GENDER OPEN REPOSITORIUM

# Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung

**Busche, Mart; Streib-Brzic, Uli**

**2019**

**https://doi.org/10.25595/2033**

**Veröffentlichungsversion / published version**
**Sammelbandbeitrag / collection article**

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Busche, Mart; Streib-Brzic, Uli: *Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung*, in: Baar, Robert; Hartmann, Jutta; Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen (Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2019), 83-101. DOI: https://doi.org/10.25595/2033.

**Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.**

**Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY SA 4.0 Lizenz (Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

**Terms of use:**

This document is made available under a CC BY SA 4.0 License (Attribution - ShareAlike). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)



15/2019

# Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

## Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich

# Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Jahrbuch
erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

*Folge 15/2019*

*Redaktion*
Robert Baar
Jürgen Budde
Marita Kampshoff
Astrid Messerschmidt

*Beirat*
Birgit Althans, Sabine Andresen, Rita Casale, Bettina Dausien, Isabell Diehm, Hannelore Faulstich-Wieland, Susann Fegter, Edgar Forster, Edith Glaser, Jutta Hartmann, Carola Iller, Margret Kraul, Andrea Liesner, Martin Lücke, Susanne Maurer, Vera Moser, Inga Pinhard, Melanie Plößer, Annedore Prengel, Barbara Rendtorff, Anita Thaler, Christine Thon, Katharina Walgenbach

Robert Baar
Jutta Hartmann
Marita Kampshoff (Hrsg.)

# Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2277-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1310-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

# Inhalt

**Einleitung**

*Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff*
Vorwort ..... 7

*Robert Baar, Jürgen Budde, Marita Kampshoff & Astrid Messerschmidt Redaktion des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*
Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung ..... 11

*Maja S. Maier*
Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatik ..... 15

*Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff*
Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung ..... 31

**Vielfältige Lebensweisen im Fokus von Professionalität**

*Florian Cristobal Klenk*
Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität ..... 57

*Mart Busche & Uli Streib-Brzič*
Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung ..... 83

*Carolin Vierneisel & Johannes Nitschke*
(De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium ..... 103

**Geschlechterreflektierte Professionalität im Elementarbereich**

*Melanie Kubandt*
Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich − Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag ..... 121

*Susann Fegter, Anna Hontschik, Eszter Kadar, Kim-Patrick Sabla & Maxine Saborowski*
Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams ..... 135

**Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung**

*Anja Eichhorn*
Doing Sexual Agency: Sexuelle Handlungsfähigkeit sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe ..... 153

*Marion Thuswald*
Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung ..... 167

**Rezension**

*Marina Dangelat, Frauke Grenz & Christine Thon*
Rezension zu: Gesicht Zeigen! (2017) (Hrsg.): „Weiße können nicht rappen“. Das Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees und zu: Wedl, Juliette (2018): Identitätenlotto. Ein Spiel quer durchs Leben ... 183

**Verzeichnis der Autor_innen** ..... 191

*Mart Busche, Uli Streib-Brzič*

# Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es darum zu zeigen, wie empirisch generiertes Wissen über die Vermittlung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in die Praxis der Bildungsarbeit rückgespiegelt und aufgegriffen wird und welche heteronormativitätskritischen Wissensbestände sich als hilfreich zur Weiterqualifizierung der Arbeit erweisen. Der im Rahmen einer Praxisforschung eröffnete (Reflexions)Raum dient Wissenschaftler_innen und Pädagog_innen dazu, Elemente und Bedingungen des Gelingens der praktischen Arbeit zu würdigen und gemeinsam geeignete Interventionen für herausfordernde Situationen zu entwickeln. Herausforderungen können somit als Initiatorinnen für eine Erweiterung und Neugenerierung von Praxiswissen genutzt werden, die der professionellen Haltung zuträglich sind. Nicht zuletzt wird im Artikel analysiert, welche Impulse die Diskussion um handlungsrelevantes Wissen für die wissenschaftliche Wissensproduktion zu queerer Bildungsarbeit befruchten.

Ein bedeutendes Kriterium von Professionalität liegt in der Reflexion des eigenen theoretischen Bezugsrahmens wie auch des eigenen Handlungswissens. Hier bieten sich beispielsweise Settings der Praxisforschung an, um verschiedene Wissensarten und Handlungslogiken miteinander in Verbindung zu bringen und ihre Potenziale wie auch ihre Widersprüche zu erkunden. Dies ist insbesondere im thematischen Feld der Pädagogik zu sexuell und geschlechtlich vielfältigen Lebensweisen interessant, weil es sich dabei um ein vergleichsweise neues Handlungsfeld handelt, dessen Relevanz in Fachkreisen wie auf bildungspolitischer Ebene weitgehend anerkannt wird (z.B. Friedrich-Ebert-Stiftung 2014; Sozialmagazin 2014; Hartmann 2002). Zugleich ist von verschiedenen Seiten umkämpft, was dieses Feld beinhalten soll und an vielen

https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.05

Stellen besteht noch Unsicherheit, wie dieses Thema zielgruppengerecht umzusetzen ist, welche Zielstellungen hilfreich sind und welche Kompetenzen es von den durchführenden Pädagog_innen erfordert.

Das Jugend Museum in Berlin-Schöneberg hat mit seinem 2015 gestarteten Modellprojekt „All Included – Museum und Schule gemeinsam für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt" das Thema museal-kreativ-ästhetisch aufgegriffen und darauf abgestimmte Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche entwickelt[1]. Dieses Projekt wird vom Praxisforschungsprojekt „VieL*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge" (2016-2018)[2] wissenschaftlich begleitet. Ein interdisziplinär besetztes Team von Wissenschaftler_innen reflektiert gemeinsam mit dem museumspädagogischen Team deren Herangehensweisen mit Blick auf das inhaltliche „Was", das methodische „Wie" und das theoretische „Woher" sowie das entwicklungsorientierte „Wohin". VieL*Bar verfolgt dabei einen partizipativ-responsiven Handlungsforschungsansatz, der durch mehrfaches Zurückspielen der gewonnenen Einsichten an die beteiligten Pädagog_innen erfolgt. Dafür wurden in verschiedenen Reflexions-Workshops im Sinne der *Reflecting Group* (in Anlehnung an Wigger et al. 2012, Anderson 1990) ein kooperatives Arbeitsbündnis aus dem pädagogischem Team des Jugend Museums, verschiedenen externen Expert_innen aus dem Bereich Fortbildung, Beratung und Museum sowie den praxisforschenden Wisssenschaftler_innen begründet und mit verschiedenen Formaten wie *Fallbesprechungen, theoretischen* und *empirischen Inputs, offenen Diskussionsrunden* oder *Reflecting Teams*, in denen nur die Praktiker_innen über frei gewählte Aspekte eines Themas diskutierten, genutzt. In der Zusammenführung von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Erfahrungswissen werden Anknüpfungspunkte diskutiert, neues Wissen generiert und eine unmittelbare qualitative Weiterentwicklung und Professionalisierung der pädagogischen Arbeit angeregt.

1 All Included! wird im Rahmen des Programms „Demokratie leben!" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert (2015-2019). www.all-included.jugendmuseum.de/

2 VieL*Bar war ein Kooperationsprojekt der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin und wurde vom Institut für angewandte Forschung Berlin (IFAF) gefördert. http://www.ifaf-berlin.de/projekte/viel*bar/

# 2 Professionalisierungsprozesse und professionelles Handeln

Angelika Wetterer (2009) hat sich mit Professionalisierungsprozessen in Bezug auf gleichstellungspolitische Geschlechterthematiken auseinandergesetzt und differenziert in ihrer Betrachtung drei Wissensarten: das Expert_innenwissen der professionellen Akteur_innen, das wissenschaftliche Geschlechter-Wissen von Wissenschaftler_innen und das alltagsweltliche Wissen der Gesellschaftsmitglieder.[3] Das Feld der heteronormativitätskritischen Bildungsarbeit besteht neben dem Spezialwissen der Pädagog_innen und der Wissenschaftler_innen sowie dem Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder noch aus einem vierten Feld: dem Wissen der Communities, in denen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen gelebt werden und in denen beständig und aus der Notwendigkeit heraus, das eigene Leben beschreiben zu können, neues Wissen und neue Sprechweisen generiert werden.[4] Jedes dieser Felder – mensch könnte hier auch von spezifischen und allgemeinen Erfahrungsräumen sprechen – bringt sein eigenes Wissen gemäß der jeweiligen Erwartungs- und Handlungslogiken hervor. Mit der Verknüpfung von unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken besteht die Chance, durch die Verschränkung von Theoriewissen und Handlungswissen einen Erkenntnisgewinn zu erzeugen, der ein neues „eigen-sinniges" Handlungswissen (Oehler 2018) hervorbringt. Damit basiert, wie Bernd Dewe (2009) betont, professionelles Handeln nicht primär auf wissenschaftlichem Wissen, sondern auf reflexiv generiertem Handlungswissen.[5] Voraussetzung dafür, dass dies gelingen kann, ist – wie Jutta Hartmann beschreibt – eine Selbstreflexion „im Sinne eines Distanznehmens gegenüber gängigen Diskursen, Normen und sich selbst" zu initiieren. Dies benennt sie als wesentliches Kriterium queerer Professionalität (Hartmann 2014: 28). Andernfalls läuft der_die Pädagog_in Gefahr, wider besserer Absicht (hetero)normative Denkmuster und Narrative zu bestätigen.

Nach Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (2012) stellt sich die professionelle Praxis als Prozess dar, in dem verschiedene Wissens- und Urteilsformen zueinander in Beziehung gesetzt und situations- sowie fallbezogen kontextualisiert werden. So verstanden beschreibt Professionalisierung den Prozess, verschie-

3 Vgl. auch die wissenssoziologische Einteilung in Alltags- und Erfahrungswissen, das in Institutionen hervorgebrachte Expert_innen-Wissen und popularisiertes Geschlechter-Wissen bei Irene Dölling (2005: 51).

4 Hier wären z.B. der Unterstrich zu nennen oder die Praktik der All-gender-Toiletten.

5 „Für mein Verständnis von wissenschaftlicher Theorie bedeutet dies, dass Theorie nicht in der Praxis zur Anwendung kommt, sondern relationiert wird durch den ‚reflexiven Professionellen': Dieser reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten (…) unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis." (Dewe 2009: 101)

dene Wissensarten und Handlungslogiken – auch die, die widersprüchlich erscheinen – aufeinander zu beziehen. Nicht nur Widersprüche, sondern auch Unvereinbarkeiten kennzeichnen das pädagogische Feld, so hat Werner Helsper (2003; 2004) konstitutive Antinomien beschrieben, die pädagogisches Handeln kennzeichnen. Als Antinomien hat er u.a. das begründete Entscheiden unter Ungewissheit benannt, die Spannung zwischen Vermittlungsversprechen und Erfolgsrisiko einer Intervention sowie die Aufforderung zur Autonomie, während gleichzeitig Heteronomie in der pädagogischen Situation gefordert wird.[6] Erfahrungswissen und eine kontinuierliche Reflexion auf der Metaebene sei erforderlich, damit es gelingt, einen produktiven Umgang mit dem Unvereinbaren zu finden. Patrick Oehler (2018) schlussfolgert daraus, dass Professionalisierungsprozesse sich auch durch die Fähigkeiten Kreativität und Flexibilität herstellen, die notwendig sind, um auf die komplexen, ungewissen und sich beständig wandelnden Handlungsanforderungen zu reagieren. Insbesondere die kreative Handlungsdimension gelte es mehr in den Fokus zu rücken.

Eine kontinuierliche Reflexionsmöglichkeit ist allerdings im Feld der außerschulischen Bildung nicht immer gegeben. Gerade für die freiberuflich Tätigen in Museen – aber auch bei anderen Trägern – unterscheiden sich die Aufgaben und Tätigkeit sowie die professionelle Praxis bzw. individuelle Professionalisierung in der Regel deutlich von der der angestellten Museumspädagog_innen (vgl. Nettke 2016: 184ff.) Dieter Nittel unterscheidet deshalb die individuelle von der kollektiven Professionalisierung (vgl. Nittel 2004; 2011). Beide Ebenen fanden im Praxisforschungsprojekt VieL*Bar insofern einen Widerhall, als dass eine Vermittlung von aus Einzelinterviews mit unterschiedlich positionierten Akteur_innen generierten Erkenntnissen in kollektive Diskussionsprozesse gesucht wurde. Das Zusammenkommen in Reflexions-Workshops im Sinne der *Reflecting Group* und die Möglichkeit, individuell erlebte Situationen wie auch Erkenntnisse auf abstrahierten Ebenen zu diskutieren und sie in einen gemeinsamen Prozess einzubetten, bietet sich an, um individuelle und kollektive Professionalisierungsprozesse zusammenzuführen.

6 Bezogen auf die personalen Vermittlungsformen wie Führungen beschreibt Tobias Nettke zu bearbeitende Paradoxien in museumspädagogischen Führungen, worunter neben der genannten „Heteronomie versus Autonomie“ auch „Vertrauen versus Fremdheit“ (aufgrund der kurzeitpädagogischen Begegnungen) und „kollektive versus individuelle Fallarbeit“ (das Spannungsverhältnis der pädagogischen Interaktion mit dem Individuum oder mit der Gruppe) zählen (vgl. Nettke 2010: 340ff).

# 3 Beschreibung des Feldes und der Reflexions-Workshops

Das Feld der außerschulischen Bildungsarbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bzw. das der heteronormativitätskritischen Bildungsarbeit kann kaum als professionalisiertes Feld betrachtet werden. Es existieren weder ein geteilter Wissenskanon noch strukturierte und anerkannte Fort- und Weiterbildungen. Bei dem hier untersuchten Feld der Bildungsarbeit im Jugend Museum ist die Thematik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt ein Baustein im breiten Spektrum des Programms an überwiegend stadtteilhistorischen Themen. Auch die Beschäftigung mit Geschlecht und Sexualität erfolgt zumeist in unterschiedlicher Weise: Während manche Pädagog_innen Gender Studies studiert haben oder noch studieren und sie damit eine potenzielle „‚akademische Spezialausbildung' für Geschlechter-Expert_innen" (Riegraf/Vollmer 2014: 44) durchlaufen (haben), waren oder sind diese Themen bei anderen kein durchgängiger Fokus im Studium (gewesen). Manche Bildungsträger, so auch das Jugend Museum, organisieren für ihre (freien) Mitarbeiter_innen Teamfortbildungen mit externen Trainer_innen, die dazu dienen sollen, ein gemeinsames Basiswissen herzustellen. Die Tiefe und Ausrichtungen dieser Auseinandersetzungen variieren jedoch stark, je nachdem ob es sich um pointierte Ein-Tages-Fortbildungen oder aus mehreren Modulen bestehende Weiterbildungen handelt. Auch die Zusammensetzungen der Teams variieren und unterliegen einer feldspezifischen Fluktuation, sodass für eine dauerhafte gemeinsame Verständigungsbasis vergleichbare Fortbildungen wiederholt angeboten (und finanziert) werden müssten.[7]

Bildungsarbeiter_innen sind oft als Freiberufler_innen bzw. freie Mitarbeiter_innen tätig, d.h. sie arbeiten zuweilen für verschiedene Träger und es liegen pädagogische Erfahrungen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen vor, wie z.B. aus dem Bereich Social Justice, Bildung gegen Antisemitismus oder aus der Theaterpädagogik. Zugleich ist die Arbeit durch eine hohe Flexibilität und Handlungsautonomie, aber auch durch Flexibilitätserwartungen an die Pädagog_innen und einen prekären Status gekennzeichnet, da die Auftragslage in der Regel die Beschäftigungsmöglichkeiten strukturiert. Pädagog_innen können Seminarinhalte, Herangehensweisen und Methoden mitbestimmen und ge-

7 Beispielsweise wurden in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei" (1988-2010) in Frille (NRW), deren Ansätze die Genderpädagogik in der BRD entscheidend mitgeprägt haben, freie Mitarbeiter_innen verpflichtet, mit Kostenbeteiligung eine zertifizierte Fortbildungsreihe zu geschlechtsbezogener Pädagogik im eigenen Hause zu absolvieren und die dort vertretenen wie auch andere Ansätze und Theorien kennen zu lernen. Es wurde dort auch viel Wert auf biografisches Arbeiten gelegt und die Reflexion des eigenen Seins. Dies ist in Kurzzeitfortbildungen nur schwer möglich.

mäß ihrem persönlichen Stil ausgestalten. Für einen höheren Professionalisierungsgrad, der die Arbeit inhaltlich und handlungsbezogen weitergehend qualifiziert, wäre eine Systematisierung des Wissens hilfreich. Riegraf und Vollmer merken für die Gleichstellungspolitik an, dass ein „systematischer Theorie-Praxis-Transfer von Geschlechterforschung zu ‚Geschlechterpraxis' „ bislang nicht realisiert wird (ebd.). Wetterer sieht ein „Spannungsverhältnis unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen" (Wetterer 2009: 46), das sich z.B. darin zeigt, dass die Praktiker_innen in der feministisch-wissenschaftlichen Expertise den Praxisbezug nicht erkennen bzw. sich diesen erst – idealerweise in einer gemeinsamen Wissenschafts-Praxis-Reflexion – erschließen. Dies ist für das noch neue Feld der heteronormativitätskritischen Bildung ebenfalls zu konstatieren, weshalb hier im Folgenden das Zusammenspiel des Wissens dreier Akteur_innengruppen (Wissenschaftler_innen, Pädagog_innen des Jugend Museums, externe Expert_innen aus Fortbildungs-, Beratungs- und Museumspraxis) in den partizipativ angelegten Reflexions-Workshops des VieL*Bar-Projekts genauer betrachtet werden soll.

In den Workshops wurde sowohl mit offenen Diskussionen[8] gearbeitet sowie mit methodisch strukturierten Formaten. Die Methode des *Reflecting Teams*[9] bestand dabei aus einem Stuhl-Innenkreis, in dem die Praktiker_innen sich über frei gewählte Aspekte eines zuvor von den Wissenschaftler_innen präsentierten Forschungsergebnisses austauschten, während die Forschenden nur lauschten.[10] Wie Annegret Wigger u.a. (2012) beschreiben, führt das Modell auf beiden Seiten, der der Fachkräfte wie der Wissenschaftler_innen, zu neuen Erkenntnissen, die darin bestehen, „sich wechselseitig den jeweils andersartigen Wissensfundus zu erschließen, miteinander bedeutsame Anschlussstellen zu identifizieren und dann mit jeweils verschiedener Perspektive die Relationierung zu leisten" (Wigger et al. 2012: 256). Während die offenen Diskussionsformate eher ein gemeinsames Suchen nach Deutungen und Lösungen beinhaltete, konturieren sich in der Methode des *Reflecting Teams* im Innenkreis die feldspezifischen Wissens- und Erfahrungsbestände wesentlich deutlicher. Der Grundgedanke, Hierarchieebenen zu flexibilisieren und den Praktiker_innen Reflexionsräume anzubieten, in denen sie unter Bezugnahme auf die empirischen Erkenntnisse Anschlussstellen wählen und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen überprüfen, zurückweisen, integrieren oder weiterdenken konnten, war für uns als Wissenschaftler_innen-Team handlungsleitend, als wir uns entschlossen, die Methode in den Reflexions-Workshops im Rahmen des Praxisforschungsprojekts einzusetzen.[11]

8 Siehe erstes Beispiel.

9 Siehe zweites Beispiel.

10 Der Ansatz wurde im Rahmen der systemisch-lösungsorientierten Therapie entwickelt (vgl. Anderson 1990) und ist seitdem für andere Bereiche, wie die der Mediation, Supervision und Intervision sowie der Pädagogik adaptiert worden.

11 Dabei ist kritisch anzumerken, dass wir mit vielen Inhalten in sehr begrenzter Zeit hantiert haben und dass hier längere Diskussionszeiten von mehr als 15 Minuten angeraten gewesen

# 4 Wissensebenen und Antinomien – Erkenntnisse im Professionalisierungsprozess

Wir stellen im Folgenden zwei Diskussionssequenzen vor, in denen sich Professionalisierungsprozesse im Sinne einer Wissensreflexion und -gene-rierung dokumentieren. Das erste zielt auf einen verbesserten Umgang mit einem Thema, das integraler Bestandteil eines Wissenskorpus im Bereich vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen ist: dem Thema Trans*. Hierbei kommen auch Problematiken zum Tragen, die den Umgang mit Aktivist_innen- bzw. Communitywissen in pädagogischen Räumen thematisieren. Zum Zweiten geht es um das übergeordnete Thema der Ziele der Bildungsarbeit; hierbei kam u.a. die bereits beschriebene Methode des *Reflecting Teams* mit einem eigenen Stuhlkreis ohne Beteiligung der Wissenschaftler_innen zum Einsatz.

## 4.1 „Haben Sie noch einen Unterleib?“ – Wissensrelationierung beim Thema Trans*

Das folgende Beispiel zeigt, wie eine wissenschaftliche Analyse von *Othering* den Impuls gibt, diese mit dem pädagogischen Praxiswissen über die Wissensbedarfe der Kinder und Jugendlichen sowie mit dem politischen Communitywissen insbesondere hinsichtlich Antidiskriminierung und Trans*Lebensweisen ins Verhältnis zu setzen. In der All Included-Werkschau, einer Ausstellung, in der mit Kindern und Jugendlichen erarbeitete Themen anhand von Objekten präsentiert wurden, mit denen dann auch pädagogisch in Workshops weiter gearbeitet wurde, war ein Video zu sehen, in dem Jugendliche den Transgender-Aktivisten Jayrôme C. Robinet interviewen. Darin fragen Kinder Jayrôme C. Robinet u. a. nach seinem abgekürzten Vornamen. Ein Kind sagt: „Wir haben ein Blatt bekommen, wo halt Ihr Name draufstand, wo Jayrôme C. Robinet stand. Und ich wollte, und wir wollten auch wissen, was das C-Punkt für ein Name war.“ Der Befragte ordnet die Frage sofort ein als eine, die Menschen oft gestellt bekommen, wenn sie ihr Geschlecht verändern und fragt zurück, was daran interessant sei. Ein Kind antwortet: „Na, das war ja ihr echter Name. Früher.“ Jayrôme C. Robinet informiert sie darüber, dass dies mitunter eine heikle Frage sein kann, da nicht alle Trans*Personen nach ihrem vorherigen Leben befragt werden möchten. Er lenkt ihren Blick darauf, dass der neue

wären, um einzelne Aspekte tiefer gehend zu bearbeiten. Dennoch haben wir auch für die Praxisforschung hilfreiche Hinweise erhalten und bedanken uns an dieser Stelle bei allen Mitwirkenden!

Name möglicherweise als „viel echter“ angesehen werden kann, da er ja selbst gewählt ist.
Diese Video-Sequenz wurde in einem Reflexions-Workshop auf potenziell inhärentes *Othering* als ein „machtvoller Prozess des Different-Machens, der Ausgrenzung und der Hineinrufung in eine untergeordnete Position“ (Riegel 2016: 54) und alternative pädagogische Möglichkeiten diskutiert. Von wissenschaftlicher Seite aus wurde dabei aus diskursanalytischer Perspektive u.a. auf die Reduzierung von vor allem transgeschlechtlichen Personen auf Namens- und Körperveränderungen hingewiesen und wie solche als Grenzüberschreitung verstandene Sprechakte auch in diskriminierungssensibler Bildungsarbeit vorkommen. Als ein_e Mitarbeiter_in des Viel*Bar-Teams auf stereotypisierende Diskurse der Mehrheitsgesellschaft zu sprechen kommt, interveniert Kay, eine_r der Mitarbeiter_innen im Jugend Museum, in die Deutungen des wissenschaftlichen Teams:

Mika (VieL*Bar): […] Zusätzlich wär eine andere Perspektive, dass die Kinder eine Frage stellen, die das diskriminierende Verhalten der Mehrheitsgesellschaft widerspiegelt.
[…]
Kay: Wieso findet ihr, dass die Frage ihn auf sein Trans*sein zurück/ äh reduziert? Ich habe das nicht verstanden.
Mika: Ja. Also wir hatten das so interpretiert sozusagen, dass nur das Trans*sein im Fokus steht also es steht/
Kay: Aber sie fragen, also darf ich weil, also so genau habe ich mir diesen Moment noch nicht angeguckt, aber sie fragen doch eigentlich, was das C bedeutet. Erstmal nicht mehr
?: //Mhm//
Kay: und nicht weniger. Und er antwortet nicht auf die Frage.
?: Mhm.
?: Ja.
Kay: Aber die Frage
?: //Mhm// [zustimmendes Gemurmel]
Kay: ist die Frage nach dem C. Also würde ich jetzt so interpretieren.
Mika: Genau mit der Intention sozusagen, [unv.] was der Name der Person gewesen war. [Gemurmel im Hintergrund]
Kay: Nee das fragen sie nicht. Sie sagen, sie haben einen Zettel gekriegt, da steht Jayrôme C. Robinet drauf und wir wollen wissen, was das C bedeutet.
?: Ja.
Kelly (VieL*Bar): Nee, was das C für ein Name (1) war. Also, ich hab genau so reagiert wie Du am Anfang
Kay: //Jaha//
Kelly: ja sorry, da kann man doch mal fragen, was der zweite Name da ist, C Punkt, was heißt das denn?
Kay: Ja.
Kelly: Aber das interessante ist die Vergangenheits
Kay: //Gut, die//
Kelly: //form.//
Kay: Vergangenheitsform, ok. [Gemurmel]
Luan (VieL*Bar): Das wird aber/

Kelly: Was darauf hinweist, die wissen schon, worum es geht.
Luan: Es wird ja auch im Verlaufe des Gesprächs dann auch deutlich, dass die/ es kommt ja auch sehr schnell da. Daran wird schon klar, dass das Interesse darauf liegt.
Kay: Aber ich finde das echt ein bisschen heikel
?: //Mhm//
Kay: weil die Kinder fragen erstmal nach dem C
?: //Mhm//
Kay: sie sagen nicht was war denn dein früherer Name.
?: //Mhm.//
Kay: Auf seine Erklärung, dass er immer nach dem Namen nach dem früheren Namen und der Operation und auch dem Geschlecht gefragt wird, da fragen sie dann nach dem echten Namen. Da gehen sie ja wieder drauf ein.
[…]
Marian (extern): Aber wenn jemand trans* ist, dann will ich doch auch wissen, was ist daran so spannend als Kind [unv., Gemurmel] dann interessiert mich nichts anderes als wo versteckt sich denn der Widerspruch
Kay: //Mhm//
Marian: von dem was jetzt ist und gewesen ist und dann vielleicht liegt es in dem C.
[Zustimmendes Gemurmel]
[TP-WS 2 Diskussion Jayrôme I 1-59]

Die Deutung des VieL*Bar-Teams findet hier vor dem Hintergrund einer Analyse statt, die die Äußerung der Kinder in einen stereotypen Rahmen einordnet. Dieser Rahmen wird von der Pädagog_in nicht geteilt, sie plädiert dafür, die anfängliche Frage der Kinder als eine offene zu deuten, die erst durch die Intervention des Interviewten die Unterscheidung in „echten" und selbst gewählten Namen hervorbringt. Sie ist auf die Ebene des Immanenten, des wörtlich gesagten, orientiert (vgl. Radvan 2010), und geht hier den Schritt einer darüber hinaus reichenden Einordnung nicht mit. Kelly aus dem VieL*Bar-Team bestätigt diese mögliche Deutung und markiert sie als eine im Forschungsprozess verworfene unter Bezugnahme auf die Zeitform und darauf, dass die Kinder bereits in einem Stadium des Bescheid Wissens waren („die wissen schon, worum es geht"). Auch Luan argumentiert unter Bezugnahme auf das weitere Geschehen im Interview für eine Perspektive, in der die Kinder als Träger_innen einer stereotypisierenden gesellschaftlichen Position gesehen werden. Kay bewertet diese Deutung als problematisch („heikel") und beharrt darauf, an dieser Stelle keine Engführung der Frage der Kinder vorzunehmen, sondern diese erst im Zusammenhang mit der Reaktion des Interviewten zu sehen. Interessant ist auch die Deutung des_der externen Expert_in Marian, der_die Trans*Lebensweise als Widerspruch rahmt, der irgendwo erkennbar sein könnte. Das Wissen um trans* wird also mit der Suche nach Anzeichen für eine Unvereinbarkeit verknüpft, die in einer Spurensuche nach dem vorherigen Leben im anderen Geschlecht besteht. Damit übernimmt Marian wie auch Kay die Perspektive der Kinder und bringt eine Deutung auf den Punkt, die die kindliche Neugier ins Zentrum setzt.

Im Video geht es dann im weiteren Verlauf darum, dass Trans*Personen neben der Frage nach dem ersten Namen oft noch etwas Zweites gefragt würden, über das sie nicht unbedingt Auskunft geben möchten, weil es als sehr privat empfunden wird: Die Frage nach einer möglichen operativen Geschlechtsanpassung. Etwas später wird diese Frage von den Kindern dann dennoch gestellt: „Haben Sie noch einen Unterleib oder so?“ Hier wählt der Gefragte eine Antwort, die erneut auf den intimen Charakter der Frage hinweist und Vergleiche zur unbefragten Cisgeschlechtlichkeit anbringt wie, dass ja auch Fragen nach Körbchengröße beim BH oder Penislänge normalerweise nicht in einem Gespräch mit flüchtig bekannten Personen gestellt werden, weil sie die Grenze des Privaten überschreiten. Er fordert die Jugendlichen dazu auf, darüber nachzudenken, ob die Frage der Befriedigung der eigenen Neugier gilt oder ob sie zur Unterstützung der befragten Person dient.[12]

In der abschließenden Diskussion der Sequenz im Reflexions-Workshop stand dann die Frage im Zentrum, wie die Begegnung mit queeren Interviewpersonen angemessen vorbereitet und gerahmt werden kann. Hierbei ging es um die Ambivalenz von Fragen und das Thema der Neugierde wurde nochmals aufgegriffen: Einerseits sollen Kinder und Jugendliche etwas lernen und das bekannte Terrain verlassen, dazu seien neugierige Fragen notwendig. Andererseits sei es in dieser Situation schwierig, Äußerungen mit Diskriminierungspotenzial nicht aufzurufen, etwa indem bestimmte Fragen so gestellt werden, dass Trans*Personen eher zum Anschauungsobjekt werden als dass ihre individuelle Lebensweise, in der die Trans*-Thematik eine Facette unter vielen darstellt, von Interesse wird. Die Ermöglichung eines Erkenntnisprozesses bei Kindern und Jugendlichen, der an ihre Alltagswissen andockt, und die gleichzeitige Orientierung an den Prämissen einer Antidiskriminierungspolitik zeigen sich als Spannungsverhältnis. Kay geht auf die Rahmung der Interviews ein, bei der die verschiedenen Interviewpersonen in den Lernwerkstätten explizit als Aktivist_innen eingeladen waren und erläutert, dass „wenn mensch Aktivist_innen einlädt, dann haben die eine Botschaft“. Dies wird mit allgemeinem Lachen quittiert und macht deutlich, dass die Problematik zwischen politischer Botschaft und pädagogischem Anliegen zu vermitteln ein geteilter Wissensbestand im Team ist. Mitja greift die Trennung zwischen Aktivismus

12 Das Thema der unerwünschten Fragen schien für die Kinder ein eindrückliches zu sein. In einem weiteren Video, das Perspektiven der Jugendlichen auf die Lernwerkstatt wiedergibt, ist eine Rückmeldung auf die Frage, was die Jugendlichen gelernt haben, „dass es Sachen gibt, die man z.B. nicht fragen sollte, wenn man z. B. jemanden trifft, der trans* ist“. Diese Äußerung hatte uns angeregt, das Interview-Video mit Jayrôme C. Robinet mit dem pädagogischen Team hinsichtlich des Umgangs mit queer positionierten Personen und ihrer potenziellen Vulnerabilität zu besprechen. Gleichzeitig war unser Anliegen zu diskutieren, inwieweit der von der interviewten Person formulierte Anspruch, Fragen zu stellen „die unterstützen“ nicht eine Vereinnahmung und Überforderung der Kinder darstellt und dem Wesen des Fragenstellens als einem Instrument der Wissensgenerierung widerspricht.

und Pädagogik auf, stellt sie aber auch in Frage, indem sie_er sie als Auseinandersetzung innerhalb und zwischen den Pädagog_innen beschreibt und eine stärkere Reflexion einfordert:

> […] diese Interviewthematik die betrifft uns ja auch in der pädagogischen Arbeit ganz doll genau die gleichen Fragen die wir uns für die Interviews stellen müssen wir uns teilweise auch ganz stark als Pädagog_innen stellen dann dachte ich ja gut da gibt's einen Unterschied den du aufgemacht hast Kay das eine ist Aktivismus das andere Pädagogik gleichzeitig dachte ich wie stark ist der Unterschied eigentlich weil als Pädagog_innen haben wir ja einen Auftrag den wir so mitnehmen oder vielleicht auch einen impliziten Aktivismus den wir mehr oder weniger auch mit uns rumschleppen [Gekicher] da wär es wahrscheinlich sinnvoll den auch bei uns selber klarzukriegen //Mhmhm// auch bei so einer internen Reflexion was wir ja eigentlich machen wollen und wie offen wie offen sind wir eigentlich was sind eigentlich unsere normativ gesetzten Ziele die wir eigentlich erreichen wollen das find ich spannend, damit hab ich mich beschäftigt. [TP-WS 2_Diskussion Jayrôme II 196-208]

Mitja stellt einen Zusammenhang her zwischen explizitem Auftrag in der Bildungsarbeit, implizitem Aktivismus und den selbstgesetzten Zielen, die mit der pädagogischen Arbeit erreicht werden sollen. Sie_er überträgt also die Diskussion, die anhand der Person Jayrôme geführt wurde auf sich selbst und das Team und meldet Bedarf an, die eigenen Grenzen und Normen stärker der Reflexion zugänglich zu machen. Dabei wird auch deutlich, dass insbesondere die aktivistischen Bestandteile schwer wiegen („herumschleppen") und ihre implizite Bedeutung für die Arbeit bekannt ist, wie das Kichern anzeigt. Viele der Pädagog_innen haben ein politisches Verständnis ihrer Arbeit und hohe normative Ansprüche[13] was sie aber mitunter auch in der Umsetzung behindert oder den Blick verstellt („wie offen sind wir denn?"). Es dokumentiert sich hier ein Verständnis eines politischen Raumes, der nach anderen Regeln und mit anderen Wissensbestandteilen funktioniert als der pädagogische Raum und dass die Mitarbeiter_innen als Aktivist_innen-Pädagog_innen die unterschiedlichen Wissensbestandteile und Ansprüche miteinander verbinden bzw. sie an den pädagogischen Raum anpassen müssen.

Dies zeigt sich auch an dem Umgang mit den Fragen, die die Kinder und Jugendlichen stellen und die oben ja bereits zwischen Neugierde und Reduzierung auf das Trans*sein verhandelt wurden. Es war angekündigt worden, dass alle Fragen gestellt werden dürfen, die sonst nicht gefragt werden; es dokumentiert sich, dass allen Pädagog_innen klar ist, dass dieses Spiel mit dem Tabuisierten oder Anrüchigen gut funktioniert um Interesse zu wecken, aber auch heikel ist, da diese Fragen aus Perspektive von Trans*Personen eher als Monotonie der Wiederholung empfunden werden können und einen potentiell grenzüberschreitenden Gehalt tragen.

Anhand dieser Diskussion aus einem Reflexions-Workshop werden verschiedene Wissensarten und Handlungslogiken sichtbar, die sich aus dem Aufeinanderprallen einer politisch-aktivistischen Sphäre und einer pädagogischen

13 Siehe auch das Zitat von Tomke im zweiten Beispiel.

Sphäre ergeben und die das Bemühen zeigt, diese beiden Sphären zu relationieren. Das Arbeiten mit queeren (nicht-pädagogischen) Personen wird nicht verworfen, sondern es wird mehrfach der Vorschlag geäußert, dass eine andere Vorbereitung der Interviewten notwendig ist, die diese besser auf die Zielgruppe einstellt. Anhand der Diskussion wurde ebenfalls deutlich, dass der pädagogische Raum so gefasst wird, dass es in ihm um Wissenserweiterung bei den Kindern und Jugendlichen geht und das Entwickeln eines eigenen Standpunktes. Dies kann den Unterstützungsforderungen von Aktivist_innen zunächst zuwiderlaufen, da ihre Position erst einmal erkundet werden muss. Ob es auf der praktischen Ebene für diesen Prozess tatsächlich Protagonist_innen im Sinne einer „queeren Infobox" braucht und ob nicht Pädagog_innen – vor allem, wenn sie selber aktivistisch tätig und zum Perspektivenwechsel fähig sind – dieses Wissen vermitteln können, ist weiter zu überlegen. In Anlehnung an Helsper (2004: 30) kommt hier eine spezifische Form des Zivilisierungsparadoxons zum Tragen: Die Pädagog_innen möchten sowohl ihrer Zielgruppe als auch antidiskriminierenden Standards gerecht werden und dieses erfordert eine Balancierung des Anspruchs des „Wachsen-Lassens" und einer sozialverträglichen „Disziplinierung". Neben den unterschiedlichen Vorschlägen, wie mit diesem Widerspruch umgegangen werden könnte, gibt es gleichzeitig ein Erfahrungswissen über den Wert des Unvorhersehbaren: „Eigentlich sind das die spannenden Fragen, die nicht vorbereitet sind, sondern die dann entstehen". [TP-WS 2_Diskussion Jayrôme II 183-184]

## 4.2 „Alle Berührungen mit dem Thema sind wichtig" – Das Ringen um Ziele und Inhalte

Im Folgenden geht es um Fragen der Didaktik der heteronormativitätskritischen Pädagogik, bei denen konkrete inhaltliche und wissensbezogene Zielformulierungen mit prozess- und teilnehmendenorientierten Praxislogiken ein Spannungsfeld bilden. In einem Reflexions-Workshop wurde das vorläufige Ergebnis der Inhaltsanalyse zu Antworten auf die Frage „Was ist dein pädagogisches Ziel?" zurückgespiegelt, die von den Pädagog_innen in den Einzelinterviews mit Blick auf die Durchführung der Workshops genannt worden waren. Identifiziert werden konnten vor allem allgemeine Ziele: Angst vor ‚dem Anderen' verlieren, Vielfalt anerkennen; Normalität hinterfragen und Offenheit herstellen sowie – im Hinblick auf die Zielgruppe queerer Jugendlicher – diese zu empowern und Vorbilder zu schaffen. Als ein weiteres Ziel wurde „Heteronormativität in Frage stellen" genannt. Insgesamt fiel jedoch auf, dass wenig thematisch-inhaltliche Ziele benannt bzw. Aspekte des Themas der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in den Zielen nicht konkretisiert worden

waren. Es wurden zudem Aussagen gefunden, die sich von einer konkreten Zielformulierung dezidiert abgrenzten, so bekundete ein_e Pädagog_in auf die explizite Nachfrage nach pädagogischen Zielen: „ich hab' jetzt nicht so'n konkretes Ziel, sondern für mich ist einfach alle Berührungen mit den Themen irgendwie wichtig, egal wie sie laufen" (Jay 898-900).

Interessanterweise stellt sich diese Aussage im Vergleich mit anderen Schilderungen im Interview in Bezug auf den Umgang mit herausfordernden Situationen bei der Workshopdurchführung als Widerspruch dar. Denn in diesen Erzählungen dokumentierten sich ganz offensichtlich absichtsvoll inszenierte pädagogische Interventionen, die beispielsweise darauf gerichtet waren, Identitätsverständnisse zu flexibilisieren und Normen ihrer Selbstverständlichkeit zu entheben. Hier zeigt sich, dass auf der Ebene des Handlungswissens sehr wohl die Umsetzung konkreter heteronormativitätskritischer Ziele zu rekonstruieren ist, während bei der konkreten Frage nach Zielen eine Festlegung auf inhaltsbezogene Ziele eher vermieden wird. Dieser auffallende Widerspruch zwischen der beobachteten oder beschriebenen pädagogischen Praxis auf der einen Seite und der Angabe von nicht oder nur vage formulierter Ziele auf der anderen, veranlasste uns im Reflexions-Workshop genauer nachzufragen.

Im Anschluss an die Präsentation dieser Analyseergebnisse luden wir die Pädagog_innen des Teams zusammen mit den externen Expert_innen ein, sie im Innenkreis zu diskutieren. Zu Beginn des Gesprächs bestätigten die Teampädagog_innen die bereits festgestellten Tendenzen: Ziele als einengend, starr, begrenzend, als dem pädagogischen Handeln „im Weg stehen[d]" (TP-WS 3_II 330) zu empfinden, Flexibilität und ein angemessenes Eingehen auf die jeweilige Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen verhindernd. Sich Ziele für die pädagogische Arbeit zu setzen, assoziierten die Pädagog_innen damit, diese mit Anstrengung „durchsetzen" (TP-WS 3_II 261) zu wollen und ein darauf ausgerichtetes „Konzept durchziehen" (TP-WS 3_II 265) zu müssen. Dies – so wurde weiter antizipiert – berge für die_den Pädagog_in das Risiko „auf Abwehr" (TP-WS 3_II 265) und „keine Lust" (TP-WS 3_II 266) bei den Adressat_innen zu stoßen. Damit sei zu befürchten, dass die pädagogische Situation stagniere und letztendlich scheitere. Stattdessen – und dies kann als Gegenhorizont beschrieben werden – wurde erneut ein „in Kontakt"-Kommen (TP-WS 3_II 262) und „Raum öffnen" (TP-WS 3_II 392) als Grundprämissen der pädagogischen Arbeit hervorgehoben und einer klaren Ausformulierung und Operationalisierung inhaltlicher Ziele gegenübergestellt.

Weiter wurde deutlich, dass mehrere Pädagog_innen mit hohen Erwartungen und Zielvorstellungen in die Workshops mit den Kindern gegangen waren. Diese hatten sich jedoch als nicht umsetzbar erwiesen. Mehr noch bestand sogar der Eindruck, dass diese Ziele den Blick auf die real stattgefundenen kleinen Veränderungen verstellt hätten. Tomke, ein_e Pädagog_in des Jugend Museums, beschrieb dies so:

Ich schaue, was passiert. Weil ich eben anfangs sehr gefrustet nach Hause gegangen bin und dachte da, da tut sich irgendwie nichts. Weil ich im Kopf so konkret und so eng war und dachte da MUSS das und das doch jetzt gehen und passieren. Also ein sehr hochgestecktes Ziel […], ohne es schriftlich niedergelegt zu haben. Und je offener ich damit umgegangen bin […] habe ich mehr gesehen, dass sich was tut oder auch kleine Ziele gesehen. Und das finde ich für meine Arbeit angenehmer […], wenn ich weiß okay, es geht ja um das Thema Vielfalt […]. Ich soll-, ich möchte einen Raum öffnen und gucken, dass Kinder sich in dem Raum-, dass sich was bewegt. (TP-WS 3_II 385-393)

Der_die Pädagog_in hatte während des pädagogischen Handelns Effekte des pädagogischen Prozesses beobachtet und darin entgegen anfänglichem Frust, die eigenen hochgesteckten Ziele nicht zu erreichen, nun nach Loslassen der Zielvorstellungen festgestellt, sehr wohl „kleine Ziele" im pädagogischen Handeln zu erreichen.

Die anfängliche Debatte im Innenkreis verdeutlichte uns, wie a) Zielformulierungen mit dem Erreichen bestimmter Ergebnisse gleichgesetzt werden und b) die Erfahrung, vorab festgelegte Ziele möglicherweise nicht erreichen zu können, Versagensgefühle hervorruft. Dies lässt nachvollziehbarer erscheinen, weshalb konkrete Zielformulierungen als hinderlich erlebt und zuweilen bewusst vermieden werden. So bestätigen die Pädagog_innen die wissenschaftlichen Analysen und konfrontieren sie zugleich mit einer großen Ambivalenz und der Frage der Machbarkeit in der Praxis. Hier spiegelt sich, was Helsper (2004) als pädagogische Antinomie ausgeführt hat, dass sich Pädagog_innen in einer Ungewissheit zwischen Vermittlungsversprechen und Erfolgsrisiko bewegen, d.h. es keine Garantie geben kann, ob das, was mit einer bestimmten Intervention beabsichtigt ist, auch erreicht wird. Weiter wird deutlich, wie die eigene Zufriedenheit damit verknüpft ist, eventuell gesetzte Ziele auch tatsächlich zu erreichen. Da zwischen eigenem Anspruch und realen Möglichkeiten hinsichtlich Zeit und Zielgruppe vermittelt werden muss, werden abstraktere Zielformulierungen als angemessener für das Kurzzeitkonzept der museumspädagogischen Veranstaltungen empfunden. Als konjunktives Wissen im Team der Pädagog_innen scheint zu gelten, dass zu anspruchsvolle und zu konkret formulierte Ziele in ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis überfordernd wirken, zu Misserfolg und Unzufriedenheit führen können und damit besser Abstand von ihnen genommen wird.

Die Validierung der Forschungsergebnisse, Ziele eher abstrakt zu halten bzw. ihre Notwendigkeit in Frage zu stellen, macht deutlich, dass im pädagogischen Team ein anderes Verständnis von Zielen vorherrscht als im wissenschaftlichen Team. Während letztgenanntes Ziel als Ausgangspunkt für die Planung des pädagogischen Handelns, die Auswahl der konkreten Inhalte und Methoden ansieht und damit ein hilfreiches Instrument, das der pädagogischen Arbeit Kontur zu verleihen vermag, versteht das pädagogische Team darunter vor allem eine Festlegung, die ihre Flexibilität einschränkt, die Interaktionen mit der Zielgruppe behindert sowie eine Überprüfbarkeit nahelegt, die im Rah-

men des Workshopformats nicht einzuholen ist. Demgegenüber wird eine Prozess- und Zielgruppenorientierung betont, der entsprechend Ziele (und teilweise auch Inhalte) situativ bestimmt werden, indem z.B. an das Alltagswissen der Kinder und Jugendlichen angeknüpft wird. Spielräume, aber auch Fachwissen, Handwerkszeug und Erfahrung werden stark gemacht:

> Ich glaube auch bei dieser Flexibilität ist auch wichtig, dass ähm eine pädagogische Kraft auch ein gewisses Selbstbewusstsein und eine Selbstsicherheit hat. […] Weil vieles passiert eben bei den Workshops auch über die Sprache. Und dass man dann einfach in diese ganze Thematik, diesen hypersensiblen Begriffen einfach unglaublich sicher sein muss […] Und dann kann ich glaube ich auch/ ist man natürlich auch selber sicher ist, auch ein bisschen flexibler und braucht halt nicht so stark, so strikt an einem Plan entlang sich bewegen. [TP-WS 3_II 293-301]

Das strikte Folgen eines Plans wird hier mit Unsicherheit konnotiert und als Gegenhorizont zur Flexibilität entworfen. Zugleich wird aber auch deutlich, dass der Plan das Grundgerüst bildet und das eine Abweichung dann möglich wird, wenn Handlungssicherheit und Fachwissen vorhanden sind.

Den weiteren Gesprächsverlauf im Innenkreis kennzeichnete, dass zunehmend auch kritische Haltungen den eigenen unspezifischen Zielformulierungen gegenüber eingenommen wurden. Als ein hilfreiches Scharnier zwischen untersuchtem Handlungswissen der Pädagog_innen und Forschungswissen der Wissenschaftler_innen erwies sich der Hinweis einer der pädagogischen Expert_innen, dass sich die pädagogische Situation ohne Ziele kaum von einem unstrukturierten Gesprächskreis unterscheide und die Gefahr der Beliebigkeit gegeben sei. Fehlende Zielstellungen könnten dazu führen, dass der Fokus „aus den Augen verloren wird“ (TP-WS 3_II 338). Letztlich blieb die Frage im Raum stehen, wie „wir mit Zielen …genauer arbeiten können…damit aber so umzugehen, dass das Ziel nicht im Weg steht“ (TP-WS 3_II 329).

Der Diskussionsverlauf zeigt auf, wie durch die Erkenntnisse der Forschung im darauf bezogenen Austausch im Team die Gedanken der Pädagog_innen in Bewegung kamen, Positionen reflektiert und neue Fragen aufgeworfen werden konnten. Zugleich wurden wir Forscher_innen angeregt darüber nachzudenken, dass spezifische Ziele möglicherweise dann keine hilfreiche Rahmung mehr darstellen, „sobald der Anwender sich in einem komplexen, dynamischen Umfeld befindet, in dem nicht von vorneherein geklärt werden kann, wie ‚richtiges Handeln‘ konkret auszusehen hat“ (Storch 2009: 185). Es mag fraglich erscheinen, ob Kurzzeitpädagogik insgesamt hierfür schon als hinreichend komplex anzusehen ist, zugleich muss aber bedacht werden, dass sie tatsächlich als sehr voraussetzungsvoll erscheinen kann, wenn dabei Prozess- und Zielgruppenorientierung innerhalb eines neuen, teilweise noch unkonturierten Themenfeldes vereint werden soll, als das sich das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt darstellt, insbesondere dann, wenn der Anspruch formuliert wird, eine heteronormativitätskritische Perspektive einzu-

nehmen. Sollen dezidiert heteronormativitätskritische Inhalte vermittelt werden, z.B. die Vielfalt von Trans*positionen, queere Bewegungsgeschichte oder das Durchschauen von Vergeschlechtlichungsprozessen in Marketing Strategien („Gender Marketing"), dann macht es Sinn, Ziele als eine wichtige Vorbereitungshilfe zu erkennen – und auch als eine Vorkehrung, um nicht in eine inhaltliche Beliebigkeit zu rutschen. Ziele können vor allem in der Vorbereitung herausfordern, in der Durchführung sollten sie ein stabiles Grundgerüst bilden, auf dem die konkrete Arbeit in verschiedene Richtungen entwickelt werden kann. Sich über Ziele zu verständigen heißt sich klar zu werden, was ich der Zielgruppe durch die Bildungssituation ermöglichen möchte. Die Zielgruppe kennenzulernen, ihre Möglichkeiten auszuloten und die Ziele darauf abzustimmen, ist der darauffolgende Schritt. Da Ziele auf das Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit verweisen, ist die Herausforderung sie zu balancieren und auszuhalten, wenn sie nicht vollständig erreicht werden konnten.

# 5 Fazit

Die beiden Beispiele haben gezeigt, wie ein Reflexionsrahmen genutzt werden kann, um wissenschaftliches und pädagogisches Handlungswissen zusammenzuführen, und ausgewählte Aspekte einer Professionalisierung im noch jungen Feld der heteronormativitätskritischen Bildungsarbeit sichtbar gemacht. Hierbei wurde einerseits deutlich, wie wichtig eine Vergegenwärtigung der Widersprüche und Fallstricke (in Beispiel 1 anhand des Themas Trans*) sowie eine Verständigung über gemeinsame Orientierungen und Zielverständnisse (Beispiel 2) für die pädagogische Praxis ist, als auch andererseits nachvollziehbar, wie sich beides in der Frage einer guten Vorbereitung verbindet. Der Austausch in der *Reflecting Group* insgesamt zeigte, dass während allgemeingültig-abstrakte Ziele zu wenig inhaltlich-methodische Handlungsanregungen bieten und eng formulierte Ziele aus Sicht der Pägagog_innen zu wenig Handlungsspielraum lassen, Ziele ggf. dann hilfreich sein können, wenn sie zwar deutlich inhaltsbezogen ausformuliert, dabei zugleich so offen gehalten werden, dass sie hinsichtlich verschiedener Formate, Zielgruppen und Inhalte weiter ausdifferenziert und flexibel in ihrem Einsatz gehalten werden können. Es wurde ebenfalls deutlich, dass nicht nur verschiedene Wissensbestände wie aktivistisches Community-Wissen und pädagogisches Handlungswissen in einem Spannungsverhältnis stehen können, sondern auch hiermit verbundene biografie- und feldabhängige Logiken Ambivalenzen hervorbringen, die Pädagog_innen relationieren müssen, wenn sie selber in beiden Feldern „zuhause" sind. Durch die dargestellten Kontroversen wurde weiter sichtbar, wie wissenschaftliches Analysewissen und pädagogisches Handlungswissen jeweils von

einer Eigensinnigkeit charakterisiert sind, die sich nicht ohne weiteres in das jeweils andere Feld übersetzen lässt. Dennoch fand auf beiden Seiten eine gewisse Öffnung statt, sich beispielsweise die Bedeutung von Zielen und ihre Nützlichkeit im pädagogischen Feld noch einmal zu vergegenwärtigen oder von dem Postulat der unbedingten Notwendigkeit von Zielen für alle Situationen von wissenschaftlicher Seite auch etwas abzurücken. Sich im Reflexionsraum als unterschiedliche Professionen zu begegnen, Inhalte und Haltungen anzuerkennen oder zurückzuweisen und dabei auch Kontroversen zu führen und Unvereinbarkeiten stehen zu lassen, bedeutet auch, sich grundsätzlich in seiner Andersheit zuzumuten und einen wechselseitig anregenden wie wertschätzenden Umgang damit zu üben: ein hilfreiches Können in einer pluralen Gesellschaft.

# 6 Literatur


Anderson, Tom (1990): Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Modernes Lernen.

Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität. Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gu-drun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 89-111.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 197-217.

Dölling, Irene (2005): Geschlechter-Wissen' - ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende' Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 23, 1+2, S. 44–62.

Friedrich-Ebert-Stiftung (2014): „... und das ist auch gut so!" Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Dokumentation zur Fachtagung am 22.Oktober 2013. Forum Politik und Gesellschaft der Friedrich-Ebert-Stiftung. http://library.-fes.de/pdf-files/dialog/10555.pdf [Zugriff: 12.03.2018].

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.

Hartmann, Jutta (2014): Queere Professionalität als Haltung des Infragestellens und Dynamisierens. Zur Dekonstruktion geschlechtlicher und sexueller Identität in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 39, 3/4, S. 22-29.

Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (2007) (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Se-xualität und Macht. Wiesbaden: VS.

Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (2003) (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S.15-34.

Nettke, Tobias (2016): Personale Vermittlung in Museen - Fachkräfte der Museumspädagogik und anderer Disziplinen. In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen, München: kopaed, S. 184-192.

Nettke, Tobias (2014): Mit videobasierten Interaktionsanalysen auf der Spur von Handlungsmustern in der Museumspädagogik. In: Brödel, Rainer/Nettke, Tobias/Schütz, Julia (Hrsg.): Lebenslanges Lernen als Erziehungswissenschaft, Bielefeld: wbv, S. 115-136.

Nettke, Tobias (2010): Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen - eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen, Dissertation, Goethe-Universität (Fachbereich Erziehungswissenschaften).

Nittel, Dieter (2011): Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine neue Pädagogen-Generation? In: Eckert, Thomas/von Hippel, Aiga/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS, S. 347-359. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1_28

Nittel, Dieter (2004): Die „Veralltäglichung" pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 3, S. 342-357.

Oehler, Patrick (2018): Professionelles Handeln und Kreativität. Von einer Leerstelle im Professionsdiskurs Sozialer Arbeit zu einem aus dem Pragmatismus handlungstheoretisch fundierten Substrat. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa, S. 44-77.

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Riegraf, Birgit/Vollmer, Lina (2014): Professionalisierungsprozesse und Geschlechter-Wissen. In: Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): Wissen - Methode - Geschlecht: erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-48. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19654-1_3

Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit: Queerfeldein durch die Soziale Arbeit. 39. Jg., H. 3/4. Weinheim: Beltz Juventa.

Storch, Maja (2009): Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun? Wiesbaden: VS, S. 183-205. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_12

Wetterer, Angelika (2009): Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2, 1, S. 45-60.

Wigger, Annegret/Weber, Matthias/Sommer, Antje (2012): Ein Pilotprojekt zur Ausbildung Reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/ Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule, Wiesbaden: VS, S. 251-269.

# Autor_innenangaben

*Robert Baar* ist Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung von Lehrkräften, Bildung und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht, Außerschulische Lernorte, Kindliche Präkonzepte.

*Jürgen Budde* ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität und Differenz in pädagogischen Organisationen, soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung, Praxistheorie, Ethnographie

*Mart Busche* (Dipl.-Pol.) war wissenschaftlich im Projekt „Viel*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin tätig und arbeitet derzeit dort im BMBF-Projekt „JupP“: Jungen*pädagogik und Prävention von sexualisierter Gewalt.“ Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind Gewaltforschung, Intersektionalität, Gender und Queer Studies.

*Marina Dangelat* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Heterogenität und Bildungsungleichheit, Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrer_innenbildung sowie rekonstruktive Forschungsmethoden, insbesondere Dokumentarische Methode.

*Anja Eichhorn*, Sozialarbeiterin/-pädagogin (B.A.), Master of Social Work, langjährig tätig in der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, aktuell Referentin im Bundesnetzwerk ‚Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe‘. Interessensschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, häusliche und sexualisierte Gewalt, Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit und Menschenrechte.

*Susann Fegter* ist Professorin für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Pädagogischen Professionsforschung, der international vergleichenden Kindheitsforschung sowie der Qualitativen Bildungsforschung mit besonderem Fokus auf Fragen von Differenz.

*Frauke Grenz* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Queer Studies, Bildungs-, Diskurs- und Subjekttheorien und Diskursanalyse.

*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, Bildungstheorien, Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.

*Anna Hontschik* ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Vechta. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Geschlechterforschung sowie ethnographische/rekonstruktive Forschungszugänge in Feldern Sozialer Arbeit.

*Eszter Kádár* (M.A.) ist studentische Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin und schließt derzeit ihr promotionsvorbereitendes Masterstudium in Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin ab. Ihre Forschungsinteressen sind Geschlechter- und Männlichkeitsforschung, Diskursanalyse und öffentliche (Selbst-) Darstellungen von Technologien und Wissenschaft.

*Marita Kampshoff* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Unterrichtsforschung an der PH Schwäbisch Gmünd. Ihre Forschungsschwerpunkte sind schulbezogene Geschlechterforschung, Heterogenität, Fachdidaktik und Geschlechterforschung sowie MINT-Berufsorientierung.

*Florian Cristobal Klenk* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Queer Studies, pädagogische Professionalität, Intersektionalität sowie empirische Schul- und Unterrichtsforschung.

*Melanie Kubandt* ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Gender und Bildung an der Universität Vechta. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind qualitativ-rekonstruktive Perspektiven auf Geschlecht in elementarpädagogischen und familialen Settings, Pädagogik der frühen Kindheit und Fragen der Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit im institutionellen Bildungskontext.

*Maja S. Maier, Dr.* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft an der PH Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind qualitative Schul- und Bildungsforschung, Professionalität und Organisation, Methodologien und Methoden qualitativer Forschung, Geschlechter-, Diversity- und Familienforschung.

*Astrid Messerschmidt* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildung in der Migrationsgesellschaft und in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, Geschlechterreflektierende Pädagogik, Rassismus- und Antisemitismusforschung.

*Johannes Nitschke* ist Erziehungs- und Sexualwissenschaftler und als freier Bildungsreferent tätig. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in kritischen Bildungstheorien, Geschlechterforschung sowie Sexualpädagogik/Sexualwissenschaft.

*Kim-Patrick Sabla* ist Professor für Sozialpädagogische Familienwissenschaften an der Universität Vechta. Seine Arbeitsschwerpunkte sind sozialpädagogische Familienforschung, Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit und sozialpädagogische Professionalisierung und Theoriebildung.

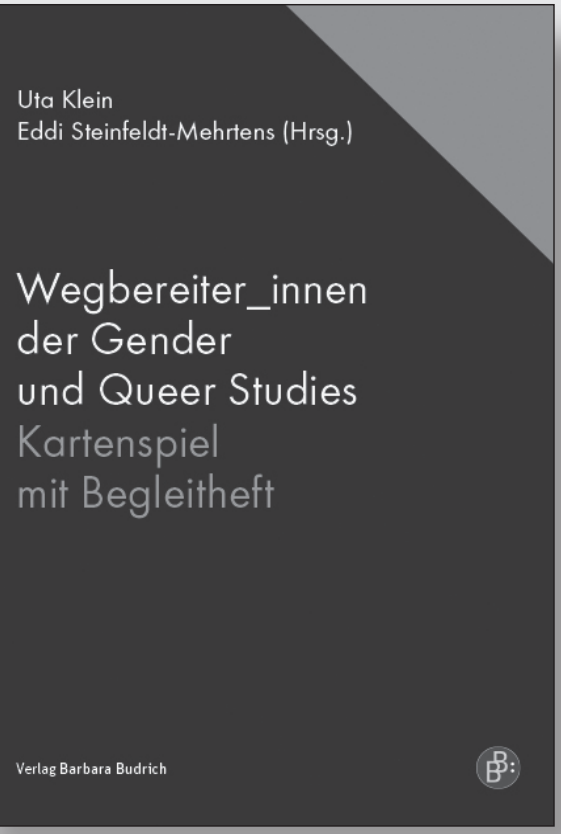
*Maxine Saborowski* ist Post-Doc in einem DFG-Projekt am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionsforschung in der Elementarpädagogik, rekonstruktive Methoden in der qualitativen Forschung, Konstruktionen von Geschlecht in aktuellen Diskussionen.

*Uli Streib-Brzič* (Dipl.-Soz.) war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin im Projekt „Viel*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“ tätig. Sie ist Mitgründerin des „ifgg – Institut für genderreflektierte Gewaltprävention“ und arbeitet dort als Systemische Therapeutin und Beraterin (SG).

*Christine Thon* ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, erziehungswissenschaftliche Subjektkonzeptionen und qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden.

*Marion Thuswald* arbeitet als Bildungswissenschaftlerin am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie forscht und lehrt zu pädagogischer Professionalisierung, Kunstpädagogik, Sexualpädagogik und Critical Diversity u.a. im partizipativen Forschungsprojekt *Imagining Desires* (imaginingdesires.at).

*Carolin Vierneisel* lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik/ Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Carolin Vierneisel koordiniert darüber hinaus die dort angebundene Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*.




Uta Klein
Eddi Steinfeldt-Mehrtens
(Hrsg.)

# Wegbereiter_innen der Gender und Queer Studies

Kartenspiel mit Begleitheft

*018 • 172 Seiten • Kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)*
*BN 978-3-8474-2200-6*

**nsetzbar für Lehre und Selbststudium: das erste und bish**
**nzige Kartenspiel zu Gender und Queer Studies!**

uf 39 Wissenskarten werden Schlagwörter, zentrale Werk
nd Autor_innen, die das Selbstverständnis der Geschlechte
nd Queerforschung maßgeblich begründet und beeinflus
aben, zusammengetragen. Alle Themen sind in einem Begle
eft aufbereitet und kontextualisiert.



Claire Horst

## Alle Geschichten (er)zählen – Aktivierendes kreatives Schreiben gegen Diskriminierung

*2017 • 175 Seiten • Kart • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)*
*ISBN 978-3-8474-2110-8 • eISBN 978-3-8474-1093-5*




**Welche kreativen Methoden gibt es für die diskriminierungssensible Bildungsarbeit?**

Die Autorin stellt konkrete Übungen detailliert vor, mit denen verschiedene Formen von Diskriminierung bearbeitet werden können, etwa Rassismus, Homophobie und Klassismus. Dabei werden mögliche Einsatzfelder diskriminierungssensiblen kreativen Schreibens für Trainer_innen und Dozent_innen aufgezeigt sowie die wissenschaftlichen Grundlagen dieses Ansatzes vorgestellt.

**www.budrich.de**