskritische Pädagogik*. In vielen Kontexten sind diese anschlussfähiger. Der Vorteil des Intersektionalitätsbegriffs ist, dass er die Komplexität der Verwobenheit unterschiedlicher Dimensionen in den Fokus nimmt.

Navigationshilfen Richtung Utopie

Aus dem Hin- und Herwenden von Begriffen und Konzepten folgt im besten Fall ein Zuwachs an Navigationsvermögen im Diskurs. Als Pädagog:innen zu wissen, was der Kompass ist und in welche Richtung die Fahrt gehen soll, ist hilfreich für didaktische Entscheidungen und begründete Methodenwahl, gerade in der Auseinandersetzung mit Geschlecht (vgl. Debus 2017). Welche Bezeichnung letztlich gewählt oder auch neu erfunden wird: Das im ersten Abschnitt dargestellte übergeordnete Anliegen einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Geschlecht ist grundlegend. Als Ziel formuliert, ist es utopisch: auf eine weniger gewaltvolle, fluidere, gerechtere Weise ein vergeschlechtlichtes Subjekt zu sein ist noch nicht gänzlich möglich, es ist auch noch unbestimmt, aber wir halten den Raum dafür offen. Pädagogik denkt immer auch künftige Subjekte in folgenden Generationen mit. Diese sollen in einer geschlechtergerechten und diskriminierungsarmen Gesellschaft

ohne Einschränkung durch Gendernormen neue Welt- und Selbstverhältnisse entwickeln können. Kinder und Jugendliche (und auch Erwachsene) in Bildungsprozessen darauf vorzubereiten, ist eine wunderbare Aufgabe.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben 21/2018.
<https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=793> (22.4.2025).

Busche, Mart (2024): Jenseits hegemonialer Männlichkeiten. In: Knes, Dominik; Scambor, Elli; Amt der Steierm. Landesregierung Referat Jugend (Hg.): Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit: Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, 35-48.

Busche, Mart; Hartmann, Jutta; Streib-Brzic, Uli (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Dies., Nettke, Tobias (Hg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Bielefeld: transcript, 177-192. <https://doi.org/10.14361/9783839442418-006>.

Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, Ilke; Adelt, Eva (Hg.): Geschlechtersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, 25-42.

Mayer, Stefanie; Goetz, Judith (2019): Mit Gott und Natur gegen geschlechterpolitischen Wandel. Ideologie und Rhetoriken des rechten Antifeminismus. In: Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (Hg.) (2019): Rechtsextremismus. Geschlechterreflektierte Perspektiven, Band 3. Wien: Mandelbaum-Verlag.

Hartmann, Jutta (2002). Von der Vielfalt aus denken und Offenheit ermöglichen — Perspektiven einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In dies.: Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-663-11756-8_5.

Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149-180.

Hechler, Andreas (2012): Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik. In: 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: Dissens e.V., 126-136. DOI <http://dx.doi.org/10.25595/124>.

Holtermann, Daniel (2024): Wie können wir die Fürsorglichkeit von Jungen* stärken? Caring Masculinities in der pädagogischen Praxis. In: Knes, Dominik; Scambor, Elli; Amt der Steierm. Landesregierung Referat Jugend (Hg.): Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit: Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, 49-65.

Kleiner, Bettina (2015): Qe(e)r durch den Schulalltag? Annäherung an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In: Schmidt, Friedericke; Schondelmayer, Anne-Christin; Schröder, Ute B. (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer, 261-273.

Lang, Juliane (2017): "Gender" und "Genderwahn" – neue Feindbilder der extremen Rechten. www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/259953/gender-und-genderwahn-neue-feindbilder-der-extremen-rechten (23.4.2025)

Pohlkamp, Ines (2024): Ist das Setting der Mädchen*- und Jungen*arbeit noch zeitgemäß? Geschlechtshomogenität in der Mädchen- und Jungenarbeit; ein faktisches Dilemma. <https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/magazin/fachdebatten/ist-das-setting-der-maedchen-und-jungenarbeit-noch-zeitgemaess/> (22..4.2025)

Rendtorff, Barbara (2017): Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, Ilke; Adelt, Eva (Hg.): Geschlechtersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, 17-24.

Scambor, Elli (2024): Was haben traditionelle Männlichkeitskonzepte mit Gewalt und Caring Masculinities mit Gewaltprävention zu tun? In: Knes, Dominik; Scambor, Elli; Amt der Steierm. Landesregierung Referat Jugend (Hg.): Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit: Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, 152-170.

Scambor, Elli; Dahlmüller, Till; Gelhaar, David; Moschitz, Alexander (Hg.) (2023): CarMIA – Manual für die Konzeption und Durchführung von Peer-to-Peer Projekten zur Stärkung von Caring Masculinities. https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2024-05/carmia_training_manual.pdf (22.4.2025)

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim und München: Juventa.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, Elli; Zimmer, Fränk (Hg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld, 81.92.