

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 Plöber, 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.

© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742277>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2277-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1310-3 (eBook)
DOI 10.3224/84742277

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

Inhalt

Einleitung

<i>Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff</i> Vorwort.....	7
<i>Robert Baar, Jürgen Budde, Marita Kampshoff & Astrid Messerschmidt</i> <i>Redaktion des Jahrbuchs erziehungswissenschaftliche</i> <i>Geschlechterforschung</i> Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.....	11
<i>Maja S. Maier</i> Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatis.....	15
<i>Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff</i> Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung.....	31

Vielfältige Lebensweisen im Fokus von Professionalität

<i>Florian Cristobal Klenk</i> Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität.....	57
<i>Mart Busche & Uli Streib-Brzič</i> Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung.....	83
<i>Carolin Vierneisel & Johannes Nitschke</i> (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

Vorwort der Herausgeber_innen

Mit der vorliegenden Ausgabe des Jahrbuchs hat sich der Titel des Jahrbuchs geändert: Aus dem Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft ist das Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung geworden. Dies haben wir zum Anlass genommen, zum einen die aktuelle Redaktion des Jahrbuchs um eine Erläuterung dieser Umbenennung zu bitten. Zum anderen haben wir Maja S. Maier eingeladen, einen von ihr gehaltenen Vortrag zu verschriftlichen, der uns zur aktuellen Entwicklung des Jahrbuchs zu passen scheint, da hier grundlegend das Verhältnis von Geschlechterforschung und Erziehungswissenschaft beleuchtet wird. Diese beiden Beiträge bilden den Auftakt des Jahrbuchs.

Im Anschluss daran folgen Beiträge zum thematischen Schwerpunkt des Bandes *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen*. Nach einer Einführung in die Thematik durch die Herausgeber_innen beschäftigen sich sieben Beiträge, die das Peer Review Verfahren erfolgreich durchlaufen haben, mit Gender und Professionalität bzw. Professionalisierung. Abgerundet wird das Jahrbuch durch eine Rezension, die sich inhaltlich in den thematischen Schwerpunkt des Bandes einfügt.

Wir danken allen Autor_innen für Ihre Beiträge und wünschen eine anregende Lektüre, aus der weitere Überlegungen, Forschungsbemühungen und Diskurse zum Verhältnis von Geschlecht und Professionalität im erziehungswissenschaftlichen Kontext erwachsen.

Bremen, Berlin, Schwäbisch Gmünd im Januar 2019
Robert Baar, Jutta Hartmann & Marita Kampshoff

Einleitung

Robert Baar, Jürgen Budde, Marita Kampshoff
& Astrid Messerschmidt
Redaktion des Jahrbuchs
erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung

Von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung

Vieles spricht dafür, den Namen des Jahrbuchs zu verändern, vieles dagegen. Der bisherige Name des Jahrbuchs Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft dokumentiert eine mindestens vierzigjährige Entwicklung. Erst durch die Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft ist es möglich geworden, eine erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zu etablieren. Erst dadurch, dass Frauenforscherinnen die Geschichte der Kämpfe um den Zugang von Frauen und Mädchen zu höherer Bildung rekonstruiert und die Beiträge von Frauen zur Durchsetzung einer gleichberechtigten Bildungsbeteiligung dokumentiert haben, ist die Kategorie Geschlecht überhaupt in der Disziplin als relevant erachtet worden. Ohne diese Eingriffe und Einmischungen wäre der scheinbar geschlechtslose und zugleich männlich dominierte Diskurs fortgesetzt worden. Die Thematisierung von Geschlecht war lange Zeit an das ‚andere Geschlecht‘ gebunden, und dieses war (und ist auch heute noch) in erster Linie das weibliche. Inzwischen wird die enge Bindung an das historisch damit verbundene Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit allerdings mehr und mehr in Frage gestellt

Die auf der DGfE-Tagung 2018 in Essen vom wissenschaftlichen Beirat des Jahrbuchs aufgegriffene Idee, das Jahrbuch umzubenennen, reagiert auf Entwicklungen des wissenschaftlichen Feldes. So reflektiert eine schlaglichtartige Recherche auf FIS-Bildung eben diesen Wandel. Begriffe wie Weiblichkeits- oder Männlichkeitsforschung haben kaum Einzug in den Diskurs gehalten, Frauenforschung spielt in Publikationen vor 2000 noch eine Rolle; mittlerweile ist jedoch *Geschlechterforschung* der am weitesten verbreitete Begriff in der deutschsprachigen Debatte. Gleichzeitig nimmt die Titelumbenennung auch die erziehungswissenschaftliche Fundierung des Jahrbuchs stärker auf. Anschlüsse an Subdisziplinen des Faches sollen genauso gefördert werden wie bspw. fachdidaktische Zugänge, die eine erziehungswissenschaftliche Perspektive aufnehmen und dennoch nicht Teil der Disziplin Erziehungswissenschaft sind. Gleichzeitig wird mit der Umbenennung der Anspruch auf eine

Verankerung von Geschlechterforschung als übergreifende Perspektive erheben. Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung entwickelt unseres Erachtens auch eigene, spezifische Methoden und nimmt eigene Perspektiven ein gegenüber einer ‚allgemeinen‘ Geschlechterforschung. Die derzeit in erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung sehr oft favorisierte ethnografische Forschungsstrategie ist ein Beispiel für diese Haltung. Ethnografie macht pädagogische Handlungen auf eine Weise nachvollziehbar, die sowohl für die Wissenschaft als auch für Praktiker_innen anschlussfähig ist.

Dennoch bleibt der Verlust des Begriffs Frauenforschung im Titel: Frauenforschung war seit den 1980er Jahren in vielen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen als selbstverständlicher Bestandteil verortet. Themen, die dort verhandelt werden, beschäftigen sich mit den vielfältigen Erfahrungen von Frauen in der Geschichte von Bildung und Erziehung sowie deren wissenschaftlicher Bearbeitung. Es ging um Themen wie androzentrische Wissenschaft, geschlechtsspezifische Sozialisation, Geschichte der Frauen- und Mädchenbildung, Unterdrückung von Frauen, sexueller Missbrauch. Es ging auch um neue Entwürfe und Konzeptionen, die Altes ersetzen oder flankieren sollten: Feministische Mädchenarbeit, Schulforschung, Frauenhäuser, Selbsterfahrung und Therapie sowie last but not least strukturelle Veränderungen wie die Etablierung von Frauenbeauftragten an Hochschulen und Universitäten. Die Themen und Entwürfe haben bis heute nichts an Relevanz verloren, auch wenn mittlerweile beispielsweise vielerorts aus Frauenbeauftragten zunächst Gleichstellungs-, in jüngster Zeit auch Diversity-Beauftragte geworden sind. Manche Themen erhalten somit nicht mehr die notwendige Aufmerksamkeit, andere werden heute anders diskutiert. So verwenden etwa viele Wissenschaftler_innen nicht länger den Begriff ‚sexueller Missbrauch‘, sondern schreiben von sexualisierter Gewalt. ‚Geschlechtsspezifisch‘ als Begriff ist ebenfalls eher in Verruf geraten, verweist das Suffix ‚spezifisch‘ doch auf essentialistische Sichtweisen, da es begrifflich vermeintliche Wesenseigenschaften evokiert. Theoriebezüge haben sich vielfach gewandelt, darauf kommen wir noch einmal zurück.

Forschung, Lehre und Frauenbewegung gingen zu Beginn der Frauenforschung zunächst Hand in Hand. Vieles wurde in der Bewegung aufgeworfen und von der feministischen Wissenschaft aufgegriffen und bearbeitet. Innerhalb der Frauen- und Lesbenbewegung wurden zudem vielfache Kämpfe ausgefochten. Seit den 1980er Jahren wurde etwa die Frage aufgeworfen, wer für alle Frauen sprechen könne. Waren die Aktiven in der Bewegung nur weiße, privilegierte Mittelschichtsfrauen und wie wäre das zu verändern? Es galt, den Raum des Sprechens von Frauen für die immanente Vielfalt der Stimmen und Anliegen zu erweitern. Diese Anliegen befruchteten wiederum die Debatten unter Wissenschaftlerinnen und Forscherinnen. Der Name Frauen- und Geschlechterforschung erinnert an all das.

Zu (den sehr wenigen) Wissenschaftlern, die sich der Frauen- und Geschlechterforschung zuwandten oder eine Männlichkeitenforschung etablierten, bestand nicht immer ein einfaches Verhältnis. In den Anfängen gab es vielfache Ängste, ob die sich etablierende Geschlechterforschung nicht vielleicht von Männern ‚gekapert‘ würde. Diese Ängste bestehen heutzutage kaum noch, es geht eher um verschiedene Standpunkte, die von verschiedenen Forscher_innen eingenommen werden, als um das Geschlecht der Forschenden. Und es geht um das gemeinsame Anliegen aller an Geschlechterfragen Interessierter, die Relevanz der Geschlechterkategorie in all ihren Facetten für Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu verdeutlichen.

Mit dem Verschwinden des Wortbausteins ‚Frauen‘ aus dem Titel des Jahrbuchs geht die Gefahr einher, Wurzeln, Traditionen und Errungenschaften der Frauenbewegung und der Frauenforschung, aber auch Frauen* und deren Lebenslagen selbst weniger sichtbar zu halten; insofern handelt es sich bei der Umbenennung um eine Entscheidung, die auch Risiken birgt. Die Umbenennung könnte als Signal gedeutet werden, Frauen* – der langen Geschichte von patriarchaler Unterdrückung, Nichtbeachtung und Leugnung folgend – erneut einem ‚*Silencing*‘ zu unterwerfen, darüber hinaus alle Forschungsbemühungen in diesem Kontext als obsolet erscheinen zu lassen. Dennoch: Die mit der allzu oft verallgemeinernd-kategorisierend verwendeten Bezeichnung ‚Frauen‘ verbundene Annahme von der Bipolarität der Geschlechter, die einem naturalistischen Verständnis folgt und Brüche wie Zwischenräume in vielerlei Hinsicht ausblendet, schränkt Diskurse ein, weist Positionen zu und reifiziert ein Verständnis von Geschlecht, das in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung immer wieder selbstkritisch beleuchtet werden muss. Dieser Gefahr ist auch mit dem Begriff ‚Geschlechter‘ nicht per se begegnet. Doch während einige ‚Geschlecht‘ einfach als ‚Männer‘ und ‚Frauen‘ lesen (werden), soll er hier den Konstruktionscharakter von Geschlecht markieren und eine Offenheit für mehr als zwei Geschlechterpositionierungen anzeigen.

Es bleibt der Verlust einer wertvollen Bezeichnung. Darauf kann nach wie vor mit Beiträgen geantwortet werden, die Lebensrealitäten von Frauen* gezielt in den Blick nehmen und an die Tradition erziehungswissenschaftlicher Frauenforschung anschließen und diese weiterentwickeln. Das Jahrbuch hat sich bisher durch eine Vielfalt von Ansätzen und Richtungen hinsichtlich theoretischer Grundlagen und Konzeptionen sowie in methodologischer Hinsicht ausgezeichnet. Die Dominanz einer bestimmten Ausrichtung ist nicht erkennbar. Das soll auch so bleiben. Die folgenden Prämissen gelten weiterhin:

Die soziale Differenzkategorie Geschlecht steht nach wie vor im Zentrum des Jahrbuches und bietet Anknüpfungspunkte zu Debatten um weitere Differenzkategorien sowie zu komplexen theoretischen Diskussionen, die in den letzten Jahren beispielsweise mit Blick auf Intersektionalität, Heterogenität oder Inklusion in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft geführt wurden und werden. Geschlecht ist nicht nur in der Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit

denkbar, sondern steht auch für die vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen in einem Kontinuum zwischen den kulturgeschichtlich verankerten Polen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Durch queertheoretische und heteronormativitätskritische Ansätze ist die Geschlechterforschung erweitert worden. Gesellschaftlich ist das von hoher Bedeutung und erzeugt neben Zustimmung zugleich Abwehrreaktionen.

Die Redaktion will Frauen* nicht unsichtbar machen, sondern ausnahmslos alle geschlechtlichen Lebensweisen sichtbar. Eine solche Positionierung erscheint gerade in Zeiten, in denen sich fundamental-konservative, nationalpopulistische, rechtsextreme und anti-säkulare gesellschaftlich-politische Strömungen massiv gegen Pluralität und Diversität, gegen Gender-Studies und allgemein gegen wissenschaftliche Erkenntnisse in Stellung bringen, nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig. Geschlechterforschung wird angesichts einer Situation, in der Re-Traditionalisierungen der Geschlechterverhältnisse propagiert werden und die zweigeschlechtliche Ordnung als national-kulturelles Gut beansprucht wird, auf neue Weise politisch, und zwar gerade dadurch, dass sie die Identitäten des Weiblichen und des Männlichen als universale und überhistorische Gegebenheiten in Frage stellt.

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatis

1 Einige Vorbemerkungen

Zu behaupten, dass Gender Studies an Aktualität¹ verloren haben und die Erforschung gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse – insbesondere solcher, die die Felder Erziehung und Bildung tangieren – im Hinblick auf ihre geschlechterdifferierende und hierarchisierende Bedeutung verzichtbar ist, wäre nur im Angesicht einer Gesellschaft möglich, in der der Kategorie Geschlecht für die Strukturierung der sozialen, ökonomischen und reproduktiven – und auch pädagogischen – Ordnung keinerlei Erklärungskraft mehr zukäme. Sich mit Gender Studies zu beschäftigen, erzwingt daher neben der wissenschaftlichen immer auch eine politische Positionierung, die sich nach ‚außen‘, aber auch nach ‚innen‘ richtet: Schließlich ist im Anschluss an die machtanalytische feministische Wissenschaftskritik (u. a. Haraway 1996) immer zu fragen, wie die Perspektiven und Positionen von gesellschaftlichen Gruppen und wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften wie der postkolonialen Kritik, Critical Whiteness Studies, Disability Studies und queertheoretischen, anti-kategorialen Ansätzen in die Gender Studies eingehen und wie die Verwobenheit der eigenen Wissenschaftspraxis in gesellschaftliche und globale Machtverhältnisse und Herrschaftsdiskurse kritisch reflektiert werden kann. Denn Gender Studies priorisieren ‚gender‘ mit allen Implikationen und Kontroversen als legitimen Leitbegriff wissenschaftlicher Analyse und behaupten ihn gegenüber anderen Leitbegriffen wie Diversity, Intersektionalität, Inklusion oder auch Queer.

Das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu interdisziplinären Forschungsfeldern wird derzeit zwar nicht für die Gender Studies, aber für die empirische Bildungsforschung diskutiert (Koller 2018). Deren Konjunktur

1 Diese Frage bezieht sich auf die Anfrage für einen wissenschaftlichen Vortrag, auf dessen Manuskript sich der vorliegende Beitrag stützt. In der Frage symbolisiert sich schon die Position der Gender Studies zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik, die hier zum Gegenstand einer analytischen Betrachtung gemacht wird.

lässt die Frage zentral werden, *wie* Bildung und Erziehung zum Gegenstand von empirischer Forschung gemacht werden können, wo sie doch selbst ebenso wie die Theorien über sie von normativ begründeten Vorannahmen durchdrungen sind. Dass Erziehung und Bildung vom Zusammenspiel gesellschaftlicher Erwartungen, normativer Bestimmungen und pädagogischer Praxis konturiert sind, stellt die empirisch-erziehungswissenschaftliche Erkenntnisproduktion folglich vor ein gravierendes Forschungsproblem, das im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Reflexion auch zunehmend Aufmerksamkeit erhält (Dinkelaker et al. 2016: 13). Die folgenden Überlegungen setzen an der hier aufgeworfenen Frage an, ob und wie sich der Gegenstand einer sich als *erziehungswissenschaftlich* verstehenden Forschung bestimmen lässt und nehmen dazu das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Frauen- und Geschlechterforschung als einem interdisziplinären Feld in den Blick, das sich von Beginn an stark über empirische Forschung legitimiert und etabliert hat.

Verweisen Frauen- und Geschlechterforschung oder auch Gender Studies schon dem Begriff nach auf wissenschaftliche Kontroversen über theoretische Annahmen, methodische Zugänge und untersuchte Gegenstände und ihre Dynamik, suggeriert die Rede von *der* Erziehungswissenschaft² die Annahme einer an einer einheitlich verstandenen Kernproblematik ausgerichteten Disziplin. Ob die Erziehungswissenschaft aber eher als Handlungswissenschaft bzw. handlungsleitende Disziplin oder wie andere Disziplinen ausschließlich als Reflexionswissenschaft verstanden wird – was jeweils folgenreich für die Bestimmung einer solchen Kernproblematik wäre – bleibt jedoch innerhalb der Disziplin strittig (schon früh dazu König/Zedler 1983; jüngst z.B. Vogel 2016). Ohne sich in disziplinpolitischen Diskussionen zu verlieren, lässt sich für den vorliegenden Zusammenhang konstatieren, dass es gerade die Heterogenität an Theorien, Methoden und Praxisbezügen ist, die das disziplinäre Selbstverständnis ausmachen (vgl. dazu aktuell z.B. Terhart 2016) und dass diese zudem dynamisch und fluide sein kann (Terhart 2012: 17f.).³ Wie nun vor diesem Hintergrund das Verhältnis von dynamisch-fluiden und kontrovers diskutierten wissenschaftlichen Disziplinen und politischer Öffentlichkeit analytisch zu fassen ist, wird im Folgenden entlang eines wissenschaftstheoretisch informierten Blicks auf die Dynamiken der Gender Studies und der Erziehungswissenschaft dargelegt. Dafür werden in einer kursorischen Re-Lektüre zentrale Diskurslinien aufgegriffen und skizzenhaft entfaltet, wie eine erziehungswissenschaftlich konturierte Geschlechterforschung begründet werden könnte.

2 Zur Benennung erziehungswissenschaftlicher Institute vgl. Terhart (2012) und Studiengänge vgl. Grunert/Ludwig (2016).

3 Zur Aktualität des „Ringens“ mit disziplinärer Heterogenität am Beispiel der Studiengestaltung vgl. Ludwig (2018).

2 Gender Studies zwischen Wissenschaftsdisziplin und Politik

Betrachtet man das Selbstverständnis der Gender Studies, lassen sich zwei Pole der Diskussion unterscheiden: So hob Susanne Völker als Sprecherin der deutschsprachigen Fachgesellschaften für Geschlechterforschung/-studien 2017 unter dem Titel „Aktuelle Herausforderungen der Geschlechterforschung“ zur Eröffnung der gleichnamigen Konferenz auf drei Punkte ab, die die Agenda der Gender Studies bestimmen (sollten): Erstens hätten Gender Studies im Anschluss an die feministische Wissenschaftskritik die Aufgabe, die wirklichkeitsschaffende wissenschaftliche Praxis vor dem Hintergrund der globalen Verschiebungen von Macht- und Hierarchieverhältnissen zu reflektieren. Im Anschluss an die Arbeiten von Judith Butler sei zweitens das Sichtbarwerdenlassen von Identitäten notwendig, die von machtwirksamen Differenzsetzungen auf soziale Unorte verwiesen werden und bleiben. Drittens sei es aufgrund der jüngeren Entwicklungen in der Landschaft politischer Parteien – nicht nur hinsichtlich der Bedeutung von Geschlecht – unerlässlich, die dominanten Differenzsetzungen im öffentlichen und politischen Diskurs und das, worauf sie reagieren, zu rekonstruieren. In dieser programmatischen Standortbestimmung tritt der mit ihren feministischen Traditionen verbundene kritische und mitunter auch selbstkritische Impetus der Gender Studies hervor, mit dem ihre Aktualität als transdisziplinär ausgerichtete Wissenschaftsdisziplin, aber auch als politisch-ethisches Projekt begründet wird (Völker 2017).

Im Unterschied dazu hat Stefan Hirschauer, seinerseits Repräsentant soziologischer Geschlechterforschung, 2014 recht polemisch dafür plädiert, Gender Studies nur mehr als wissenschaftliche Disziplin auszurichten, sie als übergreifende Differenzierungsforschung zu rahmen und daran zu arbeiten, dass sie endlich in den Kanon der einzelnen Fächer eingearbeitet werden. Zwingend ist dafür aus seiner Perspektive eben gerade die Entpolitisierung der Geschlechterforschung im Zuge einer Ablösung von ihrer identitätspolitisch aufgeladenen Tradition (Hirschauer 2014: 882).

An den beiden Polen wird die Kontroverse deutlich, die die Gender Studies nach der Abkehr von den Ursprüngen der parteilichen Frauenforschung vielfach und immer wieder neu durchzieht. Diese rankt sich nicht zuletzt um die Frage: Welchen Stellenwert sollen soziale Bewegungen, ihre identitätspolitischen Fundierungen und politischen Forderungen für Gender Studies als Wissenschaftsdisziplin haben? Diese Frage stellt sich dabei nicht nur für die Gender Studies, sondern auch für die Erziehungswissenschaft. So hat Juliane Jacoby die Verhältnisbestimmung von sozialer Bewegung und wissenschaftlicher Disziplin 2008 als eine besonders komplexe Herausforderung markiert:

„Ihre [hier: Erziehungswissenschaft] Konstitution durch diesen Gegenstand [hier: Erziehung] macht sie anfällig für das Versprechen, gesellschaftsveränderndes Potenzial zu generieren. Ihre im Gegenstand liegende Nähe zur Ethik verkompliziert den Zugang zur Empirie. Weil sie immer den Spagat zwischen analytisch und methodisch abgesicherter Forschung und normativen Entscheidungen machen muss, ist es für die Erziehungswissenschaftlerinnen besonders notwendig, aber wohl auch besonders schwierig, die wissenschaftstheoretische Frage, wie man das Verhältnis von sozialer Bewegung und Wissenschaft definiert, zu beantworten.“ (Jacobi 2008: 85)

Gleichwohl diese Frage kaum abschließend beantwortet werden kann, zeugt die Institutionalisierungsgeschichte der Gender Studies in der Erziehungswissenschaft davon, dass sie diesen Spagat – um in der Metapher zu bleiben – zumindest sportlich gemeistert hat und weiterhin meistert. Die Gründungsgeschichte der Sektion, die aus ihr hervorgehenden Schriftenreihen und die strukturelle Verankerung von sog. ‚Geschlechterthemen‘ in Curricula und Studiengänge sowie eine überaus lebendige Forschungs-, Diskurs- und Publikationslandschaft lassen sich als Erfolgsgeschichte beschreiben – auch wenn die Etablierung geschlechterrelevanter Aspekte in der Geschichtsschreibung der Disziplin bislang nur partiell erreicht wurde. Hierzu müsste die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft einer machtkritischen Analyse unterzogen werden, um schließlich – wie es Rieger-Ladich im Rückgriff auf Foucaults „Ordnung des Diskurses“ vorgeschlagen hat – herausarbeiten, „[...]“ innerhalb der EW welchen Fachvertreter/innen als wahrheitsfähig gilt (und was nicht), was von welchen Gruppen als ernstzunehmendes Forschungsthema eingeschätzt wird (und was nicht), was von den Autorisierungsinstanzen zum kanonischen Wissensbestand der Disziplin gezählt wird (und was nicht).“ (Rieger-Ladich 2009: 18) Die hier benannte disziplin- bzw. wissenschaftshistorische Leerstelle setzt sich im Feld der systematischen Erziehungswissenschaft fort: Nach wie vor finden sich im allgemein-erziehungswissenschaftlichen Kanon kaum geschlechtertheoretisch fundierte Bearbeitungsformen ihrer Grundfragen. Es fehlt, wie bereits 1991 im Antrag auf Einrichtung einer Kommission Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erwähnt, eine auf geschlechtertheoretische Arbeiten zurückgehende „Erweiterung und Differenzierung bisheriger erziehungswissenschaftlicher Denkmotive“ (AG Frauenforschung 1991: 2).⁴

Die politische Sprengkraft der anfänglich parteilichen pädagogischen Frauenforschung mag also mit ihrer akademischen Institutionalisierung – gemäß der marx’schen Lesart – geringer geworden sein. Ihre wissenschaftliche, also theoretische, methodologische und methodische Entwicklung hat jedoch davon profitiert, nicht zuletzt auch durch immer wieder neue politische Forderungen der unterschiedlichen sozialen Bewegungen: Was es genau meint,

4 Gleichwohl gingen aus der Frauen- und Geschlechterforschung immer wieder wichtige Impulse für die sozial- und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Methodenentwicklung hervor.

wenn auf der Homepage der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der DGfE steht, dass hier Wissenschaftler*innen „aus einer Geschlechterperspektive an Fragestellungen zu Theorie und Praxis pädagogischen Denkens und Handelns arbeiten“, bleibt dabei erfrischend ungefasst. Dass hier kein grundlegenderes gemeinsames Programm formuliert wird und Benennungen (der Sektion und ihrer Organe) immer wieder neu diskutiert werden, zeugt nicht zuletzt von einer weiteren besonderen Schwierigkeit der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung: Der entscheidenden Frage, ob denn nun Geschlechterfragen als *problemorientierte* und/oder als *disziplinorientierte* Themenbereiche bearbeitet werden soll(t)en – so 2013 aufgeworfen von Klingner im Rundbrief der Sektion (vgl. Vorstand der Sektion FuG in der DGfE 2013: 27).

Den bis vor kurzem noch im Netz zugänglichen Sitzungsprotokollen der Sektion lässt sich entnehmen, dass aus einer 1982 initiierten und 1984 institutionalisierten Arbeitsgruppe 1991 die Kommission für Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft wurde, die bis zum Sektionsstatus 1999 auch diese Bezeichnung führte. Gegen die alternativen Bezeichnungen „Geschlechterforschung“, „Feministische Erziehungswissenschaft“ und „Frauenforschung“ entschieden sich die Mitglieder dann mehrheitlich für die Bezeichnung „Frauen- und Geschlechterforschung“, wobei das Stimmenverhältnis bei der Stichwahl zwischen „Frauen- und Geschlechterforschung“ und „Frauenforschung“ 18:12 betrug (vgl. Sektion FuG o.J.). Dieses knappe Ergebnis zeugt einerseits von deutlichen wissenschaftlichen Differenzen in Theoriebezügen und Gegenstandsbestimmungen; andererseits drückt sich darin aber insbesondere die Kontroverse darüber aus, ob und wie solche Differenzen, die dynamischen wissenschaftlichen Feldern immanent sind, im Selbstverständnis integriert werden können oder aber in programmatischer Absicht symbolisch markiert werden sollen.⁵ Mit der Entscheidung zu Frauen- und Geschlechterforschung *in der* Erziehungswissenschaft wurde seither jedenfalls auf eine engere disziplinäre Anbindung verzichtet.

Eine deutliche Disziplinorientierung und eine ebenso deutliche Anbindung an die emanzipatorische Frauenbewegung dokumentiert demgegenüber die erste 6-bändige Schriftenreihe mit dem Titel „Einführung in die pädagogische Frauenforschung“ – gleichwohl bereits hierin nicht nur von Frauen die Rede war. Unter dem Titel „Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“ verbreitert sich Jahre später das Spektrum der Beiträge in geschlechtertheoretischer und in disziplinärer Hinsicht. Abgesteckt wird ein Feld, das von geschlechtertheoretischen Ansätzen, kategoriengeleiteten For-

5 Umbenennungen eines wissenschaftlichen Feldes verweisen auf Paradigmenwechsel und neue symbolische Grenzziehungen; sie können auch von sozialen und generationalen Bewegungen beeinflusst sein. Eine historisch-empirische Rekonstruktion der Grenzziehungspraktiken der Gender Studies wäre insofern interessant.

schungsperspektiven und geschlechterpolitischen Themen (Stichwort: Differenz, Diversity, Queer) zu Themen wie Sexualität, Migration, Sozialisation, Care, Inklusion reicht, die im engeren Sinne als pädagogisch relevant bezeichnet werden können. An dieser Unterscheidung wird schon deutlich, dass es alles andere als einfach ist, genuin erziehungswissenschaftliche Themen oder Fragestellungen trennscharf zu benennen. So werden im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Gender Studies Fragestellungen zu Bildungsbiografien, Strukturen des Bildungssystems, Bildungsungleichheit, Bildungs- und Subjekttheorien, Sozialisation, Körper und Identität, Kindheit und Jugend, Lebensphasen oder zu pädagogischer Professionalität bearbeitet und Bezüge zu den gesellschaftlichen Bedingungen hergestellt, in denen sie gedacht werden, wie etwa der Globalisierung, der neoliberalen Transformation gesellschaftlicher Funktionssysteme oder der Migrationsgesellschaft.

3 Erziehungswissenschaftliche Forschung?

Die Frage, was den Kern der erziehungswissenschaftlichen Problemstellungen und die Wege der Erkenntnisproduktion kennzeichnet, begleitet die Disziplin seit Beginn ihrer Institutionalisierung. Die Erziehungswissenschaft ist dabei mittlerweile nicht mehr nur dem Spannungsfeld ausgesetzt, das sich klassisch als Theorie-Praxis-Problem konstruiert (früh dazu Benner 1980) – sondern zunehmend auch einer veränderten Verhältnisbestimmung von wissenschaftlicher Analyse und Nutzenerwartung⁶: Die Diskussion um eine evidenzbasierte Erziehungswissenschaft, deren maximale Differenz zu anderen erziehungswissenschaftlichen Richtungen sich in der Produktion von Steuerungswissen und Politikberatung ausdrückt, wird mittlerweile auch innerdisziplinär – in teilweise kritischer Absicht – geführt (z.B. Tillmann/ Baumert 2016). Denn die Erziehungswissenschaft wird mit Forschungsanforderungen konfrontiert, die – zumindest aus disziplinhistorischer Perspektive betrachtet – die Konflikte zwischen empirischer, geisteswissenschaftlicher und kritischer Erziehungswissenschaft erneut aufrütteln. So lassen neu entstehende Organisationsformen, wie die 2012 ausgegründete Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, er-

6 Ganz aktuell bestimmt die Bundesministerin für Bildung und Forschung das Verhältnis von Forschung und Praxis als reziprok unmittelbar verknüpft: „Die Bildungsforschung schafft Wissen und damit Grundlagen für Empfehlungen, die wir Politiker genauso benötigen wie Erzieher, Lehrer und Professoren. Und auch umgekehrt gilt: Praxisrelevante Forschung benötigt Wissen aus dem pädagogischen Alltag, um die „richtigen“, die relevanten Forschungsfragen entwickeln zu können.“ (<https://www.bildungsforschungstagung.de/>)

kennen, dass es nicht mehr zu gelingen scheint, konträre Positionen im Verständnis von Bildung und Erziehung in der Disziplin zu integrieren (Helsper 2016).

Die zunehmende Priorisierung empirischer Forschung führt dabei zu zweierlei: Erstens gerät das Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in Bewegung. Die allgemeine und die historische Erziehungswissenschaft und vornehmlich theoretisch systematische und hermeneutische Erkenntnisverfahren nutzen, drohen an Bedeutung und Sichtbarkeit zu verlieren (Zedler 2016; Schmid 2008); zweitens erhalten die in der empirischen Forschung starken Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft Psychologie und Soziologie in ihren Gegenstandskonstruktionen und Forschungsparadigmen Zuwachs: einerseits von der als psychologischer Lehr-Lernforschung ausgerichtete sog. empirische Bildungsforschung; andererseits von der eng an sozialwissenschaftliche Methodologie orientierten qualitativen Bildungsforschung. Ein Rekurs auf im engeren Sinne erziehungswissenschaftliche Fragestellungen ist dabei in beiden Forschungslinien kaum mehr erkennbar. Dazu hatte Pia Schmid schon 2008 angemerkt, dass die Heinrich Roth zugeschriebene empirische Wendung dazu geführt habe, dass sich die Erziehungswissenschaft als kritische Sozialwissenschaft definiere – und historische und philosophische Erkenntnismethoden demgegenüber an Stellenwert verloren haben (Schmid 2008). Problematisiert wurden die Folgen einer stark sozialwissenschaftlichen Ausrichtung auch schon 1980 von Klaus Mollenhauer, der selbst zugleich als ein Akteur ihrer Etablierung gelten kann. In der Fokussierung auf sozialwissenschaftliche Bezugstheorien und der zunehmenden Methodisierung sah er ein ‚Ausweichmanöver‘ gegenüber den disziplinären Aufgaben. Mit dem Fokus auf die gesellschaftliche Einbettung und Funktion von Bildung und Erziehung waren erziehungswissenschaftliche Fragen, die weder von der Soziologie noch von der Psychologie hinreichend geklärt werden können, aus dem Blick geraten: Das sind zum einen Fragen nach der normativen Ausrichtung und der Legitimierung pädagogischen Handelns und wie diese sich beispielsweise im Kontext von Organisationen, der strukturellen Asymmetrie pädagogischer Beziehungen, sich verändernder gesellschaftlicher Vorstellungen von Bildung und Erziehung, und nicht zuletzt des sich veränderten Generationenverhältnisses konkretisieren. Zum anderen sind das methodologische Überlegungen und Reflexionen dazu, wie zu diesen Fragen ein empirischer Zugang eröffnet werden könnte, wie also beispielsweise mit qualitativen Forschungsmethoden eine – so verstanden – erziehungswissenschaftliche Fragestellung bearbeitet werden kann.⁷ Wie sich eine mögliche grundlagentheoretische erziehungswissenschaftliche Perspektive konkretisieren lassen könnte, wird in jün-

7 Mittlerweile liegen erste bildungstheoretisch fundierte methodologische Weiterentwicklungen für eine erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung vor (z.B. Koller/Wulfstange 2014; Rosenberg 2011; Müller/Miethe 2012).

gerer Zeit von in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft stehenden Perspektiven daher wieder stärker aufgegriffen; beispielsweise in der Diskussion darum, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung leistet (Koller 2018) oder auch welche Fragestellungen und Forschungsinteressen die erziehungswissenschaftliche Perspektive in interdisziplinäre Forschungsfelder einbringt (z.B. zu Familie Matthes 2018, zu Diskriminierung Heinemann/Mecheril 2016 oder zu Jugend Pfaff 2015).

4 Erziehungswissenschaft und Geschlechterforschung – gemeinsame Herausforderungen

Bevor hier eine mögliche Perspektive für eine erziehungswissenschaftlich-empirische Forschung im Feld von Gender Studies entfaltet wird, sollen die Gemeinsamkeiten, methodologischen Herausforderungen und offenen Fragen einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung skizziert werden: Aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive weisen Gender Studies und Erziehungswissenschaft Ähnlichkeiten auf, da sie beide von einem spezifischen Legitimationsdruck begleitet werden, teils latent, teils explizit Normativität in den Forschungsgegenstand eingeschrieben haben und dafür anfällig sind, direkten Einfluss auf die gesellschaftliche Praxis nehmen zu wollen – oder diesen zugeschrieben zu bekommen. Letzterem stehen beide ambivalent bzw. different gegenüber, denn sie können für jegliche gesellschaftliche Entwicklung, die als Fehlentwicklung oder Forschungsdesiderat betrachtet wird, adressiert oder sogar responsabilisiert werden. Infolge der veränderten externen Ansprüche an und dem veränderten Verständnis von Wissenschaft haben sie auch beide tendenziell einen Reputationsverlust zu verschmerzen.⁸

Denn schließlich wurden zwar die spezifischen methodologischen und methodischen Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Geschlechterdifferenz und anderen Differenzlinien intensiv bearbeitet (z.B. Buchen et al. 2004; Walgenbach 2014; Emmerich/Hormel 2013). Daraus resultieren jedoch keine ‚fertigen‘ Forschungsperspektiven oder anwendungsbezogene Erkenntnisse, sondern ‚nur‘ methodologische und theoretische Reflexionsangebote, die es ermöglichen, die Reifizierungsproblematik im Forschungsprozess immer wieder neu zu bearbeiten. Es bleibt insofern eine Daueraufgabe intersektional angelegter Studien im Feld der Ungleichheits- und

8 Dass dies weit über das Fach hinaus gravierende Folgen haben kann, zeigte der Ungarische Regierungserlass vom 12.10.2018, in dem mit der Begründung, es gebe keine Nachfrage nach den Absolventen der Masterstudiengänge Gender Studies, diese nicht mehr zugelassen werden.

Diskriminierungsforschung reflexiv einzuholen, dass sie zwar Erkenntnisse über die Wirkmächtigkeit und Wechselwirkungen unterschiedlicher sozialer Kategorien sowie ihrer Herstellung gewinnen, aber zugleich Gefahr laufen, soziale Kategorien in Anschlag und dadurch im Forschungsprozess erst hervorzubringen, zu hierarchisieren und zu stereotypisieren. Eine besondere Schwierigkeit liegt dabei genau in der Verknüpfung der empirischen Befunde und Erkenntnisse mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und pädagogischer Praxis: Wird beispielsweise der Einfluss sozialer Kategorien auf pädagogisches Handeln anhand von Forschungsmaterial sichtbar gemacht, führt dies allzu oft erst zur Herausbildung stereotyper Beobachtungs- und Klassifikationsmuster. Wo aber die Auseinandersetzung mit Forschung zur Trivialisierung der Befunde führt, bildet sich ‚Herrschaftswissen‘ und neue Sagbarkeiten werden erzeugt (wie z.B. ‚Inklusionskind‘). Die Reifizierungsproblematik reicht insofern über den Forschungsprozess hinaus in den Bereich der Vermittlung – sei es in der Hochschullehre, der Praxis oder im wissenschaftlichen Kontext selbst.

Eine letzte theoretisch-methodologische Herausforderung liegt im Umgang mit den innerdisziplinär durchaus konkurrierenden kategorialen Bezeichnungen: Wie empirische Forschung zwischen kategorialer Identitätspolitik, Analysekatoren und Identitäts- und Gesellschaftskritik konzipiert werden kann, ist nicht einfach zu beantworten. War zunächst die Identitätskategorie ‚Frau‘ von der Analysekategorie ‚gender‘ abgelöst worden, werden nun im Kontext von LGBTI mit ‚all gender‘, ‚all sexes‘ und Sternchen wieder Identitätskategorien in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht – auch wenn diese nicht auf binäre Vorstellungen von Geschlecht, sondern auf dessen Pluralisierung, Fluidität und Diffusion fokussieren. Die wiederkehrenden Modifikationen der Bezugskategorien von Gender Studies bergen insofern für Forschungsanliegen immer wieder neuen Klärungsbedarf.

5 Programmatische Überlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung

‚Doppelte Historizität‘ ist der Begriff, mit dem die Herausforderungen der Gender Studies vielleicht am besten gerahmt werden können (für Geschlechterbeziehungen und Geschlechterordnungen vgl. Opitz 2008: 13; für Sexualität Baader 2016: 13). Nicht nur die Forschungsgegenstände der Gender Studies sind historisch kontextuiert und somit wandelbar, auch die Forschenden selbst sind eingebunden in die konjunktiven Erfahrungen ihrer Generation und somit

in ihren Perspektiven und Deutungen immer schon historisch ‚geformt‘. Darauf hat vor allem Karl Mannheim (1928/1929) in seinen wissenssoziologischen Arbeiten aufmerksam gemacht. Wenn man diesen Gedanken nicht ‚nur‘ in eine Forschungsmethode übersetzt, wie das beispielsweise in der Ausarbeitung der Dokumentarischen Methode der Fall ist (z.B. Bohnsack et al. 2001), sondern an die erziehungswissenschaftliche Grundfrage der Generationendifferenz anschließt, dann lässt sich eine Perspektive – wenn auch nur in groben Linien – entfalten, die für die Gender Studies *in der Erziehungswissenschaft* interessant sein könnte:

Die Generationendifferenz konstituiert mit ihrer davon abgeleiteten Unterscheidung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die pädagogische Interaktion und die Asymmetrie der Beziehung.⁹ Sie repräsentiert zugleich die zukunftsbezogene Facette von Bildungsideen und Erziehungstheorien und lässt nicht nur fraglich werden, was „die alte Generation mit der jungen will“ wie Schleiermacher das pointiert hat, sondern sie dient im vorliegenden Zusammenhang dazu, eine programmatische Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung zu begründen. Konstatieren lässt sich zunächst allerdings seit den 2000er Jahren eine Vernachlässigung der für Bildungs- und Erziehungsprozesse konstitutiven Generationenfrage.¹⁰

Gerade für die Forschung im Kontext der Gender Studies könnte jedoch die Generationendifferenz eine bedeutsame Rolle spielen, weil sie es im besten Fall vermag, das geschlechterbezogene Selbstverständnis jüngerer Generationen in seiner *Bezugnahme* zu erfassen: einerseits auf die im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung veränderten Geschlechterordnungen, Geschlechterbeziehungen und Geschlechterdiskurse und andererseits auf die geschlechterbezogenen Adressierungen seitens der Erziehendengeneration. Theoretisch könnte dieses Verhältnis schließlich mit dem Goffman’schen Begriff der „institutionellen Reflexivität“ (Goffman 1994) gefasst werden: Hervorgehoben werden damit die institutionellen Mechanismen, die dazu beitragen, dass die Relevanz der Geschlechterdifferenz in spezifischen sozialen Arrangements derart gespiegelt wird, dass auf diese Weise ein Maß an Glaubwürdigkeit ihrer Sinnhaftigkeit und an Legitimität ihrer Geltung erzeugt wird, dass die Individuen ihr Verhalten, ihre Deutungen und ihre Performances danach ausrichten. Diese Plausibilitätsfiguren – das ist die diesen Überlegungen zugrundeliegende Annahme – wandeln sich. Und diesen Wandel, der eng mit dem generationalen Wandel verknüpft ist, empirisch zutreffend zu erfassen und theoretisch einzuordnen und zu erklären, ließe sich schließlich als eine wichtige Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung begreifen. Möglich wäre es vielleicht dann, über die Diagnosen einer Verschiebung der gesellschaftlichen

9 Honig (1999: 214) bezeichnet Kind/Erwachsener sogar als *die* pädagogische Differenz.

10 So beispielsweise für den Zusammenhang von Gender Studies und Kindheitsforschung von Heinzel (2004: 172) oder für die erziehungswissenschaftliche Intersektionalitätsforschung als Kritik an der unzureichend theoretisierten Kategorie Alter von Kelle (2008: 57).

Relevanz von Geschlecht auf latente Ebenen (Rendtorff 2015) oder einer Aktualisierung der Geschlechterdifferenz im Vexierspiel von gesellschaftlicher Vorder- und Hinterbühne (Baader 2015) hinaus, die Relevanz von Geschlecht und Geschlechterdifferenzierung *auch* vor dem Hintergrund differenter generationaler Erfahrungen einzuordnen.

Denn das, was uns als rhetorische Modernisierung (Wetterer 2003; Koppetsch/Burkart 1999) einer nach wie vor geschlechterhierarchisch strukturierten Ordnung erscheint – und erscheinen kann! – ist schließlich für jüngere Generationen, beispielsweise für Kinder, die mit geschlechterdifferenzen Mathebüchern, rosafarbenen Überraschungseiern, Körperkorrekturen und Bodymodifikationen sowie multiplen Möglichkeiten geschlechtlicher und sexueller Identität aufwachsen, die Wirklichkeit, über die sie verfügen (können). Die in dieser Wirklichkeit liegenden Probleme und Chancen, die Kinder und Jugendliche betreffen und angehen, gilt es durch erziehungswissenschaftliche Forschung aufzuklären. Zugleich ließen sich damit auch die Handlungsprobleme der Erziehendengeneration mit kindlichen Geschlechterstereotypen und jugendlichen Geschlechterinszenierungen klarer fassen und auf Basis geschlechterreflexiver Pädagogik bearbeiten.

Welchen theoretisch-methodologischen Herausforderungen eine solche Analyse von ‚modernisierten‘ institutionellen Mechanismen, die jüngeren Generationen ‚modernisierte‘ Plausibilitätsfiguren für die je zeithistorisch spezifizierte Form der Geschlechterdifferenzierung zur Verfügung stehen, ausgesetzt ist, wurde im vorliegenden Beitrag im Rückgriff auf die Gebundenheit der Forschenden an die konjunktiven Erfahrungsräume ihrer eigenen Generation hoffentlich schon etwas aufgeklärt. Eine empirische Konkretisierung der Analyseperspektive in Forschungsdesigns, die sich diesen Herausforderungen stellen, verspricht für eine sich als erziehungswissenschaftlich verstehende Geschlechterforschung zumindest interessante Erkenntnisse.

6 Literaturverzeichnis

- AG Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1991): Antrag an die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf Einrichtung einer Kommission „Frauenforschung in der Erziehungswissenschaft“, S. 1-4, https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek11_FuGFIEW/1991_Antrag.pdf. [Zugriff: September 2018]
- Baader, Meike Sophia (2015): Erziehung, Bildung, Geschlecht und Wissenschaft – Vexierspiele, De-Thematisierung, *Hidden Gender Structures* und Verschiebungen in einem komplexen Verhältnis. In: Walgenbach, Katharina/Stach, Anna (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 159-176.

- Baader, Meike Sophia (2016): History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtergeschichtlicher Perspektive. In: Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara/Rieske, Thomas Viola (Hrsg.): Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13-36.
- Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 26, 4, S. 486-497.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7>
- Buchen, Sylvia/Helfferich, Cornelia/Maier, Maja S. (Hrsg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.) (2018): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-30.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung, 69, S. 449-466.
- Haraway, Donna (1996): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. Hamburg: Broch, S. 347–389.
- Heinemann, Alisha. M. B./Mecheril, Paul (2016): Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 117-132.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_6-1
- Heinzel, Friederike (2004): Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prengele, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-174.

- Helsper, Werner (2016): Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 89-105.
- Hirschauer, Stefan (2014): Wozu Gender Studies? Ein Forschungsfeld zwischen Feminismus und Kulturwissenschaft. In: Forschung & Lehre. Alles, was die Wissenschaft bewegt, 11, S. 880-882.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jacoby, Juliane (2008): Die Erziehungswissenschaft im Jahr 2007. Potential und Grenzen feministischer Wissenschaftskritik in einer »handlungsorientierten« Wissenschaft. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript, S. 83-100. <https://doi.org/10.14361/9783839407486-007>
- Kelle, Helga (2008): Kommentar zum Beitrag: »Intersectionality« – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript, S. 55-58.
- Koller, Hans-Christoph/Wulfstange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 29, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- König, Eckard/Zedler, Peter (1983): Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Koppetsch, Cornelia/Burkart, Günter (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Ludwig, Katja (2018): „Es war ein Ringen“ – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 1-19, <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0845-8>
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7, , S. 157–185.
- Matthes, Eva (2018): Familie und Familienforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Wonneberger, Astrid/Weidtmann, Katja/Stelzig-Willutzki, Sabina (Hrsg.): Familienwissenschaft. Grundlagen und Überblick. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17003-5_10
- Mollenhauer, Klaus (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von „Alltagswelten Jugendlicher“. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97–111.
- Müller, Hans-Rüdiger/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Opitz, Claudia (2008): Nach der Gender-Forschung ist vor der Genderforschung. Plädoyer für die historische Perspektive in der Geschlechterforschung. In: Casale,

- Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript, S. 13-28.
- Pfaff, Nicolle (2015): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung am Neubeginn? Aktuelle Gegenstandsfelder und Perspektiven in der Forschung zur Jugend. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-55.
- Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77- 92.
<https://doi.org/10.3224/jfgfe.v11i1.04>
- Rieger-Ladich (2009): Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte: Methodologische Überlegungen und erste Befunde für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. In: Andresen, Sabine/Glaser, Edith (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 5, Opladen: Barbara Budrich, S. 15-27.
- Schmid, Pia (2008): Kommentar zum Beitrag: Nach der Gender-Forschung ist vor der Genderforschung. In Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript, S. 29-32.
- Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (o.J.): Archiv, <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-11-frauen-und-in-der-erziehungswissenschaft/archiv.html>. [Zugriff: September 2018].
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, S. 22-39.
- Terhart, Ewald (2016): Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen – Wandlungsprozesse und Konfliktlinien in instabilen Expertenkulturen. In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 73-87. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0708-0>
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, S. 452-473.
- Völker, Susanne (2017): „Herausforderungen der Geschlechterforschung“. Eröffnung der gemeinsamen Konferenz der D-A-CH Fachgesellschaften für Geschlechterforschung/-studien vom 28.-30.09.2017 in Köln, S. 1-6. https://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2017/10/Voelker_Herausforderungen-Geschlechterforschung-28092917-2.pdf. [Zugriff: September 2018].
- Von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Vorstand der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE (2013): Rundbrief August 2013, S. 1-43. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/-Sektionen/Sek11_FuGFieW/Rundbrief_08_2013.pdf. [Zugriff: September 2018].
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und

feministische Kritik 2. Forum Frauenforschung, Band 16, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286-319.

Zedler, Peter (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. Teil 1 und Teil 2. In: Fickermann, Detlef/Fuchs, Hans-Werner (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. Münster/New York: Waxmann, S. 69–101.

Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung.

Die erziehungswissenschaftlichen Diskurse um Professionalität und um Geschlecht weisen einige Parallelen auf: Beide Diskurse sind höchst aktuell und blicken doch auf eine lange Tradition zurück, in beiden Bereichen gibt es unterschiedliche Positionen und Theorien, die kontrovers, zuweilen auch konfrontativ Anspruch auf Geltung erheben, und beiden ist gemein, dass es sich bislang als schwieriges Unterfangen darstellt, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, d.h., wissenschaftliche Erkenntnisse für den pädagogischen Alltag nutzbar zu machen und sie in diesen zu transferieren wie aber auch Impulse aus der Praxis theorieprüfend bzw. -revidierend aufzugreifen.

So lassen sich beispielsweise die Fragen stellen, warum es vielen Lehrkräften kaum gelingt, gut erforschte Strategien des *classroom managements* zur (professionellen) Prävention von Unterrichtsstörungen (vgl. bereits Kounin 1976) im Unterricht anzuwenden, oder warum im sozialpädagogischen Kontext teilweise immer noch Angebote, wie die pädagogische Begleitung von Girls' und Boys' Days ausgearbeitet werden, die weniger einer reflektierten Mädchen- und Jungenarbeit folgen, sondern vielmehr einem essentialistisch ausgerichteten Ansatz entsprechen (vgl. kritisch bspw. Budde et al. 2011). Sie tun dies, obwohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs längst differenziert Ansätze des *Doing Gender*, der Dekonstruktion und der Performativität vertreten werden (vgl. bspw. Fritzsche et al. 2001; Faulstich-Wieland 2004; Hartmann 2004; Tervooren 2006) sowie Weiblichkeit und Männlichkeit nicht nur im sozialwissenschaftlichen Diskurs im Plural (vgl. bspw. Connell 2000; Scholz 2010) und unter intersektionalen Vorzeichen (vgl. bspw. Dietze et al. 2007; Winker/Degele 2009; Busche et al. 2010; Busche/Cremers 2012; Tuidier 2012; Emmerich/Hormel 2013; Walgenbach 2014; Hartmann 2017a) gedacht werden.

Gleichzeitig ist kritisch zu fragen, warum auch die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung so lange gebraucht hat, um beispielsweise vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen, die, ausgehend von der Emanzipationsbewegung von Lesben und Schwulen, seit Mitte der 1980er Jahren in Aufklärungsprojekten in Schulen entlang unterschiedlicher Konzepte thematisiert werden, als relevanten Bildungsinhalt zu erkennen, zu

berücksichtigen und zu beforschen (vgl. bspw. Hartmann et al. 1998; Hartmann 2002, Timmermanns 2003). Auch in Bezug auf allgemeindidaktische Themenstellungen erscheint es verwunderlich, dass beispielsweise der Einbezug außerschulischer Lernorte in den Unterricht seit langer Zeit zum festen methodischen Repertoire der Schulen gehört und es zwar zahlreiche Konzepte und Begründungstheorien zu diesem Lernsetting gibt, die Forschungslage zu den Praktiken vor Ort oder zu deren Effekten vor dem Hintergrund von Heterogenität und Diversität der Lernenden aber als ausgesprochen unbefriedigend bezeichnet werden kann – obwohl gerade letzterer in den vorliegenden Begründungstheorien immer wieder in Anschlag gebracht wird (vgl. Baar/Schönknecht 2018).

1 Professionalität – zwischen Persönlichkeitsparadigma und Professionalisierungsansätzen

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext grenzt sich der Professionalisierungsansatz vom Persönlichkeitsparadigma ab: Professionalität als Voraussetzung für ‚gutes‘, d.h. wirksames pädagogisches Handeln, erscheint nicht naturgegeben, sondern ist an Kompetenzen, Haltungen und einen reflexiven wie forschenden Habitus gebunden, die anzubahnen und auszubilden Aufgabe der Vorbereitung auf den Beruf (an Universitäten, Hochschulen oder Fachschulen) ist (vgl. bspw. Lipowsky 2006) und die es im Berufsleben zur Entfaltung zu bringen und lebendig zu halten gilt. Professionalität wird damit als plan-, vermittel- und erlernbar deklariert; sie kann entwickelt werden und hat sich vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrung weiterzuentwickeln.

Ganz anders argumentierten Anhänger_innen des Persönlichkeitsparadigmas, wie historisch beispielsweise Spranger (1958: 6), der dem ‚geborenen‘, dem „echte[n] Erzieher [...] ein ursprüngliches Organ für die Bahnen“ zuschreibt, „in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht“. Spranger bewegt sich damit in der Tradition vieler reformpädagogischer Ansätze. So schrieb Kerschensteiner, ein Vertreter der Arbeitsschulbewegung: „Der Erzieher ist eine im geistigen Dienst der Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtyps, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgaben seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Bestätigung dieser Neigung seine höchste Befriedigung findet“ (Kerschensteiner 1921: 48f.). Es

geht in diesen Beispielen um Persönlichkeitsmerkmale, um (angeborene) Charaktereigenschaften, die einen Menschen dazu befähigen, Kinder und Jugendliche zu erziehen und zu bilden. Auch heute noch wird an prominenten Stellen auf das Persönlichkeitsparadigma rekurriert; so zum Beispiel im von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft und den Kultusministerien verschiedener Bundesländer geförderten Selbsterkundungsbogen für die Eignung als Lehrperson für angehende Studierende, der personengebundene Eigenschaften wie Kontaktfreudigkeit, Warmherzigkeit, Gewissenhaftigkeit und Prinzipientreue als „eine solide Basis für den Studien- und den Berufserfolg bei Lehrkräften“ (CCT 2018: o. S.) deklariert.

2 Geschlecht – zwischen essentialistischen und sozial(de)konstruktivistischen Ansätzen

Betrachtet man den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Geschlecht und Geschlechterverhältnisse, so scheinen sich im Wesentlichen zwei ähnlich gelagerte Grundannahmen gegenüberzustehen: Auf der einen Seite stehen sozial(de)konstruktivistische Perspektiven, die Geschlecht als ein – gesellschaftlich bedingtes und psychisch zum Teil tief verankertes – Tun, als erlernt, erworben, gestalt- und veränderbar beschreiben und somit als eine bedeutende und dringend zu reflektierende Aufgabe im Erziehungs- und Bildungsprozess entwerfen. Zum anderen existiert ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht, das auf naturgegebene und natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern in einem bipolar und heteronormativ gedachten Verhältnis rekurriert. Mit diesem sind – ähnlich wie beim oben skizzierten Persönlichkeitsparadigma – konkrete Vorstellung zu spezifischen Wesenseigenschaften und Erwartungen an ein (geschlechtskonformes) Verhalten verbunden.

Im historischen Erbe lässt sich dies besonders deutlich bei Rousseau aufzeigen: Im fünften Buch *Sophie oder die Frau* seines Werkes *Emile oder Über die Erziehung* (1762/1993) bezeichnet er Frauen als passiv und schwach, Männer hingegen als aktiv und stark. Die gesellschaftlichen Aufgaben von Frauen sieht er vor dem Hintergrund ihrer natürlichen Bestimmung auf das Private, auf Haushaltsführung, Kindererziehung und auf die Rolle als Gattin beschränkt, währenddessen er Männern den öffentlichen Raum vorbehält. Die unterschiedlichen und komplementären Wesenseigenschaften sowie Aufgabenbereiche der Geschlechter verlangen Rousseau zufolge nach differenter Erziehung: „Nachdem einmal bewiesen ist, dass der Mann und die Frau weder nach dem Charakter noch nach dem Temperament gleich gebildet sind noch sein dürfen, so folgt daraus, dass sie auch nicht die gleiche Erziehung haben dürfen. Folgen sie den Weisungen der Natur, so handeln sie wohl gemeinsam,

aber sie dürfen nicht das Gleiche tun“ (ebd.: 392). Wissenschaftliche Bildung müsse Männern vorbehalten sein; Frauen, deren „Fassungskraft [...] Genauigkeit und Aufmerksamkeit“ (ebd.: 421) hierfür nicht ausreiche, sollen sich hingegen auf die praktische Anwendung der Erkenntnisse im Privaten beschränken. Rousseaus Werk hatte entscheidenden Einfluss auf den gesellschaftlichen Diskurs, und der von ihm entworfene Katalog weiblicher Tugenden mit seinen obersten Zielen Sanftmut und Folgsamkeit war über lange Zeit prägend für die Mädchenbildung (vgl. Schneider-Taylor 2012). Ganz ähnlich argumentierte der Philanthrop Campe (1798/1988), der Bildung von Mädchen als Mittel verstand, diese auf ihre vermeintliche Bestimmung im Reproduktionsbereich vorzubereiten und das dafür notwendige, von Sanftmut, Bescheidenheit und Unterordnung geprägte Gemüt auszubilden.

Der historisch geführte wissenschaftliche Diskurs um das Wesen und die Bestimmung der Geschlechter kann zwar als grundsätzlich überwunden gelten, wird aber dennoch immer wieder und erneut in Anschlag gebracht, so beispielsweise im Rahmen des Diskurses um die (vermeintliche) Feminisierung des Bildungswesens (vgl. bspw. kritisch Kuhn 2008; Baar 2009), oder aber im Rahmen der grundsätzlichen und in jüngster Zeit zunehmenden Anfeindungen gegenüber den *Gender Studies* insgesamt (vgl. bspw. kritisch Hark/Villa 2015; Lang/Peters 2018).

Gleichzeitig erweist sich aber auch die soeben aufgespannte Opposition von Essentialisten und (De-)Konstruktivisten als vereinfacht. So tritt der essentialistisch ausgerichtete Diskurs kaum unter diesem Label auf und es wird selten explizit entsprechend historischer Vorlagen argumentiert. Eher finden sich implizite Argumentationsmuster und Diskursmechanismen. Auf diese treffen wir stellenweise selbst in Diskussionsbeiträgen, die sich auf (de)konstruktivistische Theorien beziehen bzw. sich vordergründig in diesen verorten, in den weiteren Konkretisierungen dann jedoch deutlich hinter deren Prämissen zurückfallen (vgl. kritisch Kleiner/Klenk 2017: 98). Zugleich kann ein ‚strategischer Essentialismus‘ (vgl. Spivak 1996) auch verhelfen, den Zugang zu Ressourcen zu sichern. Bei näherer Betrachtung erweist sich die Opposition zwischen essentialistischen und konstruktivistischen Perspektiven darüber hinaus als den unterschiedlich vorfindbaren, zum Teil sehr komplexen sozialkonstruktivistischen und kulturtheoretischen Theorien nicht gerecht werdend. Zwar gründen deren Zugänge auf der gemeinsamen Annahme, symbolische Ordnungen im Sinne kollektiver Verstehens- und Bedeutungsweisen stifteten die soziale Welt. Doch bestehen bedeutsame Unterschiede in verschiedenen Theorierichtungen – im Mentalismus, im Textualismus, in der Praxeologie – hinsichtlich der Konzeption der Art der kulturellen Codes sowie der Art und dem Ort und der Tiefe ihrer Wirksamkeit (vgl. Dekker 2012; Hartmann 2017a).

3 Historische Verschränkung der Diskurse und essentialistische Reaktivierungen

Historisch betrachtet vereinen sich erziehungswissenschaftliches Persönlichkeitsparadigma und essentialistische Sicht auf Geschlecht besonders deutlich im Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘, mit dem im wilhelminischen Deutschland Vertreterinnen der ersten westlich-bürgerlichen Frauenbewegung (wie bspw. Helene Lange) Frauen der höheren Stände Zugang zur Arbeitswelt verschaffen wollten (und letztlich auch konnten) (vgl. Baader 2018). Frauen wurden dabei ihnen – und *nur* ihnen – inhärente Wesenseigenschaften wie Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft zugeschrieben, die diese als prädestiniert für die Ausübung sozialer Berufe ausweisen würden (vgl. Heite 2009a). Gleichzeitig wurde das Konzept der ‚Kulturaufgabe der Frau‘ entwickelt (vgl. Baader 2018: 17), das Frauen die maternalistisch gedachte Bestimmung für soziale Berufe zuwies. Es sind die mit Weiblichkeit verschweißten Eigenschaften und Fähigkeiten wie Zuwendung und Fürsorge, die nicht nur zu dem hohen Anteil von Frauen in Pädagogik und Sozialer Arbeit führten, sondern zugleich auch die niedrige Bewertung und Entlohnung dieser Tätigkeiten beding(t)en. Dies korrespondiert mit einer ungleichen Verteilung der Geschlechter im gesamten *Care*-Bereich, dem Feld sorgender, pflegender und erziehender Tätigkeiten, und einem hier nach wie vor anzutreffenden geschlechtshierarchischen Arbeitsmarkt. Mit Blick auf diese Arbeitsfelder ist eine institutionalisierte Ungleichheitsordnung zwischen den Geschlechtern festzustellen, die auch heute noch – wenn auch subtiler – über als natürlich unterstellte Eigenschaften legitimiert wird (vgl. Bereswill 2016: 35).

Ende der 1970er Jahre griffen Ostner & Beck-Gernsheim (1979) das eine Geschlechterdifferenz essentialistisch begründende Theorem von Anfang des 20. Jahrhunderts wieder auf, indem sie von einem ‚weiblichen Arbeitsvermögen‘ sprachen. Sie beschrieben für Frauen und Männer je unterschiedliche Lebenswelten, Anforderungen und Erfahrungen, die – einem sozialisationstheoretischen Verständnis folgend – quasi eine Art Sozialcharakter ausbilden und bei Frauen zu Eigenschaften wie Empathie, Intuition und Reproduktionsbezogenheit führen sollen, die sie im Rahmen der geschlechtlichen Arbeitsteilung für den Haushalts- bzw. haushaltsnahen Bereich prädestinieren. Im aktuelleren Diskurs um das *underachievement* von Jungen wird die Debatte über ein vergeschlechtlichtes Arbeitsvermögen unter einem anderen Vorzeichen geführt: In der Tradition psychoanalytischer Theorien wird auf die vermeintlich anthropologische Tatsache gleichgeschlechtlicher Identifikation rekurriert, nach der nur Männer gute Pädagogen für Jungen sein können. Lehrer, so beispielsweise Matzner & Tischner (2012), könnten Jungen schon aufgrund ihrer eigenen Männlichkeit besser verstehen und deren Verhalten nachvollziehen, während der „Harmonisierungsterror“ der Lehrerinnen Jungen daran hindere, „sich

[...] optimal zu entwickeln“ (ebd.: 436) (vgl. kritisch Rieske 2011; Faulstich-Wieland 2012; Fegter 2012; Baar 2014). Einem naturalistischen Verständnis folgend werden Geschlecht und mit ihm verbundene Persönlichkeitsmerkmale zu einem entscheidenden Qualifikationsmerkmal erhoben, das als Garant für Professionalität stehe – oder aber diese verhindere. Die im Rahmen dieses Diskurses zum Ausdruck gebrachte Distinktion und Abwertung des (vermeintlich) Weiblichen zeugen von tiefem Antifeminismus und einem reaktionären Festhalten an patriarchalen Machtstrukturen.

4 Aktuelle (de-)konstruktivistische Konzeptualisierungen von Geschlecht

In allgemeinen Konzepten, die suggerieren, geschlechtsneutral zu sein, wirkt Geschlecht *nicht* nicht. Durch Impulse der Frauenbewegung konnten Ende der 1970er Jahre angestoßene Studien bspw. feststellen, dass Mädchen als Zielgruppe in der offenen Jugendarbeit bis dahin „quantitativ und qualitativ unbeachtet geblieben“ (Bitzan 2004: 462) waren. „Jugendarbeit ist Jungenarbeit“ war zu Beginn der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung eine vielzitierte Erkenntnis, die hervorhob, dass die Jugendarbeit sich mit ihren Ressourcen unhinterfragt an einem männlichen Subjekt mit dessen Lebenslagen ausrichtete (vgl. Eggers 2012: 233). Mit dem gemeinsamen Ziel, eine geschlechterreflektierte Professionalisierung voranzutreiben, führ(t)en im Anschluss daran unterschiedliche geschlechtertheoretische Positionierungen zur Entwicklung verschiedener, als ‚geschlechtersensibel‘, ‚geschlechtsbewusst‘ oder ‚geschlechtergerecht‘ benannter Konzepte. Vielfach wurden diese Ansätze ausgehend von einer parteilichen Mädchen- und antisexistischen Jugendarbeit (vgl. bspw. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994; Bitzan/Daigler 2004; Forster 2004; Kunert-Zier 2005) sowie von einer sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bereich diskutierten reflexiven Koedukation (vgl. bspw. Horstkemper/Faulstich-Wieland 1996) (weiter)entwickelt.

Debatten um *doing gender*, *queere* Perspektiven, Performativität und Deonstruktion führ(t)en dazu, dass aktuell nicht nur das hierarchische Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sondern vielmehr auch das zweigeschlechtliche Paradigma, das in der Regel hinter den genannten geschlechterreflektierenden Konzepten steht, in Frage gestellt wird. Studien, die einem sozialkonstruktivistischen Ansatz um ein *doing gender* oder *doing difference* folgen, blicken nicht länger auf Geschlechterunterschiede, sondern auf die Praktiken der Geschlechterunterscheidungen (vgl. bspw. Breidenstein/Kelle 1998). Für den Bereich Schule liegt mittlerweile eine ganze Reihe von Studien vor, die nicht mehr das Ziel verfolgen, auf Geschlechterdifferenzen hinzuweisen, sondern

die rekonstruieren, wie Geschlecht, aber auch Ethnie oder Milieu in alltäglichen Interaktionen hervorgebracht wird (vgl. bspw. Faulstich-Wieland et al. 2004; Kalthoff 2006; Budde et al. 2008; Kampshoff 2013). Für Professionalisierungsprozesse sind diese Studien insofern wichtig, als sie für die eigene Beteiligung und Veränderungsmöglichkeiten bei den kleinen und alltäglichen Interaktionen, die oftmals unbewusst ablaufen, sensibilisieren wie für das Eigeninteresse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sich in einer Gesellschaft, in der Zweigeschlechtlichkeit als zentrale Ordnungskategorie wirkt, als Mädchen oder Junge, Frau oder Mann zu positionieren.

Als für die pädagogische Praxis zentral erweist sich weiterhin die Frage, an welchen Geschlechtervorstellungen sich Deutungs- und Zuschreibungspraxen der Pädagog_innen im Alltag orientieren. Mit Blick auf den höheren Anteil von Jungen und jungen Männern in den erzieherischen Hilfen läge bspw. ein Missverständnis vor, würde dieser mit unproblematischeren Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen erklärt. Bitzan (2004: 466) spricht von einer gravierenden „Verkennung Mädchenspezifischer Probleme“, zu denen insbesondere sexuelle Gewalt zählt. Bis heute wird sexualisiertes Verhalten von Mädchen nicht vor dem Hintergrund bestehender Traumatisierungen, z.B. nach sexuellen Gewalterfahrungen, wahrgenommen und eingeordnet, sondern führt nach wie vor häufig zu Zurückweisung, Verboten und anderen Bestrafungen von Seiten der Fachkräfte (vgl. Schmauch 2016). Konzeptuell setzen hier, wie an vergleichbaren Phänomenen, die Fragen nach geschlechtsbezogenen Normalitätskonstruktionen und Bewältigungsstrategien sowie nach dem differenten ‚Mehr‘ zum vorgegebenen Konstrukt ‚Mädchen/Junge‘ ein. Vormalig unhinterfragte konventionelle Übereinkünfte können so zum Gegenstand pädagogischer wie gesellschaftspolitischer Verhandlung werden.

Geschlechtertheoretisch betrachtet ist mit entsprechenden Studien und daran orientierten Konzepten eine Essentialismus- und Homogenisierungskritik verbunden. Studien, die poststrukturalistischen Ansätzen von Performativität und Dekonstruktion folgen, greifen darüber hinaus auch die gendertheoretische Kritik an der Vereindeutigung von Geschlecht in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung auf. Wie Ansätze des *doing gender* betont der Ansatz der Performativität die Herstellung von Geschlecht als Tun, hebt jedoch besonders die Zitatförmigkeit des *doing gender* und dessen machtvollen Antrieb durch normative Vorgaben heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit hervor. Auch hier werden Geschlechterunterschiede nicht einfach reproduzierend festgestellt, sondern in deren gesellschaftlich-kulturell vermittelter Machtförmigkeit wie in deren Kontingenz und Beweglichkeit als ‚Improvisation im Rahmen des Zwangs‘ (Butler 2009:9) nachvollziehbar gemacht (vgl. bspw. Fritzsche 2003; Tervooren 2006; Fritzsche/Tervooren 2006; Hartmann 2012). Konzeptuell zielen dekonstruktive Perspektiven in der pädagogischen Praxis darauf, die real gelebte Vielfältigkeit an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als ein Phänomen gesellschaftlicher Pluralisierungs- wie

Norm(alis)ierungsprozesse aufzugreifen und dabei in einer genderreflexiven Weise neben Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität auch LGBTIQ*+-Lebensweisen als selbstverständlich aufzugreifen. Genderreflexivität bedeutet dabei den normativen Zusammenhang von *sex* (anatomisches Geschlecht), *gender* (soziales Geschlecht) und *desire* (sexuelles Begehren) kritisch-dekonstruktiv zu reflektieren (vgl. bspw. Hartmann 2014, 2017b; Huch/Lücke 2015; Schmidt et al. 2015; Busche et al. 2018).

Last but not least führt auch die Debatte um Intersektionalität und interdependente Kategorien beim Thema geschlechterreflektierter Professionalität und Professionalisierung zu einem Einbeziehen weiterer Differenzkategorien (vgl. bspw. Lutz/Wenning 2001; Diehm/Messerschmidt 2013; Walgenbach 2014; Budde et al. 2016). Hier geht es insbesondere darum, das vielschichtige und wechselseitige Bedingt- wie Verwobensein der bislang getrennt gedachten Kategorien zu untersuchen sowie damit zusammenhängende Diskriminierungsmechanismen und die darunterliegenden Machtverhältnisse aufzudecken. Intersektionale Ansätze in der Erziehungswissenschaft diskutieren Differenzen zwar durchgehend macht- und normenkritisch, noch selten finden sich in der deutschsprachigen Debatte jedoch auch poststrukturalistisch-dekonstruktive „Infragestellungen von scheinbar eindeutigen Identitäten, Geschlechtern und Körpern und deren Kontingenz“ (Tuider 2012: 83).

5 Aktuelle Professionalisierungstheorien und -debatten – explizit geschlechtsneutral und implizit gegendert?

In Professionalisierungstheorien selbst sind zunächst weder Geschlecht noch Vergeschlechtlichung explizit aufgegriffen. Mit Blick auf Professionalität und Professionalisierung in (und für) pädagogische(n) Handlungsfelder(n) werden hauptsächlich drei theoretische Ansätze (kontrovers) diskutiert.

1. *Kompetenztheoretische Ansätze* gehen davon aus, dass Professionalität im Zusammenspiel von professionellem Wissen (pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) und affektiv-motivationalen Charakteristika (fachbezogene und persönliche Überzeugungen, Berufsmotivation) sowie von Organisations- und Beratungswissen erfasst und entwickelt werden kann (vgl. bspw. Baumert/Kunter 2006).
2. *Strukturtheoretische Ansätze* verweisen eher auf die Ungewissheit pädagogisch verantworteter Entscheidungen in offenen Situationen oder auf

die Antinomien, denen Pädagog_innen ausgesetzt sind und die diese reflektieren, moderieren und bewältigen müssen (vgl. bspw. Helsper 1996; Oevermann 1996; Helsper/Tippelt 2011).

3. *Berufsbiographisch orientierte Ansätze* folgen einem sich lebensgeschichtlich über verschiedene Phasen entwickelnden und mit Kontinuitäten und Brüchen verbundenen Verständnis von Professionalität, das eine berufsbiographische Entwicklungs herausforderung darstellt (vgl. bspw. Terhart 2011).

Inwiefern in geschlechtsneutral argumentierenden Debatten überkommene Implikationen von Geschlecht weiterhin eine nicht zu unterschätzende – wenn gleich zumeist nicht reflektierte – Rolle spielen, lässt sich am Beispiel der Debatte um die Professionalisierung Sozialer Arbeit und der Frage, inwiefern diese eine Profession ist, aufzeigen. Heite (2009b: 50) geht davon aus, dass Geschlecht und die Wissensbestände zu geschlechtsbezogenen Eigenschaften konstitutiv für den Status Sozialer Arbeit sind. So zeichnen Bereswill und Ehler (2012: 98f.) bspw. nach, wie innerhalb der Professionalisierungsdebatte die Tätigkeiten Sozialer Arbeit abgewertet und abgewehrt werden, die beziehungsorientiert mit Weiblichkeit assoziiert sind, und wie diese durch neutralisierte Werte überwunden werden sollen. Sie bezeichnen es als ein Paradox, dass die Akteur_innen der Professionsdebatte sich dabei für die Anerkennung einer Profession einsetzen, die mehrheitlich von Frauen ausgeführt wird, ohne die Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und -verhältnissen zu thematisieren. Sie erkennen darin einen androzentrischen *bias* und „Versuche eines *undoing gender*“ (ebd.: 101), die – an bürgerlichen Idealen des autonomen Individuums orientiert – die beziehungsformigen Anteile der Sozialen Arbeit weg von diffusen, kaum kontrollierbaren Dynamiken in der Hilfebeziehung hin zu „einer allseits reflexionsfähigen Handlungskompetenz“ (ebd.) betreiben und Geschlechtsneutralität dabei jedoch nur vordergründig herstellen können.

6 Aktuelle Korrespondenzen von Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs

Auch in der Debatte zu geschlechterreflektierter Professionalität lassen sich verschiedene professionalisierungstheoretische Zugänge ausmachen. Die Betonung der Wichtigkeit, eine auf *Wissen-Können-Wollen* aufbauende Genderkompetenz zu entwickeln (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002; Kunert-Zier 2005), korrespondiert mit kompetenztheoretischen Professionalisierungstheorien. Verschiedene Studien können nachweisen, wie Genderkompetenz, basierend auf einer Dekonstruktion vergeschlechtlichter pädagogischer Praktiken und

der Reflexion der eigenen (auch biografischen) Verwobenheit in gesellschaftlich virulente Systeme von Binarität, Differenzkonstruktion und Stereotypisierung, eine notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln im pädagogischen Feld darstellt. Genderkompetenz – auf sozial-konstruktivistischer Ebene als reflektierte Dramatisierung, Entdramatisierung und/oder Nicht-Dramatisierung von Geschlecht verstanden – wird als ein wichtiges Kriterium pädagogischer Professionalität beschrieben (bspw. bei Baar 2010; Budde/Venth 2010; Schneider 2013). Aufgrund seines individualisierenden und Machbarkeit suggerierenden Fokus steht eine Konzentration auf Genderkompetenz in jüngster Zeit jedoch auch in der Kritik. Im Zuge einer Hinterfragung neoliberaler Haltungen sowie eines technologischen Verständnisses von Kompetenz, das Widersprüche, Antinomien sowie intersektionale Zusammenhänge ausblendet, wird demgegenüber eine diese Aspekte ebenso berücksichtigende ‚Gender-Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ eingefordert (vgl. Kleiner/Klenk 2017).

Korrespondenzen zwischen Gendertheorien und Professionalisierungstheorien bestehen weiterhin dort, wo ein zentrales Moment von pädagogisch-professionellem Handeln darin festgemacht wird, genderbezogene Spannungsverhältnisse zu reflektieren und zu moderieren (vgl. Hartmann 2018: 48). Hier geht es bspw. um die Paradoxie, Kategorien überwinden zu wollen und sie doch aufrufen zu müssen, um dekonstruierend mit ihnen arbeiten zu können, oder um den Konflikt zwischen einer anerkennenden „performativen Erzeugung von Differenz und der Besonderung“ derselben (Riegel 2016: 112). Ein weiteres Spannungsverhältnis liegt darin, dass es mit Blick auf Geschlechterdifferenzen nicht nur um Anerkennung, sondern auch um Verteilungsgerechtigkeit geht. Die Paradoxien sind strukturell verankert und „durch individuelles Agieren und pädagogisches Handeln allein nicht aufzulösen“ (ebd.: 113). Auch besteht die Herausforderung, zum einen die Zerrissenheit zwischen vorherrschenden identitätsorientierten Imperativen zu kohärenten Geschlechtsidentitäten und den innerpsychischen Ambivalenzen und Verlustspuren der Individuen zu balancieren (vgl. Hartmann 2002: 156ff.) und zum anderen mit dem Spannungsverhältnis, das zwischen geschlechtlicher und sexueller Identität auf der einen und einem Recht auf geschlechtliche und sexuelle Nicht-Identifizierung auf der anderen Seite aufgespannt ist, umzugehen (vgl. Offen 2017: 127). Ein weiteres Paradox mag zwischen dem einfachen Ansprechen einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt liegen, das ohne macht- und identitätskritische Perspektiven Gefahr läuft, vorherrschende Hierarchisierungen entgegen besserer Absicht zu reproduzieren, und einer heteronormativitätskritisch und dekonstruktiv ausgerichteten Pädagogik, die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen entsprechend reflektiert (vgl. Hartmann 2014).

Korrespondenzen zu berufsbiografischen Professionalisierungstheorien zeigen sich beispielsweise in Untersuchungen, die Geschlecht als strukturierende Kategorie in den beruflichen Orientierungen nachweisen. So beschreibt

Bobeth-Neumann (2013), wie sich unterschiedliche Ermutigungsstrukturen gegenüber Frauen und Männern sowie die Ko-Konstruktion von Führung und Männlichkeit im Feld Grundschule auf den Karrierewunsch ‚Schulleitung‘ auswirken. Buchen (1991) ermittelt unterschiedliche Orientierungen von Gesamtschullehrer_innen vor allem in Bezug auf die Betonung der Beziehung zu den Schüler_innen (durch Lehrerinnen) sowie die Fokussierung auf fachliche Inhalte (durch Lehrer). Damit bestätigt sie die Ergebnisse von Flaake (1988), die männlichen Sekundarstufenlehrer die Orientierung an der professionellen Identität des Wissensvermittlers zuschreibt, während (zumindest jüngere) Lehrerinnen eher die Beziehungsebene zu den Schüler_innen fokussieren. Düro (2008) kann in ihrer Studie ein solchermaßen differentes Professionsverständnis nicht erkennen; dennoch identifiziert sie Geschlechterreviere, hinter denen „eine grundsätzliche Konkurrenz im Wettstreit um Macht und Einfluss zu erkennen“ (ebd.: 234) sei. Während im Vorangegangenen Lehrer_innen im Fokus stehen, geht es in den folgenden Studien um das berufliche Selbstverständnis von Mädchen- und Jungenarbeiter_innen: Schütz (2016) zeigt auf, wie durch die Reflexion der eigenen Berufsbiografie im Rahmen eines Interviews den befragten Sozialpädagogen ihre eigene Professionalität als Jungenarbeiter – sie nennen als wichtigste Merkmale Reflexionsvermögen, Sensibilität und Authentizität – erst bewusst wird und ihnen zugleich Erfolge professionellen Handelns schwer messbar erscheinen – ebenso wie die Unterscheidung zwischen professionell und unbewusst persönlich motiviertem Handeln. Transformationen von der DDR in ein wiedervereinigtes Deutschland in Verbindung mit Profession, Biografie und Geschlecht beleuchtet Daigler (2008) und stellt heraus, wie sich das berufliche Selbstverständnis von Sozialpädagoginnen in ostdeutschen Bundesländern zwischen der Bewahrung von Kontinuität – zum Beispiel beim Anknüpfen an Gleichberechtigungsvorstellungen in der Mädchenarbeit vor und nach der Wende – oder über Entpolitisierung durch eine Konzentration auf das Familiäre, Vertraute entfaltet.

7 Paradigmen, Bildungsorte und Vermittlungsfragen – Transformationen im Spannungsverhältnis von Theorie, Politik und Praxis

Die aufgezeigten theoretischen und konzeptionellen Ansätze für eine geschlechterreflektierte Professionalisierung bieten unterschiedliche Zugänge in den jeweils ‚zuständigen‘ Bildungsbereichen Politik, Wissenschaft und (Aus)Bildung. Hier fällt auf, dass sich mit der seit Ende der 1990er Jahre einsetzenden sogenannten ‚empirischen Wende‘ vor allem in der Bildungspolitik,

aber (zumindest teilweise) auch in der Bildungsforschung (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009; Fend 2010) sowie in den (Aus)Bildungsstätten begrifflich das Kompetenzparadigma durchgesetzt zu haben scheint. Nicht nur die Bildungspläne der Länder für Kitas sowie für Schulen folgen kompetenzorientierten Zugängen. Auch im Rahmen der Standards für die Lehrer_innenbildung (vgl. KMK 2004/2014) wird Kompetenz großgeschrieben. Ebenso hat der Fachbereichstag Soziale Arbeit mit dem ‚Qualifikationsrahmen Sozialer Arbeit‘ als anerkannte Referenzgrundlage für die Studiengänge Sozialer Arbeit seit mehr als 10 Jahren eine Kompetenzorientierung mittels definierter Deskriptoren eingeführt (vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016).

Dass der strukturtheoretische wie der biografieorientierte Professionalisierungsansatz nicht so prominent im Diskurs um die wissenschaftliche Ausbildung pädagogischer Fachkräfte angekommen zu sein scheint, stimmt nachdenklich und wirft einige Fragen auf: Werden deren Erkenntnis- und Qualifizierungspotentiale unter dem Kompetenzbegriff eher subsumiert oder marginalisiert? Inwiefern könnte der Boom des Kompetenzbegriffs mit dem bildungspolitischen Paradigma der Steuerung des Bildungssystems auf der Grundlage groß angelegter, (international) vergleichender quantitativer Studien und seiner einfacheren Operationalisierung zusammenhängen? Welche Rollen nehmen dabei universitäre wie außeruniversitäre Bildungsforschung, welche die Erziehungswissenschaft als deren Leitdisziplin ein? Wie ist es zu verstehen, dass das Kompetenzparadigma gerade von außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Wirtschaftsorganisationen (wie bspw. der Max-Planck-Gesellschaft, der OECD etc.) propagiert und vorangetrieben wurde (und nach wie vor wird), diese an den Professionalisierungsprozessen von (angehenden) Lehr- und pädagogischen Fachkräften aber überhaupt nicht beteiligt sind?

Hier schließt sich die Frage danach an, was konkret an den Orten passiert, an denen Professionalisierungsprozesse angebahnt werden und stattfinden (sollten). Dies auch angesichts der einleitend beschriebenen, immer wieder beklagten Kluft zwischen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und fachlichem Handeln. Was bedeutet es, wenn schon dem breit rezipierten Modell der ‚reflexiven Koedukation‘ eine weitgehend fehlende Umsetzung in der Schule attestiert werden muss (vgl. Kampshoff/Scholand 2017)? Wieso werden die hier entwickelten Theorien und Konzepte so selten als Reflexionsfolie und Inspirationsquelle genutzt? Wieso finden darüber hinaus poststrukturalistisch bzw. heteronormativitätskritisch und intersektional inspirierte Ansätze in den Debatten um Schule und Geschlecht viel seltener Eingang als sozialkonstruktivistische (vgl. Kleiner/Klenk 2017)? Hier gilt es, nicht nur das Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspraxis zu reflektieren. Vielmehr hat auch der Umgang mit den zu konstatierenden Spannungsverhältnissen zwischen erziehungswissenschaftlichem, bildungs- und gendertheoretischem (For-

schungs-) Wissen auf der einen und bildungspolitischen Konjunkturen, alltags-theoretischen Ausrichtungen und berufspraktischen Erkenntnissen auf der anderen Seite eine größere Aufmerksamkeit verdient.

Eine wichtige mit Forschung verbundene Aufgabe ist Vermittlung. Eine gängige und zweifelsohne zutreffende These ist die, dass der Vermittlung von wissenschaftlichen Debatten in die Praxis, in deren Diskurse, Konzepte und Alltagspraxen z. B. über Fort- und Weiterbildung, insbesondere aber über die Ausbildung sorgfältiger Rechnung getragen werden muss. Eine weitere, nicht minder überzeugende These ist die, dass ein Bewusstsein für die Bedeutung geschlechter- bzw. genderreflektierender Professionalität bedeuten müsste, mehr Zeiten und Räume für den damit verbundenen kontinuierlichen Professionalisierungsprozess zu schaffen. Denn wie bereits festgestellt: Geschlechterreflektierte Professionalität ist wesentlich mehr als auf dem aktuellen Stand der Gender-Debatten zu sein. Geht es damit verbunden um Reflexion, Haltung, Habitus, um eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen, um ein Balancieren von Aporien und eine reflexive Bewusstheit von lebensgeschichtlichen Bezügen zum eigenen beruflichen Handeln, dann liegen zentrale Bedingungsfaktoren von Professionalität in angemessenen Zeiten und Räumen für die unumgänglichen Reflexionsprozesse begründet.

Basis für diese Reflexion ist Wissen, das ermöglicht, „zu wissen, was man tut“ (Dewe 2009: 56). Zugleich ist hier eben nicht nur wissenschaftliches Wissen gefragt, sondern auch praktisches Handlungswissen, das von Praktiker_innen auch im Austausch mit Kolleg_innen und außenstehenden Berater_innen konkretisiert wird und ständig zu überprüfen ist (vgl. Heiner 2007: 185). Professionalisierungsprozesse benötigen entsprechend ausreichende Selbstvergewisserungsinstanzen der Professionalisierung, wie sie bspw. in Studienprojekten, in kollegialer Beratung und Supervisionsgruppen oder im Rahmen von Praxisforschungsprojekten gegeben sind. Das beispielsweise. in Praxisforschungsprojekten umsetzbare Format der *Reflecting Group* (vgl. Wigger et al. 2012: 253; Busche/Hartmann 2018: 76; Busche/Streib- Brzič in diesem Band) referiert auf ein Verständnis von Professionalisierung, in dessen Prozess sich wissenschaftliches und berufspraktisches Handlungswissen begegnen und eine Relationierung beider Wissensarten stattfindet. So werden wissenschaftliche Erkenntnisse nicht einfach *transferiert*, sondern vielmehr in der Begegnung mit beruflichem Erfahrungswissen *transformiert*. Denn es ist die konzeptuelle Übertragung auf die spezifische Situation der jeweiligen pädagogischen Praxis mit der dabei stattfindenden, das eigene Handlungswissen heranziehenden Verschiebung, die professionelles Handeln erst ermöglicht. *Reflecting Groups* bieten, dem Gedanken einer dialogischen Verständigung folgend, Fachkräften aus Wissenschaft und Bildungspraxis die Möglichkeit, die unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenslogiken der verschiedenen Felder zu berücksichtigen und einer hierarchischen ‚Transfer-Mentalität‘ durch eine Relationierung von

Wissensbeständen in einem ko-produktiven Vorgehen zu begegnen. Entsprechende Zugänge sind umso mehr gefragt, je stärker genderreflektierende Professionalisierung als ein kollektiver Prozess diskursiver Entwicklung und die Logik genderreflektierten professionellen Handelns in der Balancierung von Spannungsverhältnissen gesehen wird.

8 Zu den Schwerpunkt-Beiträgen in diesem Band

Wir freuen uns, mit dem vorliegenden Jahrbuch eine ganze Reihe von empirischen Studien zu geschlechterreflektierter Professionalisierung und Professionalität in den Bereichen Kita, Schule, außerschulische Jugendarbeit, Lehramtsstudium bzw. in der Elementar- und Sexualpädagogik sowie der Jugendmuseumsarbeit präsentieren zu können und danken den Autor_innen für ihre die Debatte bereichernden Beiträge.

Die ersten Beiträge wenden sich der *Bearbeitung von vielfältigen Lebensweisen im Fokus von Professionalität* zu. Im Zentrum des Artikels von Florian Cristobal Klenk *Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität* stehen Überlegungen zum Verhältnis von Kontingenz, Differenz und pädagogischer Professionalität. Nach einem Überblick zum (internationalen) Forschungsstand zur Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in der Schulpädagogik und sich daraus ergebender Entwicklungs- und Forschungsdesiderate für eine geschlechterreflektierende Professionalität und Professionalisierung, gibt Klenk Einblick in ein größeres Forschungsvorhaben zu Erfahrungen von Lehrer_innen im schulischen Handeln mit und bei der Thematisierung vielfältiger Lebensweisen entsprechend derer Selbstaussagen. Konkret diskutiert Florian Cristobal Klenk, wie Lehrpersonen einer beruflichen Schule vor dem Hintergrund vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen mit Irritationen und auftretenden Handlungsungewissheiten umgehen, welche Funktion den in episodischen Interviews sichtbar werdenden situations- und differenzbezogenen Deutungen aus Perspektive der Lehrkräfte für professionelles pädagogisches Handeln zukommt sowie welche impliziten Normen dabei zu Tage treten. Dabei zeigt sich, wie Heterosexualität als selbstverständlicher Teil des Schulalltags wahrgenommen und Homosexualität demgegenüber als marginalisierte und fragile Subjektposition verhandelt wird, die als durch Jungen mit Migrationshintergrund gefährdet erscheint. Während Trans* als ‚das Andere‘ der schulischen Normalität angetroffen wird, finden sich die Lehrpersonen zwischen Zugzwängen und Vermittlungschancen wider. In Berücksichtigung der Verschränkungen von Trans*-Geschlechtlichkeit und Dis/Ability kann

Klenk entlang der geschilderten Fallgeschichte zwei verschiedene Bearbeitungsmodi im Umgang mit interdependenter Geschlechtervielfalt rekonstruieren. Dabei analysiert er un/be/deutende Wechselwirkungen von differenzbezogener Wahrnehmung und Orientierung der Lehrpersonen mit (multi)professionellen Wissens- und schulischen Verhaltensordnungen.

Mart Busche und Uli Streib-Brzič beschäftigen sich in ihrem Beitrag *Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung* mit dem Potential des Rückspiegeln empirisch generierten Wissens in die Praxis der Jugendbildungsarbeit. Die Autor_innen gehören dem Team des Praxisforschungsprojekts ‚ViE*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge‘ an, das die museumspädagogische Arbeit des Modellprojekts ‚All Included! – Museum und Schule gemeinsam für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ untersucht hat. In wissenschaftliches Wissen und berufliches Erfahrungswissen zusammenführenden Reflexions-Workshops würdigten Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen gemeinsam Bedingungen für ein Gelingen praktischer Arbeit zum Themenfeld bzw. eruierten Herausforderungen für diese. Im Feld der heteronormativitätskritischen Bildungsarbeit spielt dabei auch das Wissen der Communities, in denen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen gelebt werden, eine große Rolle. Im Beitrag werden zwei Diskussionssequenzen zum Thema ‚Trans*‘ und zum Thema ‚Ziele heteronormativitätskritischer Bildungsarbeit‘ analysiert und es wird herausgearbeitet, wie Professionalisierung durch eine interdisziplinäre Reflexionsarbeit im noch jungen Feld dieser pädagogischen Arbeit vorangetrieben werden kann.

Gleichheitsrhetorik und Ungleichheitsverhältnisse zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als paradoxaes Spannungsfeld der Schule begreifend, das professionellen Handelns bedarf, fragen Carolin Vierneisel und Johannes Nitschke nach der Bedeutung dieses Themenfelds in der Ausbildung von Lehrkräften. In ihrem Beitrag *(De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium* stehen neben (inter-)nationalen Forschungsergebnissen Erkenntnisse aus einer quantitativen Erhebung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre der Universität Leipzig im Mittelpunkt. Hier sinkt die Unterstützung der Thematisierung von Vielfalt* in den Angaben der befragten Lehrenden kontinuierlich, je konkreter der Bezug zu der eigenen Lebens- bzw. Arbeitswelt und damit zum eigenen Handlungs- und Aufgabenrepertoire gegeben ist. Die Diskrepanz zwischen der zugemessenen Bedeutung von Vielfalt* und dem selbst attestierten Wissen darum einerseits und der nicht gleichermaßen erfolgenden Berücksichtigung in der Lehrpraxis andererseits interpretieren die Autor_innen als eine Tendenz zur pädagogischen De-Professionalisierung: Die Universität selbst erscheint als

ein Raum paradoxer Pluralisierungen, in dem es den Lehrenden nicht in angemessener Weise gelingt, relevantes Wissen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung im Lehramtsstudium zu vermitteln.

Im folgenden Kapitel fokussieren zwei Beiträge *geschlechterreflektierte Professionalität im Elementarbereich*. Einen Beitrag für eine geschlechterreflektierende Professionalisierungsdebatte jenseits von Wirksamkeitsanforderungen leistet Melanie Kubandt in ihrem Aufsatz *Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich – Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag*. Am Beispiel des Anspruchs einer Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen lotet sie Chancen und Grenzen einer ethnographischen Forschungsstrategie mit Blick auf *doing gender* aus. Zunächst problematisiert sie, was genau unter Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen ist und dass diese je nach inhaltlicher Ausrichtung politischer Vorgaben oder wissenschaftlicher Studiendesigns sehr unterschiedlich gedacht werden kann, sich die verschiedenen Verständnisse sogar widersprechen können. Dies führt unter Umständen – wie die Autorin anhand von Praxisbeispielen aufzeigt – zu Unsicherheiten und nebulösen Flecken im pädagogischen Alltag. Kubandt erweitert normativ geprägte Sichtweisen auf dieses Thema, wie sie etwa in Bildungsplänen formuliert sind, durch Aufzeigen von Praktiken im Kontext eines vermeintlich geschlechtersensiblen Handelns. In einer deskriptiven Perspektive wird nachgezeichnet, wie Praktiken im Elementarbereich sich gestalten mit dem Ziel, erst einmal zu sehen, ‚wie sie tun, was sie tun‘. Auslassungen seitens der Fachkräfte im Hinblick auf ihren unbewussten Umgang mit der Geschlechterthematik und auch Ungewissheiten im pädagogischen Alltag lassen sich auf diese Weise aufzeigen.

Susann Fegter, Anna Hontschik, Eszter Kadar, Kim-Patrick Sabla und Maxine Saborowski konzipieren professionelles Handeln wie Geschlecht als diskursive Konstruktion von Herausforderungen, praktischen Handlungsproblemen und legitimen Strategien des Umgangs im beruflichen Feld. In ihrem Beitrag *Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams* stellen sie die Frage, wie pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen das Verhältnis von Professionalität und Geschlecht im Austausch über das eigene berufliche Handeln herstellen und ordnen. Die Autor_innen analysieren hierzu beispielhaft zwei Auszüge aus im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführten Gruppendiskussionen, in denen die Themenfelder Kooperation mit Kolleg_innen, Disziplinierung sowie Bedarf an Männern in Kitas von den Fachkräften bearbeitet werden. Das Autor_innenteam rekonstruiert diskursanalytisch, wie die Diskussionsteilnehmer_innen das professionelle Handeln vergeschlechtlichen, indem dieses auf eine binäre, komplementäre und heteronormative Familien(geschlechter)ordnung bezogen wird. Das historische Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘

scheint dabei abgelöst von jenem einer ‚Väterlichkeit‘, das vor allem über einen Rekurs auf Erfahrung in Anschlag gebracht wird.

Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung stehen im Mittelpunkt der folgenden beiden Aufsätze. Ausgangspunkt des Beitrags von Anja Eichhorn mit dem Titel *Doing Sexual Agency: Sexuelle Handlungsfähigkeit sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe* ist die Erkenntnis, dass Mädchen, die sexualisierte Gewalt erfahren haben, im Kontext von Jugendhilfe eher mit Maßnahmen zu Gewaltprävention begleitet werden denn mit Angeboten, in denen auch lustbetonte Seiten der Sexualität eine Rolle spielen. Die Autorin nimmt dies zum Anlass für eine grundlegende Diskussion von Begriffen, die in der diesbezüglichen pädagogischen Arbeit mit Mädchen verwendet werden. Auf einer Metaebene werden Überlegungen angestellt, wie schon auf dieser Ebene in der Jugendhilfe sexueller Reviktimierung vorgebeugt und auch sexuelle Selbstbestimmtheit unterstützt werden könnte. Dabei greift die Autorin das Konzept der *sexual agency* auf, das sich in diesem Kontext anbietet für individuelle Handlungs- und Gestaltungsspielräume einer gelingenden Jugendsexualität. Dies bezieht u.a. auch den selbst gewählten Verzicht des Auslebens von Sexualität mit ein. Die traumatischen Erfahrungen der Mädchen, die hier im Zentrum stehen, gilt es bei *sexual agency* in vielfacher Hinsicht zu berücksichtigen. Zum Beispiel müssten sexuelle Handlungszwänge stärker als bislang miteinbezogen werden, um zu verhindern, dass ein quasi neoliberales Ideal eines autonomen, emanzipierten, aktiv begehrenden Individuums die jungen Frauen unter Druck setzt. Wird hingegen *sexual agency* als performativer Akt betrachtet, weitet sich dieses in Richtung eines *doing sexual agency* aus und bietet somit neuartige Anschlüsse für pädagogische Konzepte in der Jugendhilfe.

Mit ihrem Beitrag *Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung* analysiert Marion Thuswald sexualpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildungsformate in Österreich. Auf Grundlage einer ethnografischen Studie, bei der einführende sexualpädagogische Bildungsveranstaltungen für (angehende) Lehrer_innen und andere pädagogisch Tätige beobachtet wurden, werden drei verschiedene Verständnisse von Sexualität dargestellt, die nur zum Teil als geschlechterreflektiert gelten können und nur wenig den menschenrechtsbasierten und der Gleichstellung der Geschlechter verpflichteten Leitlinien der UNESCO zu einer *comprehensive sexuality education* entsprechen. Nur das identifizierte Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung mache geschlechtliche, sexuelle und amouröser Vielfalt besprechbar und biete Anschlussmöglichkeiten auch für gewaltpräventive Arbeit. Thuswald betont den Zusammenhang zwischen Heteronormativität, Verletzbarkeit und sexueller Gewalt und kommt vor dem Hintergrund ihrer Untersuchungsergebnisse zu dem Schluss, dass die Entwicklung und Etablierung nicht-heteronormativer Sexualitätsverständnisse sowie

geschlechterreflektierter sexualpädagogischer Ansätze eine zentrale Herausforderung gegenwärtiger sexualpädagogischer Professionalisierung darstellt.

9 Literaturverzeichnis

- Baader, Meike Sophia (2018): Von der Normalisierung zur De-Zentrierung nach 1968. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen Frauenbewegung. In: Langer, Antje/Mahs, Claudia/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Weiblichkeit. Ansätze und Theoretisierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-37.
- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baar, Robert (2014): Gender Studies in der Erziehungswissenschaft: Aspekte einer gendersensiblen (Grund-) Schulpädagogik. In: Fellner, Astrid M./Conrad, Anne/Moos, Jennifer J* (Hrsg.): Gender überall!? Beiträge zur interdisziplinären Geschlechterforschung. St. Ingbert: Röhrig, S. 145-162.
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92408-3>
- Baar, Robert (2009): Feminisierung des Grundschullehrerberufs. In: Barnitzky, Horst/Grügelmann, Hans/Hecker, Ulrich/Heinzel, Frederike/Schönknecht, Gudrun/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 356-359.
- Baumert Jürgen/Kunter, Mareike (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 4, S.469–520.
- Bereswill, Mechthild (2016): Hat Soziale Arbeit ein Geschlecht? In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Soziale Arbeit kontrovers 16. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2012): Frauenberuf oder (Male)Profession? Zum Verhältnis von Profession und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 92-107.
- Bitzan, Maria (2004): Gender in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Glaser, Edith/ Klika Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 461-476.
- Bitzan, Maria/Daigler, Claudia (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. 2. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Bobeth-Neumann, Wiebke (2013): Karriere „Grundschulleitung“. Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt. Bielefeld: transcript.
- Breidenstein Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.

- Buchen, Sylvia (1991): Ich bin immer ansprechbar. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Eine sozialpsychologische Frauenstudie, Weinheim: Deutscher Studienverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_7
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. In: Erziehungswissenschaft 20, 39, S. 27-33.
- Budde, Jürgen/Offen, Susanne/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft H. 12/2016. Opladen: Barbara Budrich
- Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 3, 3, S.119-127.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: WBV.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Breiz, Uli (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta (2018): Multiperspektivisch & partizipativ – Zum Forschungsdesign des Praxisforschungsprojekts Viel*Bar. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Breiz, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 69-81. <https://doi.org/10.14361/9783839442418-004>
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): Jungenarbeit und Intersektionalität. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/busche-cremers/> [Zugriff: 18.01.2019].
- Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript, S. 7-20. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413838>
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Campe, Joachim H. (1789/1988): Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Paderborn: Schöningh.
- Career Counselling for Teachers (CCT) (2018): Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: <http://www.cct-germany.de/de/0/pages/index/45> [Zugriff: 02.11.2018].
- Connell, Robert W. (2000): The Men and the Boys. Oxford: Allen & Unwin.
- Daigler, Claudia (2008). Biografie und sozialpädagogische Profession: eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim: Juventa.
- Dausien, Bettina (2009a): Sozialisation – Biografie. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

- Dausien, Bettina (2009b): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegler, Birgit (Hrsg.): Erkenntnis und Methode. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-177. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91566-1_9
- Dekker, Arne (2012): Online Sex. Körperliche Subjektivierungsformen in virtuellen Räumen. Bielefeld: transcript.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klau (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-63.
- Diehm, Isabell/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) (2013): Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft H. 9/2013. Opladen: Barbara Budrich
- Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Lann/Palm, Kerstin/Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich.
- Düro, Nicole (2008): Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Eggers, Maureen Maisha (2012): Diversität als neues Möglichkeitsfeld: Diversität als Motor einer Neustrukturierung im Verhältnis der (feministischen) Mädchenarbeit zur (kritischen) Jungenarbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Forum Frauen- und Geschlechterforschung Band 34, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 229-245.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität - Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR Soz-ARb 2016). Version 6.0 unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/QR_Soz-Arb_Version_6.0.pdf.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2012): Quoten sind Machtinstrumente – Erziehung aber braucht Qualität. In: Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 144-154.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.175-191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Fegter, Susann (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19132-4>
- Fend, Helmut (2010): Bildungsforschung von 1965 bis 2008 – ein Zeitzeugenbericht zu Fortschritten, Rückschlägen und Höhepunkten. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Beobachten, Messen, Experimentieren. Beiträge zur Geschichte

- der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-303.
- Flaake, Karin (1988): Weibliche Identität und Arbeit in der Schule: Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem Beruf. In: Giesche, Siegrid/Sachse, Dagmar (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel: Hypatia, S. 180-186.
- Forster, Edgar (2004): Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/ Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.477-491.
- Fritzsche, Bettina (2003): Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen: Leske & Budrich
- Fritzsche, Bettina/Tervooren, Anja (2006): Begehrendynamiken in der Sozialisation. Perspektiven des Performativen. In: Dausien, Bettina/Bilden, Helga (Hrsg): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 139-161.
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja/ (Hrsg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter post-strukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich
- Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz G. (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jugendarbeit. Münster: Votum.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): „Eine Frage an und für unsere Zeit“. Verstörende Gender Studies und symptomatische Missverständnisse. In: Dies. (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 15-39.
<https://doi.org/10.14361/9783839431443-002>
- Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brciz, Uli (Hrsg): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 19-48. <https://doi.org/10.14361/9783839442418-002>
- Hartmann, Jutta (2017a): Dimensionen sexueller Diversität – *queere* und intersektionale Perspektiven. In: Klein, Alexandra/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität und Soziale Arbeit. Grundlagen Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen, S. 57-80.
- Hartmann, Jutta (2017b): Perspektiven *queerer* Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/Zittlau, Andrea (Hrsg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Bd. 1, S. 158-181.
- Hartmann, Jutta (2014): Queere Professionalität als Haltung des Infragestellens und Dynamisierens. Zur Dekonstruktion geschlechtlicher und sexueller Identität in der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit: Queerfeld-ein durch die Soziale Arbeit 39, 3/4, S. 22-29.
- Hartmann, Jutta (2012): Improvisation im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 149-178. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94368-8_6

- Hartmann, Jutta (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität. Herausforderungen der Queer-Theory. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-271.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, Jutta/Holzcamp, Christine/Lähmann, Lela/Meißner, Klaus/Mücke, Detlef (1998): Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: Kleine.
- Heiner, Maja (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt.
- Heite, Catrin (2009a): Zur Vergeschlechtlichung Sozialer Arbeit im postwohlfahrtsstaatlichen Kontext. Kontinuitäten, Aktualisierungen und Transformationen. In: Kessel, Fabian/Otto, Hans Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 100-119.
- Heite, Catrin (2009b): Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen. In: Glaser, Edith/Adresen, Sabine (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Opladen: Barbara Budrich, S. 49-59.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 57, S. 268–288.
- Helsper, Werner (1996): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-34.
- Horstkemper, Marianne/Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): Replik. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 7, 4, S. 578–585.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839429617>
- Kalthoff, Herbert (2006): Doing undoing class in exklusiven Internatsschulen. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz: UVK, S. 93-122.
- Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (2017): Reflexive Koedukation revisited. In: Dies. (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 62-81.
- Kampshoff, Marita (2013): Doing difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249-274. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_12
- Kerschensteiner, Georg (1921): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig: Teubner. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-16071-7>
- Kleiner, Bettina/Klenk, Florian C. (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory.

- In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.
- Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern/Stuttgart: Huber Klett.
- Kuhn, Hans-Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 49-71.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS.
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hrsg.) (2018): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Hamburg: MARTA PRESS.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/Basel: Beltz, S. 47-70.
- Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.) (2000): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (2012): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 381-409.
- Metz-Göckel, Sigrid/Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselkompetenz. In: Journal Hochschuldidaktik 13, 1, S. 7-10. <https://doi.org/10.17877/DE290R-992>.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Offen, Susanne (2017): Eindeutig uneindeutig – Popkulturelle Akteur_innen und Narrationen als Anknüpfungspunkte für die politische Bildung. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen: Barbara Budrich, S. 121-138.
- Ostner, Ilona/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1979): Mitmenschlichkeit als Beruf. Eine Analyse in der Krankenpflege. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (1999) (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt a.M.: GEW.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1993): Emile oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Schneider-Taylor, Barbara (2012): Das ‚Band der Frauen‘ oder Eine Annäherung an Jean-Jacques Rousseaus Frauenbilder. In: Pädagogische Rundschau 66, 3, S. 355-365.

- Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 32-45.
- Schmidt Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, Claudia (2013): Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hrsg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Scholz, Sylka (2010): Hegemoniale Weiblichkeit? Hegemoniale Weiblichkeit! In: Erwägen Wissen Ethik 21, 3, S. 396-398.
- Schütz, Berthold (2016): Männlichkeit zwischen Biographie und Profession – Berufliches Selbstverständnis von Jungenarbeitern. Diss. Marburg: Phillips-Universität Marburg.
- Spivak, Gayatri C. (1996): The Spivak reader. Landry, Donna/MacLean, Gerald (eds.). New York/London: Routledge.
- Spranger, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004/2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [Zugriff: 02.11.2018].
- Terhart, Ewald (2011): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 339-342.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim/München: Beltz Juventa..
- Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte an Schulen. Norderstedt: Books on Demand.
- Tuider, Elisabeth (2012): Geschlecht und/oder Diversität? Das Paradox der Intersektionalitätsdebatten. In: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen: Barbara Budrich, S. 79-102.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Westerbarkei, Jan (2014): Intergruppenverhalten. Diskriminierung von Menschen verschiedener sexueller und geschlechtlicher Identitäten. Wiesbaden: Springer VS.
- 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: Springer VS, S. 251-269.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Vielfältige Lebensweisen im Fokus von Professionalität

Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität

„Kein Begriff der Handlung und keine gesellschaftliche Praxis kann ohne *Kontingenz*, d.h. ohne die Erfahrung von Offenheit und *Ungewissheit* gedacht werden. Man weiß nie, wie die Sache ausgeht.“ (Paseka u.a. 2018: 1)

1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich unter Berücksichtigung des inter-/nationalen Forschungsstandes zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Handlungsfeld Schule dem Verhältnis von Kontingenz, Differenz und pädagogischer Professionalität. Hierzu werden Einblicke in ein laufendes Forschungsprojekt zur Rekonstruktion professionsbezogener Deutungsmuster im Umgang mit und bei der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen gegeben. Im Zentrum der Ausführungen stehen fallbezogene Deutungen, die aus episodischen Interviews mit Lehrkräften an einer beruflichen Schule gewonnen und unter Orientierung am Forschungsstil der Grounded Theory Methodology ausgewertet wurden. Ausgehend von Episoden über erlebte Kontingenzerfahrungen im Umgang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen wird in Konstellation ausgewählter Interviewsequenzen aufgezeigt, welche Funktion den situations- und differenzbezogenen Deutungen aus Perspektive der Akteur*innen für professionelles pädagogisches Handeln zukommt. Einer kritisch-dekonstruktiven Analyseperspektive folgend wird dabei exemplifiziert, welche impliziten Normen im Sprechen über (interdependente) Geschlechtervielfalt zu Tage treten, und herausgestellt, wie Lehrkräfte in heteronormative, natio-ethno-kulturelle und ableistische Diskursformationen involviert sind.

2 Forschungsstand: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen – (k)ein Thema der Schulpädagogik

Ungeachtet der steigenden Relevanz, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem zu erforschen und Bildungsangebote zu distribuieren, die vielfältige, mehrdimensional situierte Lebensweisen in Schule und Unterricht zu berücksichtigen suchen, ist es nach wie vor nicht unstrittig, *wie* Erziehungswissenschaft in Theorie und Praxis auf *welches* Differenzverständnis rekurriert und in welcher Konsequenz es ihr dabei gelingt, die Potentiale de-/konstruktivistischer und intersektionaler Erkenntnisse für die Professionalisierung schulpädagogischen Handelns tatsächlich produktiv werden zu lassen.

Diese Herausforderung betrifft geschlechterbewusste Schulpädagogik in besonderer Weise, wobei Widersprüche über die *soziale Konstruktion von Geschlecht* zumeist erst dann augenscheinlich werden, wenn neben (Cis-)Jungen und (Cis-)Mädchen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den Fokus der Angebotsstrukturen rückt. So existiert im Sinne der *Reflexiven Koedukation* zwar durchaus der Wunsch, Trans*jugendliche in der Bildungspraxis zu inkludieren (Kampshoff/Scholand 2017: 73). Ebenso gibt es seit geraumer Zeit *queere* Theorieangebote (Luhmann 1998; Hartmann 2002; Plößler 2005), die sich in dekonstruktiver Weise mit den subjektivierenden Wirkungen heteronormativer Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Erziehung und Bildung befassen, weshalb damit verbundene Herausforderungen zunehmend auch in Schule und Fachunterricht adressiert werden (Wedl/Bartsch 2015; Huch/Lücke 2015; Balzter u.a. 2017). Eine exemplarische Analyse ausgewählter Genderkompetenzmodelle für das Handlungsfeld Schule offenbart jedoch, dass de-/konstruktiven Erkenntnissen in der Tendenz eher formal gefolgt wird, Intersektionalität in praxisbezogener Perspektive vernachlässigt wird und genderbewusste Handlungsempfehlungen nach wie vor am System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit ausgerichtet bleiben (Kleiner/Klenk 2017).

Forschungen zur Sozialität von Trans*geschlechtlichkeit dienen somit zwar als wichtige Referenz geschlechterbewusster Pädagogik, etwa im Rahmen von Doing Gender-Ansätzen, wie sie in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung seit der Jahrtausendwende rezipiert werden; und doch oszillieren trans*geschlechtliche Subjekte selbst analog zu LGBTTIQ*-Lebensweisen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Konzepte und Materialien weiterhin zwischen Akzeptanz, Ignoranz und *Othering*. Sie sehen sich demnach primär im Schatten und an den Rändern der (erziehungswissenschaftlichen) Geschlechterforschung repräsentiert (Hornstein 2017).

Dieser Eindruck erhärtet sich unter Berücksichtigung des internationalen Forschungsstandes, der belegt, dass mehr als die Hälfte aller befragten

LGBTTIQ*-Personen in den USA Schule als einen nicht sicheren Raum (*unsafe place*) erleben (Kosciw u.a. 2015), in dem sie Diskriminierung sowie emotionale und physische Ausgrenzung erfahren (Calleja et al. 2011). Trans*geschlechtliche Jugendliche an neuseeländischen Schulen (Highschool) weisen hierbei nach Selbstaussage eine schlechtere gesundheitliche Verfassung und geringeres subjektives Wohlbefinden (*health and well-being*) im Vergleich zu ihren non-trans* Peers auf (Clark u.a. 2014). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt ebenfalls eine von der *European Union Agency for Fundamental Rights* durchgeführte Studie (FRA 2013: 20), in der etwa 90 % der Befragten LGBT-Personen in den EU-Mitgliedsstaaten angeben, negative Bemerkungen oder Verhaltensweisen gegenüber einer*/einem* als LGBT wahrgenommene*n Mitschüler*in gehört oder selbst schon beobachtet zu haben. Nebst gesundheitsbezogenen Risiken haben LGBT-Schüler*innen, die Diskriminierungen an amerikanischen Schulen (Highschool) ausgesetzt sind, mehr Fehltag, zeigen schlechtere schulische Leistungen und ein geringeres Selbstwertgefühl, wodurch die Wahrscheinlichkeit von Depressionen und Schulabbrüchen steigt (Kosciw u.a. 2015). Lehrer*innen führen zwar meist (!) keine intentionale Diskriminierung aus, sind aber ebenso wenig in der Lage, LGBT-Schüler*innen angemessen zu schützen oder entsprechende Themen in den Unterricht zu implementieren (Calleja u.a. 2011). Es überrascht daher wenig, dass lediglich ein Drittel der befragten LGBTQ-Jugendlichen angab, dass ‚queere‘ Themen (Personen, Geschichte, Events) positiv im Unterricht repräsentiert wurden, wobei etwa genauso viele sich an negative Repräsentation erinnern konnten. Verwandte Befunde existieren im isländischen Raum, in dem LGBT-Schüler*innen sich trotz vergleichsweise positiver Einstellungen der Peers durch eine heteronormativ geprägte Unterrichtslandschaft unzureichend akzeptiert fühlen (Kjarran/Kristinsdóttir 2015). Gründe für die fehlende Interventionsbereitschaft können einer kanadischen Studie folgend in der geringen strukturellen Unterstützung durch die Schulleitung/-administration, der fehlenden Adressierung des Themas in der universitären (Aus-)Bildung, widersprüchlichen Reaktionen von Kolleg*innen und der Angst vor negativen Konsequenzen von Seiten der Eltern und des Umfelds gefunden werden (Meyer 2008). Internationale Handlungsempfehlungen plädieren daher für die Veränderung der (Aus-)Bildung von pädagogischen und psychologischen Fachkräften (Arora u.a. 2016), für eine strukturelle Adressierung heteronormativer Herausforderungen mit Beginn der Grundschule (DePalma/Atikonson 2010) sowie für die Initiierung von Gay-Straight-Allianzen (Swanson/Gettinger 2016).

Auch im deutschsprachigen Raum stieg in den letzten Jahren die Zahl an quantitativen und qualitativen (u.a. Klocke 2012; Krell/Oldenmeier 2017; Jäckle 2009; Huch/Krüger 2010; Götsch 2014; Kleiner 2015; Langer 2016) Untersuchungen, die sich mit den Lebenssituationen und Bildungsbedingungen von LGBT(TIQ*)-Jugendlichen befassen. Entsprechende Studien konnten für das Handlungsfeld Schule diverse Professionalisierungsbedarfe feststellen

– z.B. hinsichtlich des themenbezogenen und rechtlichen (Kontext-)Wissens des Personals, der verhandelten Themen im Rahmen der (universitären) Lehrer*innenbildung und des Unterrichts, bezüglich der motivationalen Bereitschaften zur proaktiven Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch das Fachpersonal, z.B. während der ungleichzeitig verlaufenden (inneren/äußeren) Coming-Outprozesse, bezüglich der Prävention von sowie der Intervention in ausgeübte Diskriminierungen, der Fähigkeiten zur didaktischen und methodischen Adressierung der Thematik oder der Verwendung einer diskriminierungskritischen Sprache.

Gleichwohl der inter-/nationale Forschungsstand zu LGBT(TIQ*)-Personen deutliche Defizite hinsichtlich der Motivation (Wollen), der Kenntnisse (Wissen) sowie der Fertigkeiten und Fähigkeiten (Können) von Lehrpersonen im Umgang mit und bei der Thematisierung von LGBT(TIQ*)-Lebensweisen offenbart und die Entwicklung von Genderkompetenz nach einem KMK Beschluss von 2016 in alle drei Phasen der bundesdeutschen Lehrer*innennbildung zu integrieren ist, findet eine systematische Erweiterung geschlechterbewusster Professionalität in Richtung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen lediglich in Teilen der (Schul-)Pädagogik statt. Dementsprechend bestehen nach wie vor Forschungsdesiderate darüber, wie sich der Umgang mit vielfältigen Lebensweisen (Hartmann 2002) aus der Perspektive von Lehrer*innen darstellt, begründet und welche An- und Herausforderungen für professionelles pädagogisches Handeln hieraus zu rekonstruieren sind.¹ Die wenigen qualitativen Studien zu den Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte mit LGBT(TIQ)-Jugendlichen und zur Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im bundesdeutschen Raum (Schmidt/Schondelmayer 2015; Hoffmann 2015; Langer 2016; Magnus/Fereidooni 2017), in deren Rahmen auch (angehende) Lehrpersonen befragt wurden, gelangen dabei zu dem Schluss, dass der Thematik gemeinhin eine geringe Relevanz zugesprochen wird und es – trotz geäußelter Offenheit – handlungspraktisch häufig zu Problemen kommt: „Diese reichen teilweise so weit, dass das Thema aus der eigenen pädagogischen Praxis ausgelagert wird [...] Erst in der Konfrontation mit LSBTI Jugendlichen, die sich als solche zu ‚erkennen‘ geben müssen, treten Wissensdefizite und Handlungsunsicherheiten zum Vorschein“ (Schmidt/Schondelmayer 2015: 238).

1 Da inter-/nationale Studien nur in den wenigsten Fällen Sichtweisen von LGBTTIQ* Lehrkräften einholen, gilt dieser Umstand für LGBTTIQ*-Lehrpersonen in besonderer Weise.

3 Projektdesign: Erkenntnisinteresse, Datenerhebung und Auswertungsstrategie

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts, auf dem folgende Ausführungen basieren, gründet in dem normativen Zielhorizont, vielfältigen Lebensweisen vielfältige Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in Schule und Unterricht zu eröffnen und Impulse für kritisch-dekonstruktive Formen schulpädagogischer Professionalität zu generieren, die einen Beitrag zur (profession-)theoretischen als auch (schul-)praktischen „Vermeidung von Verletzungen“ (Kessl 2013: 123) leisten.² Ausgehend von diesem Bezugsrahmen fokussiert der qualitative Teil der Untersuchung die Frage, welche Erfahrungen Lehrer*innen im schulischen Handeln *mit* und bei der Thematisierung *von* vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen ihrer Selbstaussage nach machen. Um diese Frage zu beantworten, werden professionstheoretische An- und Herausforderungen (sogenannte *Bezugsprobleme*) sowie deren (erzählte) Bearbeitung in Form *sozialer Deutungsmuster* aus der Perspektive von Lehrkräften rekonstruiert.³ „Ein überwiegend geteiltes Verständnis von ‚Deutungsmustern‘ ist, dass diese als relativ zeitstabile abstrakte Bündelung ähnlicher Interpretationen von strukturell bedingten Problemen und Unklarheiten durch eine abgrenzbare soziale Gruppe auf konkreter, situativ-sozialer Ebene zu fassen sind“ (Hoffmann 2017: 112).

Als Erhebungsverfahren kam eine Kombination aus *episodischen Interviews* (Flick 2011) und *Expert*inneninterviews* (Meuser/Nagel 1991) unter Berücksichtigung der Befragungstechniken des *diskursiven Interviews* (Ullrich 1999) zum Einsatz. Im Rahmen der Untersuchung wurden im ländlichen als auch städtischen bundesdeutschen Raum zehn – zwischen 60 und 120 Minuten andauernde – qualitative Einzelinterviews mit Lehrer*innen geführt und ausgewertet, die an beruflichen Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien in der SEK I und II tätig sind.

Eine iterative, indikatoren- und memogestützte Konzeptualisierung der Daten im Sinne einer zunehmenden – interviewinternen sowie interviewübergreifenden – Verdichtung von Derivationen zu *sozialen Deutungsmustern* findet in Anlehnung an das Sampling- sowie die Kodierverfahren der *Grounded Theory Methodology* (nach Strauss/Corbin 1996) statt. Als *Sensitizing Concept* diente eine intersektionale – empirisch gehaltlose – Heuristik, mit deren Hilfe

- 2 Die Ausführungen des Beitrags basieren auf Teilergebnissen des Dissertationsprojekts des Autors. Arbeitstitel: Merkwürdige Subjekte – Queere Professionalität: Deutungsmuster von Lehrer*innen über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Handlungsfeld Schule (Technische Universität Darmstadt).
- 3 In der Studie wurden Deutungen von bi-, homo- und heterosexuellen sowie von cis- und trans*geschlechtlichen Lehrkräften berücksichtigt.

analysiert wurde, *wann*, *weshalb* und *wie* vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im Sprechen von Lehrpersonen (nicht) thematisch werden und entlang *welcher* situations- und differenzbezogener Deutungen sowie Fremd- und Selbstpositionierungen sprachliche Adressierungsprozesse in Form von Kategorisierung, Grenzziehung, Zuschreibung und Hierarchisierung erfolgen. In Rekurs auf adressierungsanalytische Erkenntnisse wird demnach gefragt „als wer jemand von wem und vor wem (explizit bzw. auch implizit) adressiert und zu wem jemand dadurch gemacht wird“ (Ricken 2015: 143) und untersucht, welche Positionierungsmöglichkeiten den Subjekten von Seiten der Lehrpersonen im Diskursraum Schule zu- und abgesprochen werden.

4 Untersuchungsfokus: Irritation und Kontingenz

In Erweiterung des Forschungsstandes zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, der auf die Bedeutung von Ungewissheit im Umgang mit LGBT(TIQ)*-Schüler*innen verweist, wird in diesem Beitrag die Frage verhandelt, *wie* Lehrpersonen mit auftretenden Irritationen im Zusammenhang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen verfahren, und es wird eruiert, auf welche Orientierungen sie im Zuge der Kontingenzbewältigung zurückgreifen.

Während schulpädagogische Genderkompetenzmodelle im Rekurs auf Wissen, Wollen und Können oder Teilkompetenzen wie Fach- Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz eher auf einen Souveränitätszuwachs in Sachen Geschlecht bei pädagogischen Fachkräften abzielen, wird in lern-, bildungs- und professionstheoretischer Perspektive zudem in Teilen der Fachdidaktik sowie der gender- und differenzreflexiven Pädagogik und Hochschuldidaktik zunehmend auch die Relevanz von *Irritation und Ungewissheit* verhandelt – etwa als Konstitutionsbedingung moderner Pädagogik (Liesner/Wimmer 2003), in ihrer Bedeutung für Lernanfänge und -prozesse (Meyer-Drawe 2008), als potentiell fruchtbare Krisenerfahrung und sinnstiftende Auseinandersetzungen mit Lerngegenständen (Combe/Gebhard 2009; 2012), hinsichtlich der Transformation fachbezogener Alltagsphantasien (Lübke/Gebhard 2016), als eine Form der kritischen Reflexion (Ricken 2004), als Voraussetzung und Bestandteil von Bildungsprozessen (Koller 2012), als Strukturmerkmal schulpädagogischer Praxis (Helsper 2003; Paseka u.a. 2018) sowie Motor der Intervention in tradierte Normalitätsvorstellungen, etwa im Kontext von Genderkompetenz (Smykalla 2010; Klenk/Zitzelsberger 2015), Interkultureller Kompetenz (Mecheril 2002b), Lebenslangem Lernen (Dewe 1999), gendersensibler Berufsorientierung (Faulstich-Wieland/Scholand 2017), queerer

Pädagogik (Luhmann 1998; Hartmann 2002; 2013) oder differenzreflexiver Hochschullehre (Hoffarth u.a. 2013).

Grundlegend lässt sich *Irritation* dahingehend beschreiben, „dass ein Ereignis auf eine vorhandene Struktur wirkt und sie sozusagen in Unordnung bringt“ (Hoffarth u.a. 2013: 53). Die in diesem Zuge auftretende *Kontingenz* verweist auf die prinzipielle Erfahrung der „Andersmöglichkeit“ (Ricken 2004: 29), also darauf, „dass das Verlaufsgeschehen zwischen Pädagog[*]innen und ihren Adressat[*]innen immer auch anders möglich ist“ (Paseka u.a. 2018: 1). Auf der Phänomenebene auftretende Irritationen – die von Interaktionen, Subjekten oder Gegenständen ausgehen können – beziehen sich demnach auf das Technologiedefizit und die strukturellen Antinomien pädagogischen Handelns. Sie transportieren das Potential, Reflexions-, Lern- oder gar Bildungsprozesse zu initiieren, und sind – mit Blick auf Lehrpersonen – als Teil von Professionalisierungsprozessen zu verstehen, die einen Beitrag dazu leisten können, bis dato geltende Normalitätsordnungen – etwa über Schule, Unterricht und Differenz – in Bewegung zu setzen und zu *entselbstverständlich* (Combe/Gebhard 2012: 30).

5 Analyse: Die Wilhelm-Liebknecht-Schule

Die folgende Analyse bewegt sich primär auf der Ebene von Derivationen im Sinne von Deutungen und nähert sich Deutungsmustern lediglich an. Als expliziter Vergleichshorizont werden hierzu Sequenzen aus zwei Interviews herangezogen, die mit einer Lehrerin und einem Lehrer an der Wilhelm-Lieb-knecht-Schule⁴, einer beruflichen Schule mit künstlerischem und naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt, in einer kleineren Großstadt mit sich positiv entwickelnder Sozialstruktur – steigende, durchschnittliche Beschäftigungsquote, überdurchschnittliche Ausländer*innenquote im Vergleich zum Bundesdurchschnitt sowie überdurchschnittliche Beschäftigungsquote unter den Ausländer*innen im Vergleich zum Landesdurchschnitt, Stadt mit zahlreichen Bildungs- und Sozialprojekten – in Westdeutschland geführt wurden. Als thematische Eröffnungspassage der Interviews fungierte eine offene Erzählaufforderung, die die Lehrkräfte dazu anhielt, Situationen zu schildern, die für sie in Zusammenhang mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen im Handlungsfeld Schule stehen. Die folgenden Interviewsequenzen kreisen ex- und implizit um die erzählte Fallgeschichte von Vivian, einer sich in unterschiedlichen Stadien der Transition befindende (Trans*)-Schülerin, der zu-

4 Alle Orte, Organisationen und Personen wurden anonymisiert.

gleich die als tiefgreifende, emotionale und soziale Entwicklungsstörung klassifizierte Diagnose Asperger-Syndrom von institutioneller Seite zugeschrieben wird.

5.1 Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zwischen Zentrum und Peripherie schulischer Normalität

Nach ihren Erfahrungen mit geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule befragt, schildern sowohl Gerhard K. (Informatik- und Politik-/Wirtschaftslehrer im Berufsfachschulzweig) als auch Brigitte F. (Deutsch- und Politik-/Wirtschaftslehrerin im Fachoberschulzweig) diverse Episoden, aus denen sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Deutungsweisen von Geschlecht und sexueller Orientierung zu rekonstruieren sind:

Gerhard K.: „Ich meine klar, Menschen sind sexuelle Wesen und natürlich ähm ist es so, dass man da im technischen Bereich hauptsächlich natürlich junge Männer unterrichtet. Äh und da sind wir eigentlich im Prinzip fast jeden Tag damit konfrontiert, ne. Fängt schon damit an, dass die Mädels da, ne wir ham ja auch die Maler, das sind dann da die Mädels, die dann im UG unterrichtet werden. Wir sind n Kellergeschoss und die Laufen dann oben mehr oder weniger defilieren und dann ‚klock klock klock‘ gucken dann, logisch und dann wird da auch schon mal natürlich das dann auch im Unterricht relevant.“

Brigitte F.: „Das sind dann so Klassenfahrten, wo man dann äh die Schülerin in den Jungenzimmern findet und denkt, mein Gott, was ist passiert und man dann gelassen bleiben muss, ne und sagen (unv.) ‚war was?‘ (unv.). (lacht). Ja, das das sind dann halt solche Aktionen, wo wo die einfach äh, wenn ich Verantwortung hab für Schüler, die noch nicht volljährig sind und die landen dann irgendwo in anderen Betten, bin ich dann doch n bisschen außem Häuschen [...] so was kam mal vor // ja“ / I.: okay / Brigitte F.: Aber ansonsten einfach bis auf diese Flirtereier oder mal n bisschen Piesacken oder so, weiter hab ichs nichts äh Außergewöhnliches erlebt.“

Den angeführten Passagen ist gemein, dass heterosexuelle Cis- und Zweigeschlechtlichkeit als ein selbstverständlicher Bezugspunkt der schulischen Verhaltens- und Wissensordnung wahrgenommen wird. Heteronormative Performanz („klock, klock, klock“, „Flirtereier“) gewinnt für die Lehrpersonen einerseits vor dem Hintergrund der als vergeschlechtlicht beschriebenen Schul- und Fachkultur (spezielles Geschlechterverhältnis im technischen Schulzweig) und andererseits vor dem Hintergrund einer das System der Zweigeschlechtlichkeit verstärkenden Raumstruktur (Geschlechtertrennung auf Klassenfahrten) an pädagogischer Relevanz. Menschliche Sexualität fällt hierbei ex- und implizit mit Heterosexualität zusammen und erscheint als „natürliche“ Lebensweise, die von der Mehrzahl der Schüler*innen verkörpert wird. Momente der Unsicherheit werden erst in Verschränkung mit der Kategorie Alter und der profes-

sionellen Verantwortung gegenüber minderjährigen Adressat*innen im Rahmen spezieller Settings virulent, die auf zeitlich und räumlich begrenzte, das heißt *partielle Ausnahmesituationen*, im Umgang mit heterosexueller (Cis-)Zweigeschlechtlichkeit verweisen, wobei (hetero-)sexuelle Handlungsweisen bzw. die potentielle Reproduktionsfähigkeit der Schüler/innen, weniger jedoch deren geschlechtlich-sexuelle Situierung als solche in den Vordergrund der Deutungen rückt. Dies wird insbesondere in Kontrast zur Schilderung gewöhnlicher Situationen offensichtlich und zeigt sich ferner daran, dass gleichgeschlechtliche sexuelle Handlungen innerhalb der Jungen- und/oder Mädchenzimmer im Interview nicht virulent werden – die Zeile „irgendwo in anderen Betten“ verweist demnach auf Betten des jeweils anderen Geschlechts und setzt Heterosexualität voraus. Irritationen der geschilderten Schulnormalität und damit einhergehende Ungewissheiten treten für die Lehrpersonen hiernach in geringerem Maße mit der (Un-)Sichtbarkeit (hetero- oder homo-)sexueller Orientierungen auf, sondern intensivieren sich erst dann, wenn geschlechtliche Vielfalt auf der schulischen Vorderbühne präsent wird bzw. werden muss:

Gerhard K.: „Ja zumindest weil man mal wusste zwar das was es das es sowas wie Transgender gibt, aber ja es gibts irgendwo dahinten wat weiß ich in Timbuktu da hatten wir gehört da gibts sowas so unmittelbar damit konfrontiert war glaub ich keiner.“

Brigitte F.: „Was jetzt diese Schülerin Vivian betrifft, die ich jetzt in den Unterricht bekam, äh ein Schüler, der eine Geschlechtsumwandlung machen will, das ist mir noch nicht vorgekommen in meinem ganzen Schülerda/ äh Lehrerdasein, muss ich sagen, das war schon neu (.) aufregend, weil ich nicht wusste, wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um, mit dieser Schülerin, die jetzt plötzlich vor mir stand, da habe ich n bisschen (.) Bammel gehabt ja, aber das bis/ wirklich das erste Mal wo ich dacht HUCH (lacht), was passiert da. Ja also sonst war, es war, gut Homosexualität spielt n bisschen ne Rolle, aber das war alles so, das war ein Stückchen normal. Und jetzt kam dieser Einschnitt und Vivian in meine Klasse, was mach ich jetzt? (lacht)“

Während Homosexualität als ein – wenn auch *marginalisierter* – Teil der schulischen Normalität wahrgenommen wird, wie es das verkleinernde Suffix *-chen* anzeigt, wird Trans* nicht nur symbolisch, sondern auch geographisch im (doppelten) Out verortet („dahinten wat weiß ich in Timbuktu“) sowie als ein außergewöhnliches („das erste Mal“), unerwartetes und drastisches Ereignis markiert („unmittelbar konfrontiert damit war glaub ich keiner“, „Einschnitt“), dem sich die Lehrpersonen nicht entziehen können („jetzt plötzlich vor mir stand“). Im Kontrast zum Termini *Transgender*, der sich im anglophonen Raum zunehmend als *Umbrella*-Term (z.B. *Transgender Studies*) etabliert und je nach Kontext als negative Fremd-, zunehmend aber als ermächtigende Selbstbezeichnung fungiert, dokumentieren sich mit dem Ausdruck der *Geschlechtsumwandlung* Partikel einer sozialen Norm, in der Geschlechtsidentität (*Gender*) linear vom Geburtsgeschlecht (*Sex*) ausgehend bestimmt wird. Eine Ablösung von Sex und Zweigeschlechtlichkeit scheint damit im hiesigen

Verständnis von Trans* nur in Teilen vorzuliegen. Der Umgang mit Vivian stellt sich damit trotz langjähriger Berufserfahrung – wie aus den sozio-demographischen Daten hervorgeht – als krisenhaftes Ereignis dar, das in die selbstverständliche (heteronormative) Schulordnung einbricht und mit der Erhöhung von Ungewissheit verbunden wird, wie sich unter anderem an der Diffusion von Lehrerinnen- und Schülerinnenrolle zeigt („Schülerda/äh Lehrerdasein“). In Kontrast zur Episode der Klassenfahrt stellt sich Trans* als ein zeitlich und räumlich stabiler, das heißt *prinzipieller Ausnahmestand* für pädagogisches Handeln dar, durch den die Lehrkräfte in professionellen Zugzwang geraten („was mach ich jetzt?“).

Die angeführte Passage von Brigitte F. gibt hierbei nicht nur Aufschluss über die Intensität des Kontingenzerlebens, sondern enthält ebenso erste Hinweise darauf, was von der Deutschlehrerin als professionelle An- und Herausforderung gedeutet wird und welche Bearbeitungsmodi im Sinne der Kontingenzbewältigung von ihr in Betracht gezogen werden. Dies zeigt sich insbesondere an jener Zeile, in der die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf die mit Sorge und Befürchtungen erwartete Begegnung zwischen der – in Schule und Klasse quantitativ – dominierenden Gruppe der Jungen und Vivian („wie gehen Schüler, also grade auch diese doch sehr m/ viel männlichen Schüler mit ihr um“) gerichtet wird. Vor dem Hintergrund des gesamten Interviews ist anzunehmen, dass an dieser Stelle nicht nur Jungen in ihrer Allgemeinheit, sondern bestimmte Jungen gemeint sind:

Brigitte F.: „Ja, also jetzt hab ich natürlich viel mit Migrationshintergrund zu tun, also so diese dieses Machogehabe, ja, was ich das Gefühl hatte (.) damit muss ich mich eigentlich nicht mehr beschäftigen, ist schon ist schon auch da. Ja, wieder da und ist verstärkt sich auch.“

Brigitte F.: „Jetzt hier an dieser Schule, (.) die äh nen hohen Migrationsanteil hat äh (.), stelle ich fest, da muss man n bisschen vorsichtig sein was was Homosexualität betrifft ähm (.) Das k/ ist DA an der Schule, es wird aber so Gott sei Dank, also als normal wahrgenommen, ja, ich hab da noch nie was negatives erlebt zum Glück. Das habe ich ein bisschen anders eingeschätzt, is aber okay, also (lacht) zumindest wenn ich dabei bin und äh (.)“

Homosexualität stellt sich nicht nur als marginalisierter Teil der Schulnormalität, sondern ebenso als eine *fragile Subjektposition* dar, die durch einen erhöhten Anteil von Jungen mit (türkischen) Migrationshintergrund als gefährdet eingestuft und auf der schulischen Vorderbühne durch die räumliche Präsenz der Lehrkräfte gewahrt werden muss.⁵ Da Trans* im Verhältnis zu Homosexualität für die Lehrerin selbst einer Intensivierung des Kontingenzerlebens gleichkommt, erscheint es nur plausibel, wenn sie eine vergleichbare Entwicklung für jene zur Gruppe gemachten Jugendlichen annimmt, welche ihrer

5 Über das Interviewgespräch wird die Bedeutung der Chiffre ‚Migrationshintergrund‘ intersubjektiv validiert, ohne dass der darin implizierte Verweis auf Jungen ‚mit türkischen – und nicht etwa argentinischen – Migrationshintergrund‘ von der Lehrkraft an dieser Stelle des Interviews (!) expliziert werden müsste.

Wahrnehmung nach überkommene Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen („Machogehabe“) aufweisen, weshalb sie ihr pädagogisches Handeln an dementsprechenden Beobachtungsschwerpunkten ausrichtet. Die Deutschlehrerin greift damit auf ihr bereits bekannte, interdependente Deutungen von Geschlecht, sexueller Orientierung und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit zurück, um unter Bindungen erhöhter Kontingenzen zur (Re-)Stabilisierung des pädagogischen Handelns im Umgang mit der (trans*-)geschlechtlichen Verortung von Vivian beizutragen.

Gleichwohl die Deutungen beider Lehrpersonen bis zu diesem Punkt weitestgehend darin konform gehen, dass Trans* als *das Andere der schulischen Normalität* in Erscheinung tritt und sich ebenfalls im Interview von Gerhard K. genderrelevante Zuschreibungen erkennen lassen, die entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril 2002a) verlaufen⁶, so unterscheiden sich die Interviewpartner/innen doch dahingehend, welche Anforderungen an pädagogisches Handeln aus den erlebten Kontingenzerfahrungen abgeleitet und welche Bearbeitungsmodi herangezogen werden:

Gerhard K.: „Ne, also (.) das is, sicherlich, diese Geschichte da wo sie ehm wo er wo (unv.) die transsexuelle Orientierung des betreffenden Jugendlichen da hats ne Rolle gespielt, äh da war das auch Thema in der Klasse, das is klar. Was heißt das überhaupt und da kam es auch (.) zu einigen (...) jah, überraschenden Momenten sag ich mal, wo mans auch vermitteln musste un das war aber n Sonderfall, das is nich der Alltag, garantiert ned (.) I: Aber das heißt, haben sies dann das Thema auch, auch vermittelt? Gerhard K.: Ja selbstverständlich anders wärs auch nich gegangen. Das war auch das war das so erfolgreich gelaufen is äh war auch nur über denk ich mal ne Vermittlung möglich [...]“

Während die Deutung der Deutschlehrerin sich auf das Verhalten der Jungen (mit türkischen Migrationshintergrund) fokussiert, betrachtet Gerhard K. die „transsexuelle Orientierung“, die auch für ihn mit einer Steigerung von Handlungsungewissheit einhergeht, als eine außergewöhnliche, aber zugleich unvermeidbare Vermittlungsaufgabe („Was heißt das überhaupt“, „wo mans auch vermitteln musste“, „ja selbstverständlich, anders wärs auch nicht gegangen“), der er ohne konkreten Anlass, vermutlich nicht nachgekommen wäre. Mit Eintritt des ‚Sonderfalls‘ in Form von Vivian wird Trans* vom Klassenlehrer zugleich zu einem Unterrichtsgegenstand deklariert, den er aktiv wahrnimmt bzw. wahrnehmen muss. Trans*geschlechtlichkeit ist für den Informatiklehrer hiernach zwar kein freiwillig gewähltes Thema, aber doch eines, das die Lehrperson selbst sowie die gesamte Klasse und nicht lediglich bestimmte Schüler*innen betrifft:

6 Gerhard K.: „In [der Stadt, F.C.K.] ist natürlich n hoher Migrantenanteil und da spielt es dann schon eine erhebliche Rolle. Man sieht das da schon SEHR große Unterschiede existierten in der Auffassung was also die Geschlechterrolle betrifft. Wie man ein Mädchen oder Jungen betrachtet, was es für für die betreffenden Leute auch für ne Bedeutung hat wie Beziehung, Ehe, was weiß ich ne.“

Gerhard K.: „Ich hab nich die Position des Gleichgestellten und diese Rolle muss ich auch annehmen und muss sie auch verkörpern. Aber mit dieser Rolle hat man, des is ja auch ne Chance, ne wo man irgendwas transportieren kann, ja. I.: Welche Chance genau sehen Sie oder (.)? Gerhard K.: Die Chance eben auch zu vermitteln, dass mer eben als Mensch miteinander umgehen lernen muss, egal wer da steht, ja. Ja und des wat weiß ich, auch wenn mer jetzt mal von der sexuellen Orientierung ausgehen, dann Schwule eben kein Schleimmonster ist und wat weiß ich da ne irgendwie Alien oder sonst irgendwas, sondern eben ein Mensch. Zack fertig Punkt, Ende, mit allem was dazugehört. Mit allen Vor- und Nachteilen.“

Unter Berücksichtigung der Antinomie von Nähe und Distanz stellt sich die Transition von Vivian für den Lehrer als ein *Vermittlungsvehikel* dar, das die Chance transportiert, prinzipielle Fragen des sozialen Miteinanders im Klassenverband zu verhandeln, die über eine reine Thematisierung von Vivians Situation hinausweisen („egal wer da steht“). Über die wiederholte Betonung der (Nicht-)Menschlichkeit bzw. über die doppelte Negation der Entmenschlichung homosexueller Subjekte („kein Schleimmonster“ und auch kein „Alien“) wird dabei deren marginalisierte Position im Sprechen sichtbar und zugleich durch die Lehrkraft (re-)produziert. Die von Gerhard K. angesprochene Vermittlungsaufgabe folgt demnach eher dem Minimalziel der *Akzeptanz und Toleranz* geschlechtlicher und sexueller Vielfalt qua Teil der menschlichen Gattung.

5.2 Verschränkungen von (Trans*)Geschlechtlichkeit und Dis/Ability als professionelle Deutungsherausforderung

Zu einer weiteren Erhöhung der fallbezogenen Komplexität, trägt bei, dass Vivian von der Schulpsychologin die medizinische Klassifizierung *Asperger-Syndrom* zugeschrieben wird. Vivians Subjektposition kann damit aus Perspektive der Fachkräfte nicht nur als eine *mehrdimensional situierte* – das trifft prinzipiell auf alle Subjekte zu –, sondern als die einer *mehrdimensional marginalisierten Lebensweise* innerhalb des Diskursraums Schule gelesen werden:

Brigitte F.: „Ja/ jetzt war ist bei Vivian natürlich die Situation, dass äh (.) uns als Lehrkräfte im Vorfeld, wir sind da ganz gut betreut auch an der Schule, bekannt gegeben wurde, wir haben ne eigene Schulpsychologin hier an der Schule, die Frau E., (.) äh, das sie sagte: ‚So, das is n n Asperger, der nochmal dazukommt‘, also beides und der Fokus war interessanterweise (.), jetzt wenn ich mit Ihnen das Interview führe, komme ich ja in ganz andere Kategorien, der Fokus lag aber ganz KLAR auf dies/ diesem Asperger-Syndrom. Wie geht man damit um? Ja, also // wenn bestimmte ähm (.) äh (.) Emotionen nicht erkannt werden, wenn mit Ironie nicht umgegangen werden kann, ja, wenn sich jemand zurückzieht. Äh das war ja nochmal was ganz neues und dann kam natürlich die (.) ähm die Geschlechtsumwandlung, die nebenher f/ äh hm f/ lief die k/ trat so zurück.“

Brigitte F.: „Am Anfang war die Frau E., äh die Schulpsychologin da, die einfach sagte: ‚So wir haben jetzt ne Klasse, da is äh kommt ne neue Schülerin Schüler rein äh Asperger-Syndrom-Plus, wie gehen wir damit um, was wollt ihr wissen‘ (.).“

Wie aus den angeführten Passagen hervorgeht, erfordert die Diagnose *Asperger-Syndrom*⁷ aus Perspektive der Lehrerin eine besondere, das heißt organisationale und multiprofessionelle Betreuung und zwar sowohl auf Seiten der Lehrkräfte (!) („wir sind da ganz gut betreut“) als auch auf Seiten der Schüler*innen. In Betonung des Adjektivs „KLAR“ wird hierbei in selbstrekursiver Weise kommuniziert, dass die Diagnose in der Retrospektive weitere Differenzkategorien in ihrer Relevanz für professionelles pädagogisches Handeln überlagerte und bei erneuter Betrachtung gegebenenfalls „ganz andere Kategorien“ an Relevanz gewinnen könnten.

Als besonders wirkmächtig und für die Kontingenzbewältigung zugleich förderlich stellen sich die von Brigitte F. mehrmals rezipierten, performativen Sprechakte der Schulpsychologin dar, die in Rekurs auf medizinische Diskursstränge innerhalb eines institutionell gestützten Settings verkünden und damit (re-)produzieren, was Vivian (insbesondere) sei, wodurch die Schülerin* zugleich auf ein pathologisches Syndrom reduziert wird, das für die Deutschlehrerin als *pars pro toto* zu fungieren scheint. Qua Individualisierung in Rekurs auf den *Autism Canon*⁸ und die hierüber als defizitär und stabil beschriebene Diagnose ergibt sich für die Lehrkraft somit die Notwendigkeit der (multi-)professionellen Adressierung einer sich zu schulischen Fähigkeitsimperativen querstellenden Differenz – und vice versa. Terminologisch spiegelt sich in dem Begriff *Asperger-Syndrom-Plus* ein fixierendes, additives, wie auch hierarchisierendes Differenzverständnis wider, das sich als professionelles Aufmerksamkeitsgefälle zwischen der medizinischen Diagnose des Asperger-Syndroms und einer unbestimmten, noch hinzutretenden Addition (plus) ausdrückt, die Vivians Verortung als Trans* impliziert. (Trans*)Geschlechtlichkeit tritt folglich in ihrer Relevanz für das professionelle Handeln der Lehrerin in den Hintergrund bzw. lediglich als *Add-On* in Erscheinung, wobei Kontingenz und Komplexität durch (multi-)professionelle Finalisierungen in Form von *Vereindeutigung*, *Hierarchisierung* und *Individualisierung* von (interdependenten) Differenz reduziert werden, sodass die Deutschlehrerin im

7 Aus medizinischer Perspektive erscheint es zunehmend sinnvoller von einem Autismus-Spektrum auszugehen. Das sogenannte „Asperger-Syndrom“ gilt damit nach ICD-11 nicht mehr als eigenständige Diagnose. Zum Erhebungszeitpunkt der Interviews sowie der geschilderten Ereignisse galt dieser Veränderung nach Maßgabe des ICD-10 jedoch noch nicht und ist auch nach wie vor aufgrund seiner historischen Wurzeln ein verbreiteter Begriff.

8 „A reading from the autism canon suggests that ‘autistics’ are commonly thought to share a number of characteristics including: a love of routines; sensory sensitivity difficulties; obsessive interests; a lack of empathy; difficulty making friends; pedantic speech; and poor non-verbal communication.“ (Goodley/Runswick-Cole 2012: 58)

performativen Fahrwasser der Schulpsychologin Handlungssicherheit gewinnen kann. Anders gelagerte Deutungen zeigen sich demgegenüber beim Informatiklehrer:

Gerhard K.: „Mein das war wie so die die Reaktion war wenn man so will zweiphasig, ne. Erstmals als es um da diese Asperger-Geschichte ging hat man das erstmal zur Kenntnis genommen das war jetzt nix Besonderes oder Merkwürdiges, wir gucken mal und als dann diese Transgender-Geschichte losging war die Klasse zunächst mal wieder irritiert und für mich war auch n bisschen die Sorge da ‚ouh jetzt hat jemand Flöhe und Läuse gleichzeitig‘, ne! Äh wie geh ich damit um? Ja da war ich doch etwas in Sorge, ne, da kommt jetzt noch einer drauf, sozusagen wie kann die Klasse das verarbeiten? Und das dann noch zu steuern, habe ich mich im ersten Augenblick n bisschen überfordert gefühlt muss ich sagen, ne. Weil ich mir Sorgen gemacht hab [...].“

Zwar manifestieren sich in der Sequenz des Informatiklehrers zunächst vergleichbare Deutungsherausforderungen bezüglich der mehrdimensionalen Situierung von Vivian, die auf eine additive Lesart von Differenz schließen lassen („Flöhe und Läuse“, „da kommt jetzt noch einer drauf“), jedoch folgt Gerhard K. im Kontrast zur Deutschlehrerin keiner (ver-)eindeutigen(-den) Priorisierung oder Hierarchisierung der relevant gewordenen Differenzkategorien, sondern einer nicht-dramatisierenden Lesart von Asperger („nix besonderes oder merkwürdiges“), die sich für ihn nicht zwangsläufig mit der pädagogischen Adressierung bestimmter Defizite, sondern mit der sehr grundlegenden Aufgabe verbindet: Abzuwarten und zu beobachten („wir gucken mal“). Die Spezifika der sich kumulativ einstellenden Situation, die aus der Perspektive der Lehrkraft ebenso wenig wie Flöhe und Läuse in zwangsläufiger Verbindung zueinander stehen müssen, stellen den Lehrer demnach vor die doppelte Anforderung, herauszufinden, welche Relevanz den *jeweiligen* Kategorien im Hinblick auf das eigene professionelle Handeln zukommt und zu eruieren, welche Konsequenzen sich hieraus für den Unterricht ableiten lassen („Wie geh ich damit um?“, „das dann noch zu steuern“). Momente der Irritation und Kontingenz werden demnach nicht unmittelbar abgebaut, sondern über eine abwartende Beobachterperspektive ausgehalten. Eine vergleichbare Haltung spiegelt sich auch in weiteren Passagen und wirkt sich nicht allein auf das professionelle Verhältnis zur Klasse, sondern ebenso auf den pädagogischen Umgang mit Vivian und deren Betreuer*innen aus:

Gerhard K.: „Ich sag ja: ‚Nicht mehr irgendwo rein machen als notwendig!‘ Deswegen war ich am Anfang auch gar nicht so begeistert, dass dann die ganze Betreuer sich da alle dann einfanden und da, ich mein, ich hab sie dann gewähren lassen, weil teilweise war ja dann (.) dann kamen ja einige, die hat ja dann auch einige Betreuer dann gehabt, äh puh, ob sich das jetzt positiv oder negativ ausgewirkt hat kann ich gar nicht mal sagen, aber ich fands am ANfang nicht sehr glücklich, ich wollte eigentlich gar nicht so viel Bohei machen jedenfalls nicht mehr als nötig. Beobachten, gucken was passiert und dann darauf reagieren. Weil vielleicht passiert ja gar nichts. Ja, dann muss man halt auch nix machen. Wat soll das, man muss ja nicht im Vorfeld, ‚woah Leute ne es kommt die Sensation wir führen einen Bären hier vor‘, was soll der Schwachsinn ja. ‚Lass uns doch erstmal gucken.‘“

Gerhard K.: „Man wollte es ja unbedingt in bestimmte Bahnen lenken. [...] Statt einfach zu sehen der hat ja auch Stärken, massive Stärken. Wahnsinn der hat n Kopf gehabt, das war ja irre. Und das wird ja auch durchaus dann respektiert, mit Respekt behandelt weil es is ja immer noch so: Leistung, wenn sie auch gerecht war, das zählt. Auch unter den Schülern.“

Während Brigitte F. die multiprofessionelle Betreuung durch die Schulpsychologin als Handlungsentlastung an- und der Schilderung nach in ihr Handeln aufnimmt, worüber zugleich die Relevanz der Differenzkategorie Trans*geschlechtlichkeit verringert wird und in doppelter Weise Ungewissheit abgebaut werden kann, begegnet Gerhard K. der Vielzahl an Betreuern sowie dem daraus resultierenden (Über-)Angebot mit deutlicher Skepsis („gar nicht so begeistert“, „am Anfang nicht sehr glücklich“). Er erachtet dieses als eine vorseilende und womöglich unnötige, gegebenenfalls sogar handlungseinschränkende, Dramatisierung der Situation („nicht mehr als nötig“, „Bohei“), die in der Konsequenz dazu führen könne, dass Vivians mehrdimensionale Verortung zu einem schulöffentlichen Spektakel werde („woah Leute es kommt ne Sensation, wir führen einen Bären vor“), was er als kontraproduktiv einschätzt. Als eine deutende Form der Kontingenzbewältigung fungiert erneut die Orientierung an einer abwartenden, breit angelegten sowie adressierungsskeptischen Beobachterrolle („Beobachten, gucken was passiert“, „Lass uns doch erstmal gucken“), mit der sich die handlungsentlastende Hoffnung verbindet, dass womöglich „ja gar nichts“ passiere. Um multiprofessionellen Betreuungsangeboten zu widersprechen, führt die Lehrkraft hierbei insbesondere Vivians individuelle Ressourcen und Stärken an, denen nach Maßgabe des schulischen Leistungsprinzips inkludierende Wirkung zugesprochen wird.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und weiterführende Analysehinweise

In Konstellation situationsbezogener Deutungen entlang der Fallgeschichte von Vivian dokumentieren sich professionsrelevante Formen des Kontingenzerlebens sowie der Kontingenzbewältigung im Umgang mit vielfältigen, mehrdimensional situierten Lebensweisen, die in Wechselwirkung zu interdependenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen stehen, hierüber gestützt werden und beeinflussen, welche pädagogischen Deutungs- und erzählten Handlungsoptionen von den interviewten Lehrpersonen eher in Erwägung gezogen werden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Heteronormativität in den Orientierungen als ex- und implizites Zentrum schulischer Normalität wahrgenommen wird, innerhalb dessen es gelegentlich zu *partiellen Ausnahmesituationen* kommt, die zu einer kurzzeitigen Steigerung von Unsicherheit führen können,

wenn die (Hetero-)Sexualität der minderjährigen Adressat*innen die rechtliche Verantwortung der Lehrperson herausfordert. Homosexualität erscheint demgegenüber als ein *marginalisierter Teil* schulischer Ordnungen und zugleich als *fragile Subjektposition*, deren *Akzeptanz und Toleranz* von den Lehrpersonen auf der Vorderbühne gewahrt und von einem erhöhten (türkischen) Migrationsanteil unter den Schülern als potentiell gefährdet eingestuft wird. Lebensweisen die über Heterosexualität, Cis- oder Zweigeschlechtlichkeit hinausweisen, werden – wenn überhaupt – erst dann zum Unterrichtsgegenstand, wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät. Vivians Transition erweist sich damit zugleich als ein *Vermittlungsanlass und -vehikel*, mit dem sich die Gelegenheit verbindet, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als zur Menschheit gehörend zu thematisieren. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass weder Gerhard K. noch Brigitte F. vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen *proaktiv* in ihrem Unterricht adressieren.

Trans*geschlechtliche und mehrdimensional marginalisierte Lebensweisen werden in Kontrast zu Cis-, Hetero- oder Homosexualität als *Einschnitt* in die heteronormative Ordnung gedeutet und als unerwartete Grenzgänger*innen im Diskursraum Schule verhandelt, die das *Andere der Schulnormalität* verkörpern. Ihre schulöffentliche Sichtbarkeit stellt sich daher als ein außer-ordentliches Geschehen und *prinzipieller Ausnahmезustand* dar, der sich für die Lehrpersonen mit einer deutlichen Erhöhung von Unsicherheit und Ungewissheit verbindet, wobei im hiesigen Beitrag zwei verschiedene Formen der pädagogischen Kontingenzbewältigung rekonstruiert werden konnten:

a) Ausgehend von einer vergeschlechtlichten Fach- und Schulkultur sowie den hierin als relevant eingeschätzten Fremdbildern von Männlichkeit verengt die Deutschlehrerin ihre Beobachtungsperspektive bezüglich Trans* auf Jungen (ggf. mit türkischem Migrationshintergrund) und vertraut im Zusammenhang mit Dis/Ability auf die institutionell abgesicherte Position sowie performative Deutungshoheit der Schulpsychologin, um ihr Handeln retrospektiv in Rekurs auf ableistische, natio-ethno-kulturelle und heteronormative Normalisierungsimperative zu (re-)stabilisieren wie auch zu legitimieren. Sie leistet dadurch einer *psychologisierend-individualisierenden Defizitkonstruktion* von Vivian Vorschub, in der *Trans* als Add-On* zur dominierenden Kategorie Dis/Ability in Erscheinung tritt.

b) In Kontrast dazu versucht der Informatiklehrer Erfahrungen der Irritation und Ungewissheit über eine *nicht-dramatisierende* Lesart von Dis/Ability, eine *ressourcenorientierte* Perspektive auf Vivians unterrichtsrelevante Stärken sowie die Einübung einer abwartenden, *adressierungsskeptischen* Haltung gegenüber deren Betreuer*innen zu (re-)stabilisieren, um über eine breit angelegte Beobachtungsperspektive herauszufinden, ob und wenn ja, welche Hand-

lungsbedarfe bezüglich der *jeweiligen* Differenzkategorien auftreten und zu erläutern, welche Konsequenzen hieraus für die Vermittlung und Klassenführung zu ziehen sind.

Qualitative Unterschiede hinsichtlich des professionellen pädagogisches Handelns scheinen den geschilderten Episoden nach damit weniger im Erleben der Ungewissheit – diese schildern beide als sehr intensiv –, der prinzipiellen Existenz heteronormativer Wahrnehmungsmuster und rassismuselevanter Konstruktionen von männlichen Migrationsanderen zu liegen – auch diese Orientierungen treten bei beiden Lehrpersonen auf –, sondern *zum einen* mit Nuancierungen im jeweiligen (impliziten) Verständnis (interdependenter) Differenz zusammen zu hängen – beide folgen einer *additiven Lesart*, wobei bei Gerhard K. weniger hierarchisierende Deutungen der thematisch werdenden Differenzkategorien zeigt –, und *zum anderen* mit der Art und Weise der im Zuge der Kontingenzbewältigung eingenommen Haltungen in Verbindung zu stehen: In Vergleich der herausgearbeiteten Deutungen zeigt sich insbesondere beim Informatiklehrer eine ausgeprägtere *Adressierungsskepsis*, die in geringerem Maße auf *Vereindeutigung*, *Individualisierung* sowie *Fixierung* und *Hierarchisierung* interdependenter Differenz hinausläuft und dadurch multi-professionellen Anerkennungsangeboten, die immer auch als Normalisierungsangebote zu verstehen sind, gegenüber widerständig(er) bleibt.

Unter Beachtung des Kodierparadigmas gilt es einschränkend fest zu halten, dass der nach eigenen Angaben heterosexuelle Cis-Lehrer sowie die heterosexuelle Cis-Lehrerin qua ihrer geschlechtlich-sexuellen Situierung gegebenenfalls selbst unterschiedliche Positionen innerhalb der Schulkultur einnehmen (u.a. MINT Fokus, berufliche Schule, geographische Lage, erhöhter Männer- und Migrationsanteil, unterschiedliche Fächer und Jahrgangsstufen sowie Schulzweige), was sich nicht zuletzt auf deren herangezogene Deutungsmuster auswirken kann.⁹ Ferner erklärt sich die von Gerhard K. dargelegte Aufmerksamkeit für die Klassenführung nicht zuletzt dadurch, dass ihm im Gegensatz zu Brigitte F. die Rolle des Klassenlehrers zukommt, sodass er zumindest formal eine erweiterte Verantwortung gegenüber der Schüler*innenschaft einnehmen muss und hierüber auch verstärkt sein schulisches Kapital gegenüber den Differenzzuschreibungen der Betreuer*innen ins Feld führen kann.

In Vermeidung primär negativer Lesarten der Lehrkräfte ist es ferner als relevant anzusehen, dass sich insbesondere im Interview der Deutschlehrerin – sowohl hinsichtlich der Wahrnehmung von Schülern mit (türkischen) Migrationshintergrund als auch der additiven, hierarchisierenden Lesart von

9 Deutlich tritt dies in Verweis auf die eigene geschlechtliche Verortung bei Brigitte F. hervor, wenn sie sagt: „Ja (.) ähm und (.) n (.) in ich bin natürlich al/ als Frau in soner Männergesellschaft auch immer n bisschen irritiert weil ich nicht genau weiß wie reagieren die wenn die inner Gruppe sind, wie gehen die damit um. Ja, ich hab zwar immer so (.) glaub ich n gesunden Menschenverstand, und sag ich krieg das schon hin, s wird laufen, aber man hört immer wieder so fürchterliche Sachen, wenn die Kerle sich zusammentun und dieser Massenwahn is und sacht hau mer da mal drauf.“

Trans*Geschlechtlichkeit und Dis/Ability – Momente der produktiven Irritation im Datenmaterial erkennen lassen, die eine Diskrepanz zwischen den erwarteten und tatsächlich gar nicht eintretenden ‚Problemen‘ mit Migrationsanderen andeuten und die geschilderte Handlungsausrichtung auf das Asperger-Syndrom potentiell zur Disposition stellen. Genau hierin sind nicht zuletzt Chancen zur Initiierung von Professionalisierungsprozessen zu sehen. Facetten produktiver Irritation zeigen sich hierbei insbesondere in solchen Passagen, in welchen die fremden und eigenen Deutungen mit anderen Wissensordnungen konfrontiert, potentiell in Frage gestellt und vor diesem Hintergrund begründet werden mussten. Das Sprechen über differenzrelevante Kontingenzerfahrungen im pädagogischen Handeln kann somit selbst zum Anlass der Reflexion werden, ohne hiermit vielfältige, mehrdimensional situierte Lebensweisen zu Lerngegenständen *für* andere werden zu lassen.

7 Ausblick

Wie anhand des empirischen Materials aufgezeigt werden konnte, spiegelt sich in den Interviews sowohl die gendertheoretische Anforderung, (interdependente) Differenzkategorien im professionellen Handeln zu berücksichtigen, ohne diese *per se* (!) zu reifizieren, als auch die genuin pädagogische Spannung, „jemanden anzuerkennen als denjenigen, der oder die sie schon ist, und zugleich auch als jemanden zu sehen und zu adressieren, der er oder die sie noch nicht ist“ (Ricken 2015: 144). Studien zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem folgend, stehen damit auch im vorliegenden Beitrag die differenzbezogenen Wahrnehmungen und Orientierungen der Lehrkräfte in nicht *un/be/deutender* Wechselwirkung mit (multi-)professionellen Wissens- und schulischen Verhaltensordnungen und tragen hierüber zur Herstellung von (*Nicht-*)*Passförmigkeit* (Budde/Rißler 2017) bei, was letztlich dazu führen kann, dass bestimmte Lebensweisen aus dem schulpädagogischen Anspruch sowie der konkreten Bildungspraxis exkludiert werden.¹⁰

Eine Herausforderung für gender- und differenzreflexive Professionalität und Professionalisierung, die nicht lediglich Akzeptanz und Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einfordern, sondern eine antikategoriale Kritik an Prozessen der Hierarchisierung, Normalisierung und Instrumentalisierung vielfältiger, mehrdimensional situierter Lebensweisen avisieren, manifestiert sich vor diesem Hintergrund darin, Deutungen über (interdependente) Differenz in dialektischer Weise herauszufordern: Sie sind in einer

10 Dies trifft auch hier zu: So hat die in der Fallgeschichte thematisierte Vivian nach Aussagen der Lehrkräfte die Fachoberschule nicht beendet und die Klassengemeinschaft vorzeitig verlassen (müssen).

öffnenden Analysebewegung in ihre jeweils relevanten Diskursstränge zu unterteilen, falls sie zu festen Knoten verschnürt wurden, die den Adressat*innen professionellen Handelns die Luft zum Atmen nehmen und sie sind zugleich in einer schließenden Analysebewegung in ihren wechselseitigen Abhängigkeiten zu thematisieren, wenn sie als lose, additive Fäden auftreten, deren intra- und interkategoriale Verstrickungen inmitten professionellen pädagogischen Handelns nicht mehr erkannt werden können. Um dieser doppelten Aufgabe nachzukommen und sich der Komplexität mehrdimensionaler Differenzverhältnisse anzunähern, ist die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung nach wie vor auf kritische Allianzpartner*innen angewiesen, die sie darin unterstützt, interdependente Perspektiven (Walgenbach 2007) – nicht nur, aber auch auf Geschlecht, Heteronormativität und Dis/Ability (; Thielen 2011; Raab 2016; Buchner 2017) – in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln. Eine zentrale Anforderung an aktuelle Professionalisierungsdiskurse kann demnach darin gesehen werden, die Schnittmengen zwischen de-/konstruktiven, intersektionalen und professionstheoretischen Erkenntnissen in der Schulpädagogik zu vergrößern, und in der Lehrer*innenbildung institutionalisierte Reflexionsräume zu etablieren, in denen habitualisierten Deutungsmuster systematisch *irritiert* werden können.

Abschließend sei daran erinnert, dass Deutungsmuster und deren subjektbezogene Derivationen nicht primär als individuelle psychische Phänomene zu verstehen sind, sondern als ein Teil von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in die pädagogische Fachkräfte qua Subjektivation und Schule als Organisation und Institution involviert sind. Christine Riegel (2016) zufolge verweist die „Unmöglichkeit, sich dieser widersprüchlichen [...] hierarchischen und asymmetrischen Voraussetzungen zu entziehen, [auf] die Notwendigkeit von Reflexion, Kritik und Veränderung – in Bezug auf sich selbst, aber auch in Bezug auf die Verhältnisse“ (ebd.: 311). Ein Verständnis für intersektionale Differenzkategorien auf mehreren Referenzebenen könnte pädagogische Fachkräfte also nicht zuletzt darin unterstützen, sich der individuellen Möglichkeiten sowie strukturellen Grenzen – und vice versa – des professionellen pädagogischen Handelns bewusst(er) zu werden, und sie damit von der bildungspolitischen Anrufung entlasten, sich in Sachen Vielfalt – trotz auftretender Irritationen, erlebter Unsicherheit und handlungspraktischer Ungewissheit – als kompetent darzustellen.

Kritisch-dekonstruktive Pädagogik (Hartmann 2013, Baltzer et al 2017), die auf *immanente Kritik* zielt (Messerschmidt 2017), das heißt: zur *Kritik der Kritik* ermutigt (Euler 2014), hat hierbei auch sich selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Folglich ist in selbstkritischer Weise zu hinterfragen, inwieweit etwa die hier präsentierten Impulse, die den Umgang mit Vielfalt als einen Umgang mit Irritation und Kontingenz verhandeln, sich nicht zugleich als anschlussfähig an eine neoliberale Verwertungslogik durch die Individuen erweisen, wodurch Subjekte im Sinne der *Gouvernementalität* verstärkt dazu

angehalten werden, sich in Verhältnissen sozialer Ungleichheit einzurichten und dahingehend zu ‚subjektivieren‘, Prekarität und Ungewissheit besser zu ertragen.

Die individuellen, institutionellen und strukturellen Verstrickungen mit differenzrelevanten Macht- und Herrschaftsverhältnisse im pädagogischen Handeln auszuhalten und die damit verbundenen Widerspruchskonstellationen aktiv mitzugestalten, ohne aufgrund der eigenen Reifizierung sozialer Ungleichheit in Resignation zu verfallen, kann vor diesem Hintergrund als Kriterium einer kritisch-dekonstruktiven Professionalität und Professionalisierung verstanden werden.

8 Literatur

- Arora, Perna G./Kelly, Jennifer/Goldstein, Thalia R. (2016): Current and Future School Psychologists' Preperendess to Work With LGBT Students: Role of Education and Gay-Straight Alliances. In: *Psychology in the Schools* 53, 7, S. 722-735. <https://doi.org/10.1002/pits.21942>
- Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Olga, Zitzelsberger (2017): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Winkler, Christine/Zitzelsberger, Olga (2017): Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 213-232.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2017): Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-198. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_10
- Buchner, Tobias (2017): „Ma' merkt auch, dass Maksim in der Klasse die Macht hat“: Zur ‚inkludierenden‘ Wirkung hegemonialer Männlichkeit in den nicht inklusiven Räumen von Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, 4. URL.: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/451>. [Zugriff: 11.03.2018].
- Calleja, Gabi/Grech, Chamaine, Christiano/Lepre, Roberta/Knight, Roselyn/ Naudi, Marceline (2011): *LGBT Discrimination Report*. URL.: https://ncpe.gov.mt/en/Documents/Projects_and_Specific_Initiatives/Think_E-qual/lgbt_research.pdf. [Zugriff: 14.09.2018].
- Clark, Terryann/ Lucassen, Mathijs F. G./Bullen, Pat/Denny, Simon J./Fleming, Theresa M./Robinson, Elizabeth M./ Rossen, Fiona V. (2014): *The health and well-*

- being of transgender high school students: results from the New Zealand adolescent health survey (Youth'12). In: *The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine* 55, 1, S. 93-99.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.008>
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), S. 549-571. DOI 10.1007/s11618-009-0083-1
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Fragen und Verstehen im Unterricht. »Entselbstverständlichung« und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens. In: *Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte*. 4/2012, 24, S. 30-31. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1>
- DePalma, Renée/Atkinson, Elizabeth (2010): The Nature of Institutional Heteronormativity in Primary Schools and Practice-Based Responses. In: *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 8, S. 1669-1676. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.018>
- Dewe, Bernd (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-91423-1>
- Euler, Peter (2014): Notizen über die „Kritik der Kritik“ oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Budrich, S. 27-54.
- Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Oelerich, Gertrud/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden VS Verlag, S. 273-280. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2013): *LGBT-Erhebung in der EU Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick*.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017): *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL.: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf [Zugriff: 11.03.2018].
- Goodley, Dan/Runswick-Cole, Katharine (2012): Reading Rosie: The postmodern disabled child. In: *Education & Child Psychology*, 29, 2, S.53-66.
- Götsch, Monika (2014): *Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen*. Opladen: Budrich Unipress.
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11756-8>
- Hartmann, Jutta (2013): *Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche*. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* Wiesbaden: VS Verlag, S. 255-280. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_14
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Horster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück-Wissenschaft, S. 142-161.

- Huch, Sarah/Krüger, Dirk (2010): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Plößler, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_3
- Hoffmann, Markus (2015): Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hoffmann, Markus (2017): Deutungsmuster in der Professionsforschung. Anwendungen und Ertrag dieses Analyseverfahrens am Beispiel schulischer Sexualerziehung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6 (2017) 10, S. 111-125.
- Hornstein, René (2017): Trans*verbündetenschaft? oder: How to be a good ally to trans* people In: Hoenes, Josch/Koch, Michael a (Hrsg.): Transfer und Interaktion: Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. Oldeburg: BIS-Verlag, S. 139-161. URL.: <http://oops.uni-oldenburg.de/3050/1/hoetra17.pdf> [Zugriff: 14.09.2018]
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): Diversity und Sexuelle Vielfalt als pädagogische und didaktische Herausforderung – Anregungen für die schulische Praxis und die Lehrer_innenausbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Springer.
- Kampshoff, Marita/Scholand, Barbara (2017): Reflexive Koedukation revisited. In: Dies. (Hrsg.): Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62-80.
- Kessl, Fabian (2013): Warum und wie Kritik und k/Kritische Soziale Arbeit? In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse. Wiesbaden: VS Springer, S. 87-108. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_6
- Kjaraan, Jón Ingvar/Kristinsdóttir, Guðrún (2015): Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. In: International Journal of Inclusive Education 19, 9, S. 978–993.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019375>
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt – bildung - heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*geschlechtlicher Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kleiner, Bettina/Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.
- Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (2015): Dekonstruktive Lehrer_innenbildung: Intervention durch Irritation. In: Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Mahs, Claudia/Schröttle, Monika (Hrsg.): Erkenntnis, Wissen, Intervention. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 77-95.

- Klocke, Ullrich (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Koller, Hans C. (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/ Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016.
- Krell, Claudia/Oldenmeier, Kerstin (2017): Coming-out - und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kosciw, Joseph G./ Greytak, Emily A./Giga, Noreen/Villenas, Christian/Danischewski, David (2015): The 2015 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. New York: GLSEN.
- Langer, Antje (2016): Zum Verhältnis von ‚Vielfalt‘ und Heteronormativität in sexualpädagogischen Praktiken. In: Herrera Vivar, María Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hrsg.): Über Heteronormativität. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 137-154.
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003) Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswitt: Velbrück-Wissenschaft, S. 23-49.
- Luhmann, Susanne (1998): Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is Pretty Queer Thing. In: Pinar, William (Hrsg.): Queer Theory in Education. Hillsdale & NJ: Lawrence Erlbaum, S. 141-155.
- Lübke, Britta/Gebhard, Ulrich (2016): Nachdenklichkeit im Biologieunterricht. Irritation als Bildungsanlass? In: Gebhard, Ulrich/Hammann, Marcus (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Innsbruck, Wien & Bozen: Studien-Verlag, S. 23-38.
- Magnus, Christian/Fereidooni, Karim (2017): Heteronormativität und Diversity – Sexuelle Orientierung als Aspekt der Lehrer innenbildung? In: Drahtman, Martin/Köster, Anne J./Scharfenberg, Jonas (Hrsg.): Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung. Münster und New York: Waxmann, S. 86-102.
- Mecheril, Paul (2002a): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/2924/pdf/TC_2_-_2002_meche_D_A.pdf. [Zugriff: 11.03.2018]
- Mecheril, Paul (2002b): „Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_2

- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): Das Experteninterview – vielfach erprobt wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdt. Verl., S. 441-471.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_14
- Messerschmidt, Astrid (2017): Differenzreflexivität und intersektionale Kritik – Ansatzpunkte einer nicht identifizierenden Pädagogik. In: Balzter, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Olga, Zitzelsberger (2017): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 47-57.
- Meyer, Elizabeth J. (2008): Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. In: *Gender and Education* 20, 6, S. 555–570.
<https://doi.org/10.1080/09540250802213115>
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (2018): Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: Dies. (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-12. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1
- Plößer, Melanie (2005): *Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis*. Königstein: Helmer-Verlag.
- Raab, Heike (2016): *Re/Visionen - Inklusion, Behinderung und Geschlecht*. In: *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, Bd. 12. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 119-135.
<https://doi.org/10.3224/jfgfe.v12i1.07>
- Ricken, Norbert (2004): Diesseits von Relativismus und Universalismus: Kontingenz als Thema und Form kritischer Reflexionen. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann, S. 27-58.
- Ricken, Norbert (2015): Pädagogische Professionalität - revisited. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rorlf-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, 137-157.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Dies. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223-240.
- Smykalla, Sandra (2010): *Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Swanson, Katie/Gettinger, Maribeth (2016): Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. In: *Journal of LGBT Youth* 13, 4, S. 326-351. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>

- Thielen, Marc (2011): „Bist du behindert Mann?“ Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechterinszenierungen in sonder- und integrationspädagogischen Kontexten aus einer intersektionalen Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion. URL.: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/106/106> [Zugriff: 11.03.2018].
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadendenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 6, S. 429-447. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0602>
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 23-64.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript.

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 Initiatoren 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

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 entwickelt¹. 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 Wissenschaftler_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 kurzzeitpädagogischen 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 Diskussionen⁸ 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 Intervention 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 -generierung 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-Aktivistin 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, inwiefern 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 Ansprüche¹³ 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 Anrühigen 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 nachzuzufragen.

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 Pädagog_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, Sexualität 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 Erwachsenenbilder – 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 – Othing. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Riegraf, Birgit/Vollmer, Lina (2014): Professionalisierungsprozesse und Geschlechterwissen. 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.

(De-)Professionalisierungstendenzen?! Vielfalts*sensible Bildung im Lehramtsstudium

1 Paradoxe Pluralisierungen

„Schools and colleges of education have been shown, in many cases, to breed deeper heterosexism in teachers — through explicit hostility toward the issue [...] or its omission from teacher education programs.“ (Gorski, Davis & Reiter 2013: 225)

Seit den 1990er Jahren rücken Praxen der Thematisierung und Dethematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Bildungssystem und die Folgen schulischer Differenz- und Diskriminierungserfahrungen für queere Jugendliche verstärkt in den Blick. Bis heute zeigt sich dabei, wie Schulen häufig einen Ort darstellen, der eine institutionalisierte heteronormative Enkulturation von Jugendlichen organisiert (vgl. Kleiner 2015: 30). Die Daten zu psychosozialen Folgen, ‚Coming-Out‘-Erfahrungen, Suizidraten als auch Schulbuchuntersuchungen (siehe für einen Überblick bspw. Klocke 2012; Kleiner 2015; Krell & Oldemeier 2016) verweisen auf ein Gender- und Sexualitätsregime in der Schule (vgl. Jäckle et al. 2016: 23), welches spezifische Wissensordnungen und Subjektpositionierung von Über- und Unterordnung und damit Privilegierung und Deprivilegierung transportiert. Diese Befunde sind in Bezug auf das Bildungswesen problematisch, soll dieses eigentlich die Enkulturation in eine plurale demokratische Gesellschaft ermöglichen (vgl. Huch & Lücke 2015: 7) und ist doch „Menschenrechtserziehung [...] Aufgabe für den gesamten Unterricht und Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer“ (KMK 2000 [1980]: 5).

Eingelagert werden können diese Befunde in die Theoretisierung grundsätzlicher paradoxaler dominanzkultureller (Rommelspacher 1998) Spannungsfelder, in denen Gleichheitsrhetorik und Ungleichheitsverhältnisse sowie Be- und Verachtung oszillieren. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte wird das Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Normierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen in Gesellschaft wie in der Pädagogik seit Anfang der 2000er Jahre thematisiert (vgl. Hartmann 2002). Der Themenbereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt muss daher mit Blick auf die „widersprüchlichen Gleichzeitigkeiten“ (Henningssen, Tuider & Timmermanns 2016: 7) diskutiert werden. Die scheinbar zunehmende Normalität sexueller und geschlechtlicher Vielfalt steht im Widerspruch zu deren

Dethematisierung, Abwertung und Stereotypisierung in alltagsweltlichen und schulischen Handlungspraxen (vgl. Schmidt, Schondelmayer & Schröder 2015: 11). Die in der Pädagogik bereits entwickelten Zugänge zum Themenbereich werden dort kaum aufgegriffen.

Ein pädagogischer Kontext, in dem diese Dynamiken auch erst nach und nach betrachtet werden, ist der des Lehramtsstudiums. Bisher im deutschsprachigen Bereich nicht beachtet ist die Rolle derjenigen, die im Lehramtsstudium dozieren. Es sind Konzepte von Professionalität und Professionalisierung, die eine Möglichkeit eröffnen, paradoxe Spannungsfelder von Anerkennungs- und Ungleichheitsverhältnissen, von Be- und Verachtung sowie von Entgrenzung und Begrenzung in dominanzkulturellen Verhältnissen – auch im Kontext des Lehramtsstudiums – zu rahmen. Dabei bietet sich ein strukturtheoretischer Professionalisierungsbegriff – verstanden als pädagogisch-professionelles Handeln in paradoxen Verhältnissen (vgl. Helsper 1996: 528) – an, um eine Pädagogik zu skizzieren, die die Anerkennung von Differenz begleitet, vermittelt und organisiert.

„Wenn die Konstituierung, die Wahrung und die Restituierung leiblicher, psychischer, moralischer und sozialer Anerkennung lebenspraktisch bedroht ist, scheitert oder aus eigener Kraft nicht gesichert werden kann oder diese zeitweise gefährdet ist, treten Professionelle zu ihrer Sicherung und Restituierung in Kraft.“ (Helsper 1996: 529)

Dies bedeutet auch, dass Professionalisierung etwas damit zu tun hat, Bedrohungen von Anerkennungsverhältnissen zu erkennen sowie die Verstrickungen in die Produktion von *Normalität* zu thematisieren.

Der vorliegende Text will zur näheren Bestimmung dieser Dynamiken im Kontext des Lehramtsstudiums beitragen. Ausgehend von der Darstellung (inter-)nationaler Forschungsergebnisse werden Erkenntnisse aus einer empirischen Studie zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre des Lehramtsstudiums vorgestellt. Diese werden anschließend vor einem professionalisierungstheoretischen Rahmen im Kontext des Pluralisierungsparadoxons (vgl. Helsper 1996: 540) und neoliberaler Organisationslogiken eingeordnet.

2 (Un-)Sichtbarkeiten – Ausgangslage im Kontext Lehramtsstudium

In einer der wenigen deutschsprachigen Studien zur Thematisierung von Geschlecht im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften stellt Klinger nach Gruppendiskussionen mit Studierenden fest, dass diese innerhalb des Studiums keine Zugänge zu erziehungswissenschaftlicher Geschlechterfor-

schung entwickelt haben und „die eigene vergeschlechtlichte und vergeschlechtlichende Position von den Studierenden nicht hinterfragt wird“ (Klinger 2014: 339). Dies verwundert nicht, haben doch nur 14 % der Standorte, die Erziehungswissenschaften anbieten, Professuren mit einer Denomination, die auf eine institutionelle Verankerung der pädagogischen Geschlechterforschung verweisen, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, „dass es sich um gesicherte Formen für die Weitergabe relevanten Wissens [der Geschlechterforschung] handelt“ (Faulstich-Wieland & Wesseloh 2016: 204).

Eine naheliegende, jedoch bisher selten formulierte Forderung als Konsequenz der skizzierten Erfahrungen vieler queerer Jugendlicher an Schulen ist die stärkere Fokussierung derjenigen, die die zukünftigen Lehrkräfte *belehren*: deren Dozierende (vgl. Mills & Ballantyne 2016: 275). Jenseits des Lehramtsstudiums lässt eine der wenigen Studien (Bütow, Eckert & Teichmann 2016) zu Hochschuldozierenden und Gender im deutschsprachigen Kontext die Nebelfelder errahnen, die es als Akteur_in im Feld Gender/sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Lehre bzw. Hochschuldidaktik zu erschließen gilt. Ausgehend von ihren Analysen konstatieren die Autor_innen eine geringe zugeschriebene Bedeutung von Gender als Lehrinhalt bei den Dozierenden in den unterschiedlichen Fachdisziplinen. Dies äußere sich zum einen darin, dass eine Themenverantwortlichkeit divers anderen zugeschrieben werde, wenn z. B. keine Berührungspunkte von Genderaspekten zur eigenen Lehre gesehen würden, Vertretende der Naturwissenschaften eher die Kolleg_innen der Sozialwissenschaften in der Pflicht sähen oder Menschen die Beschäftigung mit Genderfragen als Expert_innen- und Frauendiskurs abspeicherten. In den Ergebnissen zeigen sich aber auch zwei weitere Phänomene: zum einen eine klar ablehnende Haltung gegenüber der Integration von Gender in die eigene Lehre; zum anderen die Bedeutung sozialer Erwünschtheit in diesem Diskurs, wenn ein Desinteresse an dem Thema bei Kolleg_innen nur vermutet werden kann und wird, da ein offener Austausch aufgrund eines wahrgenommenen Klimas der „*political correctness*“ (Bütow, Eckert & Teichmann 2016: 76, Herv. i. O.) als unmöglich beschrieben wird.

Zurück im Kontext Lehramtsstudium können Ferfolja und Robinson (2004: 13) zeigen, dass Dozierende der „*anti-homophobia-education*“ in der Schule zwar eine gewisse Bedeutung zumessen – andere Dimensionen sozialer Gerechtigkeit von ihnen meist aber als bedeutender erachtet werden. Dieses Ergebnis wird für den deutschsprachigen Kontext durch den Abschlussbericht des Forschungsprojektes LeWi (Ihsen 2013) gestützt, der aufführt, wie interviewte Hochschuldozierende Vielfalt und Diversity meist mit der Differenzkategorie Migration(-serfahrung) gleichsetzen. Nach Ferfolja und Robinson (2004: 14) wird eine Bedeutung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt häufig überhaupt erst für spätere Schulphasen zuerkannt und im Fall der Grundschule abgesprochen. *Antihomophobe* Arbeit wird durch die Befragten dieser Studie häufig als Zusatzaufgabe und nicht als integraler Bestandteil des

Lehrauftrages verstanden. Bei der Frage nach Faktoren, die solche Relevanzsetzungen beeinflussen, identifizieren Smolen et al. (2006: 54) in einem Sample von Mitgliedern einer lehrramtsbildenden Fakultät unter anderem die Bedeutung des Kriteriums des Standortes, also vermutlich auch Aspekte einer wahrgenommenen Offenheit des Kollegiums gegenüber dem Thema. Ein weiteres Problemfeld benennt die Studie durch die festgestellte Diskrepanz zwischen der durch die Fakultätsmitglieder angegebenen Unterstützung der Ziele von Diversity Trainings und der Verbindlichkeit in deren Umsetzung im eigenen Arbeitsfeld.

In mehreren Studien werden in diesem Zusammenhang häufig so genannte (persönliche) Risiken thematisiert, die Dozierende und Studierende des Lehramtsstudiums mit einer Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt einzugehen fürchten (vgl. Ferfolja & Robinson 2004). Darunter fallen Sorgen, (Schul-)Kinder zu überfordern oder in ihrer sexuellen Orientierung zu beeinflussen (ebd.), die Befürchtung, als lehrende Person selbst für lesbisch, schwul, bisexuell, trans*- oder intergeschlechtlich gehalten zu werden bis hin zur Angst vor rechtlichen Konsequenzen (vgl. Nzimande 2015: 77). Auch können Bedenken mitschwingen, nicht den Haltungen und Wünschen aller Studierender in diesem Themenbereich gerecht oder gar für homophob gehalten zu werden, wenn Dozierende selbst z. B. aus Unwissenheit oder fehlender Reflexion Stereotype reproduzieren (vgl. Nzimande 2015: 77). Selbst erfahrenen Trainer_innen und Dozierenden im Bereich sozialer Gerechtigkeit gelingt es demnach nicht immer, heteronormativitäts-affirmative Aussagen oder Handlungen zu vermeiden (vgl. Schmidt et al. 2012: 1179). Wichtig an dieser Stelle scheint es, die Grenzen bzw. die Ungewissheit pädagogischer Interventionen anzuerkennen und realistische Ziele im Bildungsprozess von Lehramtsstudierenden zu wählen: So ist es nach Villegas und Lucas (2002: 30) unrealistisch zu erreichen, dass Studierende am Ende ihres Studiums über ein ausgefeiltes und erprobtes Repertoire an Handlungskonzepten in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulpraxis verfügen. Ziel einer Lehre solle es vielmehr sein, dass die Studierenden während des Studiums eine Vision von sich als Lehrkraft entwickeln, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als bedeutsam erachtet, und dass sie bis dato Gelerntes als Orientierungsrahmen nutzen, dieser Vision Schritt für Schritt in ihrem Lehralltag an Schulen näher zu kommen.

Eine weitere, bei Dozierenden identifizierte Hürde für die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre betrifft erkenntnistheoretische Überzeugungen bzw. den Aspekt „Lehren mit Epistemologie“ (Eckert 2014: 47). So zeigt sich z. B. ein für den universitären Kontext oft beschriebener Glaube an objektives Wissen – im Sinne einer Wertefreiheit in Lehre und Forschung – als kaum vereinbar mit einer kritischen Pädagogik, die gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragt und häufig als Grundlage für Trai-

nings zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt herangezogen wird (vgl. Nzimande 2015: 78). Neben der Vorstellung eines objektiven und wertfreien Wissens ist es auch der Glaube an das Primat des Wissens als höchste Form des Erkenntnisgewinns, den es zu hinterfragen gilt. Anlass des Zweifels sind der humanistischen Tradition verschriebene Trainings, die mit dem Ansatz der Förderung von Toleranz und Akzeptanz durch Wissensvermittlung nur eingeschränkt Erfolge in der Reduzierung von Vorurteilen und Diskriminierung erzielen (vgl. Ferfolja & Robinson 2004: 20). Alternativ zeigen Umsetzungen in der Praxis auf, wie es neben einer Wissensvermittlung Räume für die Reflexion bestehender Machtverhältnisse und eigener Verwicklungen darin bedarf (vgl. Ferfolja & Robinson 2004; Robinson & Ferfolja 2008; Nzimande 2015). Räume der Reflexion sollen auch dem Problem begegnen, dass Lehrende soziale Gerechtigkeit auf der Ebene des Individuums verhandeln und darüber die Bedeutung gesellschaftlicher Machtverhältnisse sowie deren Veränderung außen vor lassen.

3 Empirischer Impuls – eine Studie zu Vielfalt* in der Lehre

3.1 Methoden

Die hier dargestellte quantitative Untersuchung fand im Rahmen des Projektes „Vielfalt Lehren!“¹ statt, das auf eine Förderung der Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (kurz: Vielfalt*) bei Dozierenden im Lehramtsstudium an der Universität Leipzig abzielt. Die hier dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf ein Subsample der Universität Leipzig (UL)². Entsprechend der Zielsetzung des Projektes ist die quantitative Untersuchung im Feld der Aktionsforschung (vgl. Unger, Block & Wright 2007) zu verorten.

Die quantitative Untersuchung erhebt bei Dozierenden des Lehramtsstudiums Daten in den Bereichen Wissen, Erfahrungen, Relevanzsetzungen, Her-

- 1 „Vielfalt Lehren!“ ist ein Kooperationsprojekt der Professur Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung, dem Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Leipzig und der Akademie Waldschlösschen im Rahmen des Modellprojekts „Akzeptanz für Vielfalt - gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ im Bundesprogramm „Demokratie Leben“ des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- 2 Die quantitative Erhebung fand 2018 zudem an den Technischen Universitäten Chemnitz und Dresden und der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg statt.

ausforderungen und Bedarfe zu Vielfalt* in der Lehre. Der Fragebogenerstellung ging eine Recherche bestehender Erhebungsinstrumente in dem Feld Vielfalt* voraus – für den Bereich der Herausforderungen wurden Items aus dem Instrument von Ulrich Klocke (2012) zur Erhebung der Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an Berliner Schulen übernommen und angepasst. Die weitere Erstellung erfolgte insofern partizipativ, als Mitglieder des Projekt-/Praxisbeirates daran beteiligt waren, die z. T. selbst im Lehramtsstudium oder an Schulen lehren. Die Erhebung fand im Januar 2018 über zweiwöchentlich statt.

Die Ambivalenzen bei der Verwendung quantitativer Verfahren in heteronormativitätskritischer Forschung – die Trivialisierung komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse und die Reproduktion kategorialer Zuschreibungen (vgl. Voß 2011: 7) – konnten auch in dieser Erhebung nicht umgangen werden, wurden aber reflektiert.

3.2 Sample

Zwei Drittel (66,9 %) der insgesamt 138 Befragten geben ein Alter von unter 40 Jahren an, sodass sich ein Bild von einem vergleichsweise jungen Sample an universitär Beschäftigten ergibt³. Die Teilnehmenden ordnen sich selbst den Kategorien *weiblich* (52,3 %), *männlich* (46,1 %) und keine Geschlechtszugehörigkeit (1,6 %, n=2) zu⁴. Weitere Geschlechtszugehörigkeiten wurden erfragt, aber nicht angegeben. Mit einem Anteil von 17,5 % bezeichnet sich ca. jede sechste Person als lesbisch, bisexuell, schwul oder queer⁵. Es beteiligten sich mit einer großen Mehrheit wissenschaftliche Mitarbeiter_innen (50 %) und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (26,9 %) an der Studie – Professor_innen waren mit 19,2 % vertreten. Mit 40,2 % verortet sich die größte Gruppe der Befragten innerhalb des Lehramtsstudiums bei den Fachwissenschaften. Mitarbeiter_innen der Studiengänge (bspw. Lehramt an Grundschulen oder Oberschulen), Ergänzungsstudien und der Förderpädagogik sind mit 28,8 %

3 Der Median der unbefristet an der Universität Leipzig beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeitenden liegt zwischen 50 und 55 Jahren. Quelle: https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_III_4_j16_SN.pdf Letzter Zugriff: 21.02.2018.

4 An der Universität Leipzig zeigt sich ein Verhältnis der erhobenen Kategorien von 44,4 % (Frauen) zu 55,6 % (Männer). Quelle: https://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_III_4_j16_SN.pdf Letzter Zugriff: 21.02.2018.

5 Eine weitere Person, die sich „keiner sexuellen Orientierung“ zuordnete, ist weiterhin in der Gruppe eingeschlossen. Es wurden keine weiteren sexuellen Orientierungen genannt.

vertreten und Angehörige der Fachdidaktik mit 12,1 %; dabei arbeitet allerdings fast jede fünfte befragte Person in mehr als einem dieser Bereiche (18,9 %).⁶

Während eine große Mehrheit von 93,5 % durch ihr persönliches, berufliches oder erweitertes Umfeld lesbische, schwule, bisexuelle, trans*- oder intergeschlechtliche Menschen kennt, ist das bei neun Befragten (6,5 %) nicht der Fall. Gleichzeitig haben sich nach eigener Auskunft fünf Personen (3,6 %) bisher noch nie mit Vielfalt* auseinandergesetzt. Die öffentliche Thematisierung von Vielfalt* halten 86,3 % für wichtig und im Umfang angemessen bzw. ausbaubar. Andererseits ordnen 13,7 % die Thematisierung als unwichtig ein, da sie bereits zu viel Raum einnehme bzw. gar keinen einnehmen solle. Dass Studierende im Lehramtsstudium lernen, Vielfalt* in der Schule zu thematisieren, hält jede fünfte Person für eher oder sehr unwichtig (19,2 %). Elf Befragte (8 %) haben in ihren Lehrveranstaltungen noch nie eine lesbische, schwule, bisexuelle, trans*- oder intergeschlechtliche Person wahrgenommen. Sechs Befragte (4,3 %) haben Vorfälle von Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder Geschlechtszugehörigkeit wahrgenommen.

3.3 Vielfalt in der Lehre: Relevanzsetzungen, Wissen und Umsetzungen

Den Schwerpunkt unserer Betrachtungen bildet zunächst die Entwicklung des Antwortverhaltens der Befragten von Relevanzsetzungen über Wissen hin zu Umsetzungen in Bezug auf Vielfalt* in (eigenen) Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums (vgl. Tabelle 1). Im Vergleich zur angegebenen hohen Relevanz der Thematisierung von Vielfalt* in der allgemeinen Öffentlichkeit (86,3 %), erachten es nur drei Viertel der Befragten (74,6 %) als sehr oder eher wichtig, dass Vielfalt* als Lehrinhalt thematisiert wird. Die Berücksichtigung von Vielfalt* in der Interaktion mit Studierenden sehen noch 71,2 % als relevant an, die Berücksichtigung von Vielfalt* bei der Vermittlung der Lehrinhalte sind noch für zwei Drittel aller Befragten (66,7 %) bedeutsam.

Eine Fortschreibung dieses Antwortverhaltens zeigt sich im Bereich des eigenen Wissens. Eigenes Wissen zu Vielfalt* in der Lehre sehen die Befragten noch im Bereich der Interaktion mit Studierenden ausgebildet: Hier sagen 31,8 %, dass sie voll und ganz wissen, wie sie vielfalts*sensibel mit Studierenden interagieren können, 54,3 % wissen es eher, während das bei 14 % eher

6 Die erziehungswissenschaftliche Fakultät an der UL bietet Lehramts- und Masterstudiengänge an. Dozierende, die in Studiengängen, Ergänzungsstudien und der Förderpädagogik lehren, sind in der Regel an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät angesiedelt.

Tabelle 1: Relevanzsetzungen, Wissen und Umsetzungen vielfalts*sensibler Lehre

Relevanz von Vielfalt* ...	Angaben in %			
	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Sehr unwichtig
... als Lehrinhalt (n=130)	33,1	41,5	19,2	6,2
... in der Vermittlung (n=132)	34,8	31,8	26,5	6,8
... in der Interaktion (n=132)	40,2	31,1	22,7	6,1
Wissen zu Integration von Vielfalt*	Voll und ganz vorhanden	Eher vorhanden	Eher nicht vorhanden	Gar nicht vorhanden
... als Lehrinhalt (n=133)	18,8	46,6	27,8	6,8
... in der Vermittlung (n=130)	16,2	45,4	35,4	3,1
... in der Interaktion (n=129)	31,8	54,3	12,4	1,6
Umsetzungen von Vielfalt* ...	Regelmäßige Umsetzungen	Eine/Einige Umsetzungen	Keine Umsetzungen bisher	Keine Umsetzungen geplant
... als Lehrinhalt (n=134)	20,1	41,8	20,9	17,2
... in der Vermittlung (n=128)	15,6	31,3	35,9	17,2
... in der Interaktion (n=130)	43,1	30,0	16,9	10,0

Quelle: Eigene Darstellung

oder gar nicht der Fall ist. Noch 18 % der Befragten wissen voll und ganz, wie sie in ihrer Lehre Vielfalt* als Inhalt thematisieren können, 46,6 % wissen es eher, während jede dritte Person (34,6 %) angibt, eher kein oder gar kein Wissen dazu zu besitzen. Am wenigsten stark ausgeprägtes Wissen gibt es in der Selbsteinschätzung mit 16,2 % dazu, wie die Vermittlung von allgemeinen Lehrinhalten vielfalts*sensibel gestaltet werden könne (eher: 45,4 %; eher nicht/gar nicht: 38,5 %).

Eine weitere Reduktion ist bei den erfolgten Umsetzungen zu verzeichnen – gleichwohl findet sich die gleiche Dynamik wie bei den Wissenszuschreibungen: So gibt bei dem Aspekt der Berücksichtigung von Vielfalt* in der Interaktion mit Studierenden mit fast drei Viertel der größte Teil der Befragten (73,1 %) an, diese bereits umgesetzt zu haben. Ebenso eine Mehrheit (61,9 %) hat bereits Vielfalt* als Lehrinhalt thematisiert (vs. 38,1 %, die das nicht taten). Schlusslicht bildet wieder die vielfalts*sensible Vermittlung von Lehrinhalten, bei der die Mehrheit der Befragten angibt, dies noch nie umgesetzt zu haben (ja: 46,9 %, nein: 53,1 %). In den Fällen, in den es zu Umsetzungen bezüglich der drei Aspekte kommt, berichten die befragten Dozierenden überwiegend von sehr guten und eher guten Erfahrungen (Sehr und eher gute Erfahrungen in den Bereichen: Vielfalt* als Lehrinhalt, 81,0 %; Vielfalt* in der Vermittlung, 86,8 %; Vielfalt* in der Interaktion: 83,1 %).

Der Rahmung des Professionalisierungsdiskurses folgend, lohnt es sich, die Organisation Universität und dessen Statusgruppen im Lehramtsstudium in den Blick zu nehmen. So betrachten Professor_innen durchgängig die Thema-

tisierung von Lehrinhalten, die vielfalts*sensible Vermittlung und eine vielfalts*sensible Interaktion als weniger wichtig als wissenschaftliche Mitarbeiter_innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben. Gleichzeitig geben sie aber zum einen häufiger an, über Wissen zu den Themenkomplexen zu verfügen und zum anderen, diese Aspekte in ihrer Lehre umgesetzt zu haben (vgl. Tabelle 2).

Table 2: Relevanz, Wissen und Umsetzungen vielfalts*sensibler Lehre nach Position

	Zustimmung in %		
	Professor_innen	WiMi/LfBA	Signifikanz
Zugeschriebene Relevanz			
Lehrinhalt (n = 119)	62,5	77,9	n.s.
Vermittlung (n = 119)	56,5	67,7	n.s.
Interaktion (n = 120)	64,0	75,8	n.s.
Vorhandenes Wissen			
Lehrinhalt (n = 120)	87,5	58,3	< ,01
Vermittlung (n = 118)	73,9	57,9	n.s.
Interaktion (n = 117)	95,5	84,2	n.s.
Erfolgte Umsetzungen			
Lehrinhalt (n = 122)	72,0	59,8	n.s.
Vermittlung (n = 117)	58,3	43,0	n.s.
Interaktion (n = 118)	75,0	73,4	n.s.

Quelle: Eigene Darstellung

3.4 Der Weg zur Umsetzung: Strukturelle Hindernisse und Fortbildungsbedarfe

In Bezug auf Hindernisse und Unterstützungsquellen zeigt sich ein Mix an Faktoren relevant: Die Aussage, inhaltliche Fragen Studierender im Themenkomplex Vielfalt* nicht beantworten zu können, bekommt mit 23,3 % die meiste Zustimmung. Aber auch die Ablehnung der Thematisierung von Vielfalt* durch Studierende beschäftigt noch jede zehnte befragte Person (10,5 %). Während eine Sorge struktureller Art, dass die Thematisierung durch die Leitung abgelehnt wird, kaum geäußert wird, verdeutlichen die Daten gleichermaßen ein Fehlen der Thematisierung durch eben diese Leitung: Nur jede fünfte Person berichtet davon, dass Vielfalt* durch Vorgesetzte thematisiert wurde, während v. a. Kolleg_innen (63,8 %) aber auch Studierende (60,9 %) Vielfalt* deutlich häufiger ansprechen. Die Bedeutung dieser Faktoren für die (Nicht)-

Integration von Vielfalt* in der Lehre – ob als Lehrinhalt oder in dessen vielfalts*sensiblen Vermittlung – zeigen folgende signifikante Zusammenhänge: Es finden sich durchgängig signifikante Zusammenhänge zwischen der Thematisierung von Vielfalt* durch Studierende und deren Berücksichtigung auf der Relevanz-, Wissens-, und Handlungsebene: So nehmen z. B. Dozierende, deren Studierende Vielfalt* bereits thematisierten, vielfalts*sensible Vermittlung als relevanter wahr ($\chi^2= 9,2$; $df = 1$; $p = ,01$) und haben diese häufiger umgesetzt ($\chi^2= 10,68$; $df = 1$, $p = ,001$) als Dozierende, deren Studierende das nicht taten. Geringfügig weniger signifikante Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Berücksichtigung von Vielfalt* und deren Thematisierung durch Kolleg_innen.⁷ Die Thematisierung durch Vertretende der Leitungsebene zeigt hingegen nur wenige signifikante Zusammenhänge zu Wissen oder Berücksichtigung von Vielfalt* in der Lehre⁸ – ggf. nicht zuletzt dadurch, dass diese Vielfalt* insgesamt seltener thematisieren.

Im Bereich Fortbildungen zu Vielfalt* geben 41,4 % der Befragten an, dass ihnen weder zeitliche noch monetäre Ressourcen zur Verfügung stehen, um ein solches Angebot wahrzunehmen. Während 13,5 % der Befragten solche Ressourcen beanspruchen können, ist es bei dem größten Teil der Befragten (45,1 %) so, dass sie hierzu keine Informationen haben. Allerdings kennt lediglich jede fünfte Person (20 %) mindestens ein (Fortbildungs-)Angebot im Bereich Vielfalt* (in der Lehre) – 15 Personen davon universitätsinterne und zehn außeruniversitäre Angebote. Von den 138 befragten Personen äußern zwölf (8,7 %) schon einmal an einem Angebot zu Vielfalt* allgemein und acht (4,3 %) an einem Angebot zu Vielfalt in der Lehre teilgenommen zu haben. In der Befragung zeigt sich ein sehr uneinheitlich ausgeprägtes Interesse an (weiteren) Fortbildungen zu Vielfalt*: Während 11,8 % sehr und 36,2 % eher daran interessiert sind, ist das bei 38,6 % eher nicht und bei 13,4 % gar nicht der Fall.

3.5 Einordnung und Diskussion der Ergebnisse

Der Anteil derjenigen, die persönlichen Kontakt zu lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und intergeschlechtlichen Menschen angeben, liegt in diesem Sample der Lehramtsdozierenden mit 93,5 % deutlich höher als zuletzt in

7 So geben die Befragten, die in der Interaktion mit Studierenden Vielfalt* berücksichtigen, signifikant häufiger an, dass von ihren Kolleg_innen Vielfalt* thematisiert wurde ($\chi^2= 9,91$; $df = 1$, $p = ,01$).

8 So geben z. B. diejenigen, bei denen Vielfalt* durch eine Leitungsperson thematisiert wurde, signifikant häufiger an, dass ihnen vielfalts*sensible Vermittlung von Lehrinhalten wichtig ist ($\chi^2= 4,85$; $df = 1$, $p = ,05$).

anderen Studien für die Allgemeinbevölkerung festgestellt wurde (vgl. Küpper, Klocke & Hoffmann, 2017⁹). Der Anteil derjenigen, die Vielfalt* bereits zu häufig in den Medien thematisiert sehen bzw. es gar nicht thematisiert sehen wollen, ist mit 13,7 % dahingegen deutlich niedriger als in thematisch vergleichbaren Erhebungen (ebd.). Dies könnte zum einen als eine höhere Vielfalts*sensibilität der universitär Beschäftigten gedeutet werden – zum anderen ist eine bei Bütow, Eckert und Teichmann (2016) für diese Gruppe beschriebene, stärker ausgeprägt erscheinende Orientierung an sozialer Erwünschtheit zu berücksichtigen. Es ist weiterhin zu beobachten, dass die Unterstützung der Thematisierung von Vielfalt* kontinuierlich fällt, je konkreter Bezug zu der eigenen Lebens- bzw. Arbeitswelt und damit dem Handlungs- und Aufgabenrepertoire der Befragten genommen wird – ein Hinweis darauf, dass die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Toleranzbekundung und Dethematisierung von Vielfalt* in der Handlungspraxis, wie bereits bei Bütow, Eckert und Teichmann (2016) oder Klocke (2012) nachgezeichnet, auch im universitären Kontext vorherrscht.

Anhand der Ergebnisse lassen sich anstehende Aufgaben auf dem Weg zu einer vielfalts*bewussteren Hochschullehre auf unterschiedlichen Ebenen – individuell, sozial und strukturell – verorten, hier konkret auf Ebene der Wahrnehmung, der Thematisierungen und der Repräsentation bzw. Sichtbarkeit.

So scheint die Wahrnehmung von Diskriminierung in diesem Sample relativ niedrig ausgeprägt (4,3 %), wenn sie verglichen wird mit unveröffentlichten Daten des Gleichstellungsbüros zu Diskriminierungserfahrungen an der Universität Leipzig¹⁰ oder Ergebnissen der Universität Kiel (vgl. Klein & Rebitzer 2012). Sinnvoll erscheint es, eine Sensibilisierung der Wahrnehmung von Dozierenden in Bezug auf (unbeabsichtigt) diskriminierende Vorfälle verstärkt in (Fortbildungs-)Angebote zu integrieren.

Ein interessanter Ansatzpunkt zeigt sich in der sozialen Interaktion: Die bereits erwähnte, themenbezogene soziale Erwünschtheit, aber vor allem die signifikanten Zusammenhänge zwischen der Thematisierung von Vielfalt* im beruflichen Umfeld, d. h. durch Studierende und Kolleg_innen, mit dem Ausmaß der Integration des Themas in die eigene Lehre, geben einen Hinweis auf den möglichen Einfluss interaktionaler Dynamiken. Kolleg_innen und Studierende können demnach stärker als bisher als Schlüsselpersonen verstanden werden, über die Lehrende adressiert und für die Bedeutung von Vielfalt* in der Lehre sensibilisiert werden können. In der Konzeption von (Fortbildungs-)Angeboten könnte sich dies z. B. in deren stärker partizipativ oder peer-learning-basierten Ausrichtung widerspiegeln.

Die geringere Thematisierung von Vielfalt* durch Professor_innen als Vertretende der Leitungsebene gegenüber Mitarbeiter_innen mag angesichts

9 In der genannten Studie wird nur nach Kontakt zu homo- und bisexuellen Menschen gefragt.

10 Präsentiert durch den Gleichstellungsbeauftragten der UL bei einer universitätsinternen Veranstaltung am 06.10.2017.

der zaghafte Verbreitung pädagogischer Geschlechterforschung an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten nicht verwundern. Gleichzeitig ist sie eine vertane Chance, wenn z. B. fast die Hälfte der Befragten nicht wissen, ob ihnen Gelder und Arbeitszeit zur Verfügung stehen, um Fortbildungen im Bereich Vielfalt* zu besuchen.

4 Fazit – professionstheoretische Ausblicke

„If all space is closeted, then perhaps the space of the academy is among the most closeted of them all [...].“ (Bell & Valentine 1995: 24)

Sowohl die im Beitrag diskutierten Ergebnisse anderer Studien als auch die Studie an der Universität Leipzig rufen unter professionstheoretischer Perspektive ambivalente Bilder hervor. Der attestierte Nebel konnte auch hier nicht gelüftet werden, zu paradox gelagert scheinen Rationalisierungs- und Pluralisierungstendenzen, die das Handeln von Dozierenden an Universitäten und deren Umgang mit Differenz, Irritationen und der Komplexität sozialer Realität rahmen.

Der Befund, dass eine Weitergabe relevanten Wissens der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung an der Universität nicht gelingt bzw. nicht angemessen organisiert werden kann (vgl. Faulstich-Wieland & Wesseloh 2016: 204), zeigt sich auch in der vorgestellten Studie deutlich. Gerade die Diskrepanz zwischen der zugemessenen Bedeutung von Vielfalt* und dem selbst attestierten Wissen darum einerseits und den nicht gleichermaßen erfolgreichen Berücksichtigung in der Lehrpraxis andererseits, kann als eine Tendenz zur pädagogischen Deprofessionalisierung gelesen werden.

Eine besondere Form der Diskrepanz zwischen Wissen und Handlungspraxis, die sich gleichfalls im Rahmen eines Deprofessionalisierungsdiskurses deuten lässt, wird in den Daten in Bezug auf die Leitungsebene sichtbar. Obwohl Professor_innen angeben, Wissen um Vielfalt* zu haben, sowie größtenteils bejahen dieses in der eigenen Lehre umzusetzen, berichtet nur 1/5 der Befragten, dass eben diese Vorgesetzten Vielfalt* (in der Lehre) ihnen gegenüber thematisiert hätten. Die Setzung relevanter Themen durch Leitungspersonen, verstanden als Form bzw. Sicherung der Professionalisierung, findet hier folglich nicht oder nur kaum statt.

Die Leitungstätigkeit von Professor_innen ist dabei in komplexe Organisationsprozesse der Universität eingebunden, die einen kurzen Blick auf vorherrschende institutionelle Organisationslogiken nahe legen. Aktuelle Tendenzen verweisen auf eine Ökonomisierung der Universität bzw. auf eine neoliberale Reformstrategie einer auf ‚Produktivität‘ und ‚Exzellenz‘ ausgerichteten Uni-

versität. Diese Perspektive wird auch in aktuellen Diskursen zu Professionalität/Professionalisierung aufgegriffen, die sich mit Prozessen der Standardisierung und der zunehmenden Marktförmigkeit von Bildung auseinandersetzen (vgl. Helsper & Tippelt 2011: 278-279). Gerade die Standardisierung erziehungswissenschaftlicher Bildungsinhalte und Prüfungsformen im Lehramtsstudium birgt dabei die Gefahr, die Prozesse der Dethematisierung von Vielfalt* und die damit einhergehenden Deprofessionalisierungstendenzen zu unterstützen, vor allem wenn Analysen einer dekonstruktiven Pädagogik (vgl. Fritzsche et al. 2001) und erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung nicht als Teil des etablierten Kanons gelten und Dozierende aufgrund standardisierter Inhalte und Prüfungen gar keine Möglichkeiten sehen, Seminar- und Vorlesungsinhalte anzupassen. Die aktuelle Tendenz, geschlechterreflektierende Professionalität angesichts dieser komplexen Umstände innerhalb pädagogischer Bildungseinrichtungen anhand von Kompetenzmodellen zu theoretisieren, greift daher zu kurz. Professionalität als individuellen Erwerb von Kompetenzen zu begreifen, individualisiert das Pädagogische als Interaktion zwischen Kompetenz-Habenden und Lernenden und löst damit Pädagogik von der Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Prozesse. Dies „forciert die Trivialisierung der klassischen Idee der Selbstbildung und Selbsttransformation“ (Pongratz 2013: 162). Daher bleibt es notwendig, auch die Universität als Raum der paradoxen Pluralisierungen – als Möglichkeitsraum der kritischen Selbstbildung und „Brutstätte des Heterosexismus“ (Gorski, Davis & Reiter 2013: 225) – weiterhin in den Blick zu nehmen.

5 Literatur

- Bell, David/Valentine, Gill (1995): Introduction: Orientations. In: Bell, D./Valentine, G. (Hrsg.): *Mapping Desire. Geography of Sexualities*. London: Routledge, S. 1–27.
- Bütow, Birgit/Eckert, Lena/Teichmann, Franziska (2016): *Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre*. Opladen: Budrich.
- Eckert, Lena (2014): Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre. Ein lernendes Projekt. In: *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* 20, 1, S. 47–62. <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i1.16343>
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Wesseloh, Bianka (2016): *Geschlechterverhältnisse*. In: Koller, H.-C. et al. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen: Budrich, S. 191–210.

- Ferfolja, Tania/Robinson, Kerry H. (2004): Why anti-homophobia education in teacher education? Perspectives from Australian teacher educators. In: *Teaching Education* 15, 1, S. 9–25. <https://doi.org/10.1080/1047621042000179961>
- Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/ Tervooren, Anja (Hrsg.). (2001): *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter post-strukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0>
- Gorski, Paul C./Davis, Shannon N./Reiter, Abigail (2013): An examination of the (in)visibility of sexual orientation, heterosexism, homophobia, and other LGBTQ concerns in U.S. multicultural teacher education coursework. In: *Journal of LGBT Youth* 10, 3, S. 224–248. <https://doi.org/10.1080/19361653.2013.798986>
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen: Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. *Forschung Erziehungswissenschaft*, Band 157. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 57, S. 268–288.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (2016): Einleitung: widersprüchliche Gleichzeitigkeit und Sexualpädagogik in der Kontroverse. In: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hrsg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–16.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein Vorwort. In: Huch, S./Lücke, M. (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule: Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 7–12. <https://doi.org/10.14361/9783839429617>
- Ihsen, Susanne (2013): Abschlussbericht des BMBF-Verbundprojektes „LeWI - Einstellungen von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre“. München: Technische Universität München.
- Jäckle, Monika/ Eck, Sandra/ Schnell, Meta/ Schneider, Kyra (2016): *Doing Gender Discourse: Subjektivierung von Mädchen und Jungen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Uta/Rebitzer, Fabian A. (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Heitzmann, D./Klein, U. (Hrsg.): *Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Diversity und Hochschule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 120–137.
- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans*Jugendlicher*. *Studien zu Differenz, Bildung und Kultur*, Band 1. Opladen: Budrich.
- Klinger, Sabine (2014): *(De-)Thematisierung von Geschlecht: Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Opladen: Budrich.

- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2016): I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland. In: *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 8, 2, S. 46–64. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i2.23733>
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2000 [1980]): Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland: Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden: Nomos.
- Mills, Carmen/Ballantyne, Julie (2016): Social justice and teacher education: A systematic review of empirical work in the field. In: *Journal of Teacher Education* 67, 4, S. 263–276. <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>
- Nzimande, Nomkhosi (2015): Teaching pre-service teachers about LGBTI issues: Transforming the self. In: *Agenda: Empowering women for gender equity* 29, 1, S. 74–80. <https://doi.org/10.1080/10130950.2015.1010299>
- Pongratz, Ludwig A. (2013): *Unterbrechung: Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen: Budrich.
- Robinson, Kerry H./Ferfolja, Tania (2008): Playing it up, playing it down, playing it safe: queering teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 24, 4, S. 846–858. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.004>
- Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. 2. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Schmidt, Sandra J./ Chang, Shih-pei/ Carolan-Silva, Aliah/ Lockhart, John/ Dorothea Anagnostopoulos, Dorothea (2012): Recognition, responsibility and risk: Pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay, and bisexual social justice issues. In: *Teaching and Teacher Education* 28, 8, S. 1175–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.002>
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine – Einleitung. In: Schmidt, F./Schondelmayer, A.-C./Schröder, U. B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–22.
- Smolen, Lynn A. et al. (2006): An empirical study of college of education faculty's perceptions, beliefs, and commitment to the teaching of diversity in teacher education programs at four urban universities. In: *The Urban Review* 38, 1, S. 45–61. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0022-2>
- Unger, Hella von/Block, Martina/Wright, Michael T. (2007): *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum*. Discussion Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeit, Sozialstruktur und Sozialstaat, Forschungsgruppe Public Health. Berlin.

Villegas, Ana María/Lucas, Tamara (2002): Preparing culturally responsive teachers:
Rethinking the curriculum. In: *Journal of Teacher Education* 53, 1, S. 20–32.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
Voß, Heinz-Jürgen (2011): *Geschlecht*. Stuttgart: Schmetterling.

Geschlechterreflektierte Professionalität im Elementarbereich

Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich – Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag

1 Hintergrund: Die Besonderheit professionellen pädagogischen Handelns im Elementarbereich

Professionsentwicklungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland sind im europäischen Vergleich ein Spezifikum und deswegen nur schwer in all ihren Facetten zu beschreiben. Denn die Berufsbildungsgänge werden primär im vollzeitschulischen Modus in öffentlichen und trägergeführten Fachschulen bzw. -akademien realisiert, sind im Hochschulsystem ebenfalls in Länderregie entstanden und haben sich außerhalb und neben dem Berufsausbildungssystem dualer Berufe von Wirtschaft, Handwerk und Industrie etabliert (vgl. Karsten 2017). Rabe-Kleberg (1993) verweist wiederholt auf Besonderheiten dieses spezifischen Berufskontextes, der mit Herausforderungen an professionelles Handeln verbunden ist, da die Tätigkeiten im elementarpädagogischen Feld immer personenbezogen und die Abläufe nicht vorhersehbar sind. Auch Hoffmann et al. (2014) betonen die Herausforderungen professionellen Handelns im Elementarbereich und kritisieren einen gängigen Fokus auf die Erzeugung evidenzbasierten Wissens. Denn durch die Konjunktur der empirischen Bildungsforschung und großer Leistungsvergleichsstudien seit PISA zeigt sich im Elementarbereich die Tendenz, dass „die Frage nach einer professionellen pädagogischen Praxis aktuell mit empirisch gesichertem Wissen darüber, was wirkt“, verbunden wird, „angeregt durch eine verstärkte Outputorientierung im Sinne nachweisbarer Leistungen“ (ebd.: 47f.). Eine solche Perspektiveinnahme gehe jedoch mit blinden Flecken einher, nämlich dann, wenn dadurch „Aspekte wie Ungewissheit, Kontextgebundenheit, Komplexität und die Frage danach, welche pädagogischen Ziele wünschenswert bzw. angemessen sind“ ausgespart werden, wenngleich sie „ein wesentliches Moment professionellen pädagogischen Handelns darstellen“ (ebd.: 48). Problematisch ist ein solches Verständnis, wenn dies mit Vorstellungen von erwerbzbaren Kompetenzen verbunden ist und auf Machbar- und

v.a. Planbarkeit professionellen Handelns verweist. Riegel (2013) hat am Beispiel des professionellen Umgangs mit Differenzlinien auf Schwierigkeiten hingewiesen, die mit einem einseitigen Kompetenzverständnis und verkürzten Perspektiven auf Herausforderungen einhergehen. Herausfordernd wird es dann, wenn „der Umgang mit Heterogenität als eine wichtige Qualifikation für Heranwachsende in globalisierten und internationalisierten Lebensverhältnissen (...) betrachtet“ wird. Denn ein verkürztes „Kompetenz-Verständnis bleibt weitgehend in der Logik der individualisierten Aneignung von gesellschaftlich relevanten Kompetenzen und deren Verwertung gefangen“, zudem ist eine solche Vorstellung „eng mit der Ausbildung von Humankapital verknüpft, mit dem Ziel eines möglichst effektiven ‚managings‘ von Unterschieden“ (ebd.: 188).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden am Beispiel des Anspruchs einer Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen zur Diskussion gestellt, inwiefern eine ethnographische Perspektiveinnahme auf Prozesse des *doing gender* sowohl empirische, pädagogische als auch theoretische Einsichten zu generieren vermag, um einen Beitrag für eine geschlechterreflektierende Professionalisierungsdebatte auch abseits von Wirksamkeitsanforderungen zu offerieren (vgl. hierzu auch Kubandt 2018). Auf Basis empirischer Erkenntnisse eines ethnographischen Projekts zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung werden daher die Potenziale einer ethnographischen Perspektiveinnahme herausgearbeitet und zugleich die Grenzen, blinden Flecke und Paradoxien der Ansprüche an eine geschlechterreflektierende professionelle Praxis diskutiert.

2 Geschlechtergerechtes Handeln als pädagogische Querschnittsaufgabe: Geschlecht als Potenzial vs. Geschlecht als Ungleichheitsdimension

In zahlreichen frühpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen wird die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit ausdrücklich als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (vgl. Kubandt 2015; Meyer 2015). Vor der normativen Folie von Gerechtigkeit findet sich in den frühpädagogischen Bildungs-, Erziehungs- und Orientierungsplänen zum einen die Tendenz, *Geschlecht* als potenzielle Ungleichheitsdimension zu postulieren, die soziale Ungerechtigkeit und Benachteiligungen mit bedingen kann. Deutlich häufiger wird *Geschlecht* allerdings positiv konnotiert zum Thema. In der Regel erfolgt die Thematisie-

zung von *Geschlecht* gemeinsam mit anderen Differenzlinien als zu berücksichtigende und für die kindliche Entwicklung wesentliche Identitätsdimension (vgl. Meyer 2015; 2018). Im Niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2005) heißt es exemplarisch: „Mädchen und Jungen müssen ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln können, ohne durch stereotype Sichtweisen und Zuschreibungen in ihren Erfahrungsmöglichkeiten eingeschränkt zu werden. Jungen und Mädchen erhalten gleiche Chancen, die Aufmerksamkeit und Unterstützung der Fachkräfte zu erlangen“ (ebd.: 10). Unabhängig davon, ob Positiv- oder Negativmarkierungen von *Geschlecht* erfolgen, werden Anforderungen an Fachkräfte formuliert. Vor allem die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird wiederholt als zentrales Mittel betont, um Geschlechtergerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen realisieren zu können.

Wissenschaftlich dominiert aktuell eher eine negativ markierte Sichtweise auf Differenzlinien, wie sie beispielsweise für machtkritische Ungleichheitsansätze typisch ist. Während folglich in praxisnahen, bildungspolitischen Zusammenhängen affirmative Perspektiven auf *Geschlecht* überwiegen, finden sich in wissenschaftlichen Kontexten häufiger machtkritische Differenzpositionen (vgl. u.a. Diehm et al. 2013; Machold 2015). Auch wenn affirmative und machtkritische Perspektiveinnahmen prinzipiell gegenläufig sind, vereint sie die gemeinsame, übergeordnete Frage nach Gerechtigkeit. Zudem firmieren sie mal mehr mal weniger explizit um die Frage, wie *Geschlecht* angemessen professionell im pädagogischen Alltag verhandelt werden sollte. Interessant ist hierbei, dass normativ-präskriptive Setzungen zu *Geschlecht* auf Ebene von bildungspolitischen Vorgaben und/oder auf Ebene von Studienanlagen folglich sowohl den Ausgangspunkt als auch das Ziel gängiger Positionierungen bestimmen. Unberücksichtigt bleibt gerade in praxisorientierten Diskussionskontexten jedoch der Sachverhalt, dass Geschlechtergerechtigkeit je nach inhaltlicher Ausrichtung je unterschiedlich gedacht werden kann und die teils inflationär propagierten Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln inhaltlich(er) zu konturieren sind.

3 Die inhaltliche Kontingenz von Geschlechtergerechtigkeit als kritisches Moment professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

Nimmt man bildungspolitische Debatten in den Blick, so begegnet man unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Geschlechtergerechtigkeit Verwendung finden. Dies zeigt bereits ein Blick in die Bildungs-

Erziehungs- und Orientierungspläne der Bundesländer. *Geschlecht* wird jeweils mit Begrifflichkeiten wie *geschlechtersensibel* (vgl. Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Sachsen), *genderbewusst* (vgl. Niedersachsen, Schleswig-Holstein), *geschlechterbewusst* (vgl. Sachsen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) und/oder *genderorientiert* (vgl. Schleswig-Holstein) verknüpft. Dabei wird nicht immer deutlich, ob die Begriffe synonym verwendet oder mit unterschiedlichen Vorstellungen von *Geschlecht* verbunden sind (vgl. ausf. Kubandt 2016). Bereits die Vielzahl der in den Debatten kursierenden Begrifflichkeiten verweist auf die Komplexität der Ansprüche bei gleichzeitiger Uneindeutigkeit der konkreten Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Rendtorff (2017) hat diesen blinden Fleck für schulpädagogische Debatten um Geschlechtergerechtigkeit problematisiert und kritisiert an dem dort weit verbreiteten Begriff *gendersensibel* folgendes:

„[M]it dem Begriff alleine kommen wir nicht weiter. Indem er so tut, als wüsste er (oder: als sei klar), was er bedeutet, verhindert er sogar die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt, um den es eigentlich geht [...] Es würde auch nicht helfen, wenn wir den Ausdruck ‚gendersensibel‘ durch benachbarte Begriffe ersetzen würden, etwa ‚geschlechtergerecht‘ oder ‚genderbewusst‘, denn das Problem der Breite unterschiedlicher und konkreter Auslegungsmöglichkeiten bleibt auch bei diesen unverändert bestehen“ (ebd.: 18).

Da unter Begrifflichkeiten, wie z.B. *Gendersensibilität* etwas je Unterschiedliches, zum Teil gar gegensätzliche Vorstellungen von Gerechtigkeit verstanden werden können, sind die inhaltliche Ausdifferenzierung von Geschlechtergerechtigkeit und entsprechendes professionelles Handeln prinzipiell kontingent zu denken: manche Positionen argumentieren geschlechtergerechtes Handeln im Sinne einer Vermeidung geschlechtlicher Zuschreibungen, andere Positionen argumentieren hingegen mit der Betonung von Differenzen bzw. der Berücksichtigung von spezifischen Bedürfnissen und/oder Fähigkeiten. Folglich können die gängigen Begrifflichkeiten (wie u.a. *gendersensibel*, *gendergerecht*, *geschlechterbewusst*, und/oder *gendersensibel*) sowohl für Strategien stehen, die Geschlechterunterschiede betonen als auch marginalisieren (vgl. Kubandt 2016). Auch Rendtorff (2017) verweist auf diesen Sachverhalt und hebt hervor, dass

„[b]eide pädagogischen Strategien (...) also mit demselben Wort/Begriff umschrieben werden [könnten], obgleich sie sich diametral widersprechen. Wo sich die erste die geschlechterbezogenen Etikettierungen zunutze machen will und dadurch die Identifizierung mit Geschlechterzuschreibungen verstärkt, will die andere diese Zuschreibungen negieren, ihnen gerade nicht entgegenkommen, sie dadurch abmildern und sozusagen, verflüssigen.“ (ebd.: 19).

Knapp (2001) verweist daher zurecht darauf, dass immer, wenn *Geschlecht* in den Fokus genommen wird, vorab geklärt werden müsse, was damit gemeint ist:

„Meint die Rede von Geschlecht, Geschlechterdifferenz als Eigenschafts- und Identitätskategorie, zielt sie auf Geschlechterbeziehungen als Relationen und Formen des Austauschs zwischen Männern und Frauen; auf Geschlechterordnungen als symbolisch-kulturelle Klassifikations- und Regulationssysteme oder auf Geschlechterverhältnisse als soziostrukturelle Organisationsform des Verhältnisses zwischen den Genus-Gruppen?“ (ebd.: 79).¹

In Kubandt (2016) wird zudem auf die inhaltliche Kontingenz von *Geschlechtergerechtigkeit* als eine Herausforderung in elementarpädagogischen Geschlechterdebatten hingewiesen:

„[E]ine inhaltliche Ausdifferenzierung von Chancengleichheit und Gerechtigkeit ist einerseits mit schwierigen ethischen Fragen verbunden, die selbst auf theoretischer Ebene kaum zu beantworten sind und andererseits notwendigerweise mit spezifischen Entscheidungen verknüpft, die stets kontextabhängig und standortgebunden sind. Entsprechende Leerstellen und Herausforderungen müssten (...) jedoch zumindest benannt bzw. übergeordnet diskutiert werden. So wie Geschlecht derzeit frühpädagogisch für Kindertageseinrichtungen verhandelt wird, werden die mit einer geforderten Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit einhergehenden Herausforderungen allerdings eher marginalisiert bzw. vernachlässigt“ (ebd.: 296).

In diesem Zusammenhang wird Geschlechtergerechtigkeit daher als ein „Konstrukt zwischen vermeintlicher Eindeutigkeit und unvermeidlicher Leerstelle“ (ebd.: 291) bezeichnet. Ohne dass folglich klar ist, was jeweils gemeint ist, zeigt sich bildungspolitisch unter verschiedensten Begrifflichkeiten die Anforderung, dass professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe zu berücksichtigen habe. Es ist leicht vorstellbar, dass die Deutungsoffenheit der Anforderungen im Zusammenhang mit den Ansprüchen an ein geschlechtergerechtes professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen eine komplexe Herausforderung für pädagogische Fachkräfte darstellt. Zur Veranschaulichung dessen greife ich im Folgenden auf empirische Ergebnisse aus einem ethnographischen Projekt zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung zurück, das im Zeitraum von vierzehn Monaten in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung als teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde (vgl. Kubandt 2016). Die am ethnomethodologischen Paradigma ausgerichtete Fragestellung lautete, wie in der Einrichtung *Geschlecht* von den Akteur*innen (Kinder, Eltern, Fachkräfte) im pädagogischen Alltag konstruiert wird. Die folgenden Praxisbeispiele zu Geschlechterkonstruktionen von pädagogischen Fachkräften sollen aufzeigen, welche Unsicherheiten und blinden Flecke sich im pädagogischen Alltag vor der Folie des Anspruchs, geschlechtergerecht zu handeln, ergeben (können).

1 Auch wenn Knapp (2001) für empirische Perspektiven auf dieses Problem verweist, lässt es sich auch auf pädagogische Praxis übertragen, wenn es heißt: was verstehen wir eigentlich unter *Geschlecht* im pädagogischen Alltag?

4 Denn sie wissen nicht wie sie tun, was sie tun – ethnographische Geschlechterperspektiven auf pädagogisches Handeln in der Kindertageseinrichtung

An die Ethnomethodologie angelehnte Forschungen zu *doing gender* gehen davon aus, „dass Teilnehmern ihre alltagsweltlichen Konstruktionen nicht (notwendig) reflexiv oder diskursiv verfügbar sind, sondern sie verfügen über jene Form von impliziten Wissen oder ‚tacit knowledge‘: Die Teilnehmer wissen wie es geht, sich in der eigenen Kultur kompetent zu bewegen, aber sie wissen es nicht zu erklären – deswegen haben Beobachtungsverfahren Priorität“ (Kelle 2004: 637). Hier setzte die genannte Studie an, in der pädagogische Praxis in einer Kindertageseinrichtung im Hinblick auf unterschiedliche Relevanzsetzungen von *Geschlecht* ethnographisch in den Blick genommen wurde. Ein zentrales Ergebnis der Studie war eine von den pädagogischen Fachkräften selbst propagierte geschlechterneutrale Haltung, die sich u.a. in der von ihnen inflationär wiederholten Aussage „*wir behandeln ja alle gleich*“ niederschlug. Gleichzeitig herrschte Unsicherheit auf Seiten der Fachkräfte, ob ihre Haltung fachlich gut und angemessen sei. So wurde ich als Forscherin wiederholt von diversen Fachkräften gefragt, ob denn ein geschlechterneutraler Umgang aus meiner Sicht pädagogisch richtig sei. Darauf, dass eine vermeintlich geschlechterneutrale Haltung eher mit Unsicherheiten verbunden ist und nicht primär auf fachlicher Überzeugung beruht, verweist ein Protokollbeispiel aus einem Tür-und-Angel-Gespräch in der Kindertageseinrichtung. Darin unterhalte ich mich mit einer Fachkraft und der Leiterin der Einrichtung:

Die Fachkraft Steffie erzählt, sie würde im Alltag der Kita sehr viel reflektieren, gerade auch im Hinblick auf geschlechtliche Zuschreibungen. Sie sagt: „Aber man sagt/tut manchmal eben auch Dinge, die evtl. nicht korrekt sind, aber ich versuche immer alle gleich zu behandeln und geschlechterneutral zu agieren!“ Ich hebe hervor, dass es mir schon ein paar Mal aufgefallen sei, dass es den Fachkräften in der Einrichtung offenbar wichtig ist, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu vermeiden und einen neutralen Umgang zu betonen. Die Leiterin Sabine fragt daraufhin etwas verunsichert: „Aha, und ist das jetzt dann ein Kompliment, also ist das jetzt aus deiner Sicht gut oder schlecht, wenn wir die Kinder neutral behandeln?“²

Es konnte rekonstruiert werden, dass die Fachkräfte häufig unsicher waren, wann und ob geschlechtliche Unterschiede problematisch sind und wann und wie pädagogisch anzuerkennen. Des Weiteren wurde nachgezeichnet, dass es den pädagogischen Fachkräften offenbar dann leichter fiel Stereotypisierungen zu vermeiden, wenn es sich um planbare Angebote im pädagogischen Alltag handelte (vgl. hierzu ausführlicher Kubandt 2015). Gleichzeitig zeigten sich

2 Vgl. für eine ausführlicherer Darstellung der Szenen Kubandt 2016.

trotz des eigenen Anspruchs „*alle Kinder gleich zu behandeln*“ gerade in Alltagsinteraktionen Stereotypisierungen, die den Fachkräften selbst jedoch in der Regel nicht bewusst waren. Vielmehr konstruierten die Fachkräfte ihre eigenen geschlechtlichen Zuschreibungen als Relevanzsetzungen der Kinder, die sie aus ihrer Sicht lediglich beobachteten. Anhand des nachfolgenden Materialauszugs aus einem Beobachtungsprotokoll wird dies exemplarisch rekonstruierbar:

Während Sid, Timm und Lukas mit mir im Gruppenraum spielen, werden diese auf diverse Schmuckstücke (Ketten, Armreifen, Ohrringe, Ringe) aufmerksam, die auf einem kleinen Tisch liegen und von denen keiner von uns weiß, woher diese stammen. Neben uns sitzt die Fachkraft Katrin und malt gemeinsam mit Lisa an einem Bild mit Herbstlaub. Timm, Sid und Lukas nehmen mehrere Schmuckstücke und pieksen mich damit, ketten mich damit an und sagen, sie würden mich jetzt verarzten bzw. Blut abnehmen, es müsse dabei etwas wehtun und pieksen. Ich spiele mit und lasse mich in der nächsten Viertelstunde als Patientin mithilfe des Schmucks auf diverse Arten verarzten. Nach einer Weile lassen die Jungen ab von dem Schmuck, gehen rüber in den Mattenraum und fragen, ob ich mitkommen will. Auf meinem Weg in den Mattenraum fragt mich Katrin, ob ich den Schmuck in die Kita mitgebracht hätte. Ich verneine und sage, ich wüsste auch nicht, woher dieser stamme. Daraufhin sagt sie: „Ich dachte schon, wie cool für dich mit den Jungs und dem Schmuck, aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so für dein Projekt geeignet gewesen.“

Der Sequenzausschnitt beschreibt ein gemeinsames Spiel von Sid, Timm, Lukas und mir, bei dem diese zufällig herumliegende Schmuckstücke zweckentfremden, um mich zu verarzten. Im weiteren Verlauf der Sequenz kommentiert die Fachkraft Katrin diese Szenerie. Zum einen verweist ihre Frage, ob der Schmuck von mir sei darauf, dass sie offenbar vermutet, ich hätte Schmuck mitgebracht, um eventuell zu sehen, wie die Kinder darauf reagieren bzw. mit diesem spielen würden. Durch ihre Kommentierung *Ich dachte schon, wie cool für dich mit den Jungs und dem Schmuck, aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so geeignet* scheint sie in Anlehnung an meinen ihr bekannten Forschungsfokus *Geschlecht* eine Opposition zwischen den drei Jungen und dem vermeintlich weiblich konnotierten Schmuck zu thematisieren. In dieser Logik ist auch ihre Frage verständlich, ob der Schmuck von mir in die Einrichtung mitgebracht worden sei, da sie augenscheinlich davon ausgegangen ist, dass ich im Sinne eines wissenschaftlichen Experiments mit dem Schmuck etwas vermeintlich stereotyp Weibliches aktiv in die Einrichtung mitgebracht habe, um zu sehen, wie sich die Kinder damit beschäftigen. Interessant ist die veränderte Wertung in ihrer Aussage: zunächst konnotiert sie die Opposition *Jungs und Schmuck* mit ihrer Kommentierung *wie cool für dich* positiv. Dadurch, dass die Jungen aus ihrer Sicht jedoch anders als von ihr erwartet mit dem Schmuck gespielt haben, wird die ursprüngliche positive Wertung durch ihre Aussage *aber jetzt haben sie ja nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt, es war also doch nicht so geeignet* dann jedoch eher negativ formuliert. Es scheint, als ob die Fachkraft

eine implizite Vorannahme hatte, wie die Jungen auf den Schmuck reagieren würden und was dabei spannend für mich gewesen wäre. Allerdings wird nicht deutlich, was sie damit meint, dass die Jungen aus ihrer Sicht nicht wirklich mit dem Schmuck gespielt hätten, da sich die Jungen über längere Zeit mit dem Schmuck beschäftigt und mit mir Verarztten gespielt haben.

Alles in allem wird rekonstruierbar, dass Katrin die vermeintlich situative Relevanz von *Geschlecht* auf Ebene der Kinder ansiedelt und durch ihre Kommentierung *wie cool für dich* auch mir als Interessensfokus zuordnet. Sie als Fachkraft tritt lediglich als unbeteiligte Beobachterin kindlicher Aktionen auf, der nicht bewusst zu sein scheint, dass sie durch ihre nachträgliche Kommentierung die geschlechtlichen Relevanzsetzungen im Hinblick auf *Jungen und Schmuck* und damit das Thema *Geschlecht* selbst im Sinne von Stereotypen einbringt. So ist es „gerade konstitutiv für das selbstverständliche und, wenn man so will, störungsfreie Ablaufen kultureller Praktiken [ist], daß die Akteure nicht explizit wissen, wie sie tun, was sie tun“ (Kelle 2000: 120).

5 Das Potenzial ethnographischer Perspektiven auf Geschlecht im Kontext von professionellem Handeln

Friebertshäuser und Panagiotopoulou (2009) definieren „Ethnographische Feldforschung“ als eine, Forschungstradition, die Menschen in ihrem Alltag untersucht, um Einblicke in ihre Lebenswelten zu erlangen „sowie ihre Sinndeutungen und Praktiken kulturanalytisch zu erschließen“ (ebd.: 301). Laut Hitzler (2011) steht Ethnographie dabei für ein „Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen‘ her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten‘ auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden (...). Insofern (...) ist damit folglich ein Programm anzuzeigen, das empirisch stark deskriptiv orientiert ist – nämlich eben an den Erfahrungen, die Menschen machen“ (ebd.: 48). Hier zeigt sich eine deutliche Abkehr von normativen Vorgaben und präskriptiven Setzungen, da es vielmehr ein wesentliches Anliegen ethnographischer Studien ist, an das Relevanzsystem der Akteur*innen des beobachteten Feldes anzuknüpfen, und das jenseits von Wirksamkeitsansprüchen und Outputorientierung.³ Meseth (2011) benennt das Potenzial einer ethnographischen Perspektiveinnahme, da sie ermöglicht, eine kritische Distanz „zur Aufgabenstruktur moderner Pädagogik“ einzugehen.

3 Für den frühpädagogischen Bereich sind v.a. Peter Cloos` Arbeiten zu nennen, die auf das Potenzial ethnographischer Zugänge in Professionalisierungszusammenhängen verweisen.

Denn da Pädagogik „im Dienste des Subjektes Bildung fördern, Lernen ermöglichen, helfen, beraten oder erziehen soll“, bleibt sie „häufig in der normativen Struktur ihres Gegenstandes befangen“ (ebd.: 178). Auch Kelle (2004) sieht in einer notwendigen Distanzierung von normativen Vorgaben das Potenzial dieses empirischen Zugangs, denn „[d]as Verhältnis von Ethnographie und Pädagogik kann zunächst so charakterisiert werden, dass die Ethnographie ‚pädagogische Kulturen‘ nicht unmittelbar in Hinblick auf eine Evaluation der Theorie-Praxis-Vermittlung und Erreichung normativer Ziele fokussiert, sondern gewissermaßen neutraler, als kulturelle Praxis, deren Verfahren, symbolische Ordnungen sowie institutionelle Arrangements es – auch jenseits pädagogischer Absichten – detailliert und in situ zu erforschen gilt, um letztlich pädagogische Praxis weiter zu entwickeln“ (ebd.: 638). Auf Basis der ethnographischen Analysen der *doing gender*-Prozesse wird daher in Kubandt (2016) der Vorschlag unterbreitet, gängige Perspektiven auf *Geschlecht* sowohl empirisch, theoretisch als auch pädagogisch um einen deskriptiven Zugang zu ergänzen. Dies kann auch professionstheoretische Zusammenhänge produktiv ergänzen. Denn die Schwierigkeit ist, dass normativ geprägte Sichtweisen auf *Geschlecht* eine deutliche Verkürzung dessen darstellen, wie unterschiedlich *Geschlecht* in elementarpädagogischen Kontexten zum Thema werden kann. Es liegt in der Natur der Sache, dass einseitige Ausrichtungen - egal ob positiv konnotiert als anzuerkennende Querschnittsdimension oder negativ markiert als machtrelevante Ungleichheitskategorie - andere mögliche Perspektiven auf *Geschlecht* unterbeleuchtet lassen.

Die Auszüge der Studie zeigen, dass gerade alltägliche Interaktionen mit Herausforderungen im Hinblick auf professionelles Handeln verbunden sind: trotz der Bereitschaft der Fachkräfte, geschlechtergerecht zu handeln, werden geschlechtliche Stereotypisierungen während der Interaktionen nur bedingt wahrgenommen und nicht als solche reflektiert (vgl. auch Kubandt 2015). Demnach finden sich blinde Flecke seitens der Fachkräfte im Hinblick auf ihren unbewussten Umgang mit der Geschlechterthematik. Diese blinden Flecke zeigen sich allerdings auch in evidenzorientierten Perspektiven auf pädagogische Praxis. So kritisieren Hoffmann et al. (2014), dass alltägliche Interaktionen im Kontext von Professionalisierungsdebatten tendenziell unterbeleuchtet bleiben. Hier greift erneut das produktive Potenzial von ethnographischen Perspektiveinnahmen, die auch die Kontingenz und Nicht-Planbarkeit alltäglicher Interaktionen aufzeigen können. Wird dies nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass zwar analog der Aussage der Fachkräfte „*wir behandeln alle gleich*“ die Ansprüche im Reden als realisiert zum Thema werden, sich an alltäglicher Praxis jedoch nichts ändert und es sich im Sinne Wetterers (2003) lediglich um eine *rhetorische Modernisierung* handelt. Anhand der aufgeführten Beispiele zeigt sich, dass es zentral ist, auch alltägliche Interaktionen zu berücksichtigen, wenn es um Fragen des geschlechtergerechten Handelns im pädagogischen Alltag geht (vgl. ausf. Kubandt 2018). So plädiert Karsten

(2017) nicht ohne Grund dafür, die Diskontinuitäten des pädagogischen Alltags aufgrund seiner Unvorhersehbarkeiten noch stärker in Professionalitätsdebatten zu berücksichtigen. Denn dass berufliches Handeln nicht standardisierbar ist, ist ein zentrales Alleinstellungsmerkmal der personenbezogenen Dienstleistungsberufe (vgl. ebd.). Folglich bleibt der pädagogische Alltag stets unvorhersehbar, weshalb alltägliche Prozesse immer neu zu analysieren und zu reflektieren sind (vgl. Kubandt 2018). Bereits seit längerem fordern Rabe-Kleberg (1993) und Karsten (2017) daher, dass Professionalität im Elementarbereich als Bereitschaft und Fähigkeit von Fachkräften aufgefasst werden sollte, die Ungewissheiten des eigenen Handelns zu ertragen und immer wieder neu zu reflektieren. Folgt man hingegen einem engen Kompetenzverständnis, wie es im Zusammenhang mit Wirksamkeitsanforderungen und Outputorientierung z.T. der Fall ist, zeigen sich deutliche Marginalisierungen der mit einem geschlechtergerechten Handeln einhergehenden Herausforderungen. Riegel (2013) verweist im Kontext von Ansprüchen an Diversity-Kompetenz auf mögliche Verkürzungen:

„ein solcher Kompetenz-Begriff [impliziert] die Vorstellung eines autonomen Subjekts sowie die ‚Souveränität‘ und ‚Unangreifbarkeit‘ von professionellem Handeln. Darin liegt auch das Versprechen einer gewissen Machbarkeit, d.h., wenn man sich die entsprechenden Kompetenzen aneignet, dann klappt der Umgang mit den Unterschieden auch. Dabei wird das Widersprüchliche von Handeln in einer durch Widersprüche geprägten Gesellschaft vernachlässigt, ebenso das eigene soziale Positioniert Sein und Involviert Sein in diese Verhältnisse“ (ebd.: 188).

Meyer (2018) formuliert Konsequenzen, wenn die Herausforderungen und Komplexitäten einer Realisierung von Ansprüchen unterschlagen werden und nicht transparent diskutiert wird, was ein angemessener Umgang mit sozialen Differenzen letztlich beinhaltet:

„Die pädagogische Bezugnahme auf soziale Differenz [...] wird damit für Fachkräfte zu einer Gratwanderung mit verbundenen Augen. Unter diesen Voraussetzungen ist das Scheitern genauso vorprogrammiert wie das Bild einer defizitären Praxis, die den gestellten Anforderungen nie voll und ganz gerecht wird“ (ebd.: 289).

Nimmt man die Komplexitäten und Herausforderungen hingegen ernst, dann ist es nicht verwunderlich, dass Praktiker*innen in den Einrichtungen verunsichert sind und die Ansprüche scheitern (vgl. Kuhn 2013; Kubandt 2016). Die mögliche Brückenfunktion von ethnographischen Perspektiveinnahmen im Hinblick auf Theorie-Praxis-Verhältnisbestimmungen in Professionalitätsdiskursen ergibt sich dann daraus, dass ethnographische Zugänge speziell die Logiken des Feldes in den Blick nehmen. In Meyer/Kubandt (2016) wurde daher für Geschlechterdebatten vorgeschlagen, Praktiker*innen ethnographische Datenmaterialien als Reflexionsfolien zur Verfügung zu stellen, um Fachkräften die Möglichkeit zu bieten, auch jenseits eines akuten Handlungsdrucks pädagogische Alltagspraxis in all seinen Komplexitäten in den Blick nehmen zu

können. Ein damit verknüpftes Ziel wäre es, ein weniger hierarchisch gedachtes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Disziplin und Profession zu ermöglichen, als es in wirksamkeitsorientierten Zugängen üblich ist. Die ethnographisch rekonstruierten Wissensbestände aus der Praxis *selbst* können dabei als Denk-, Reflexions- und Handlungsgrundlagen für eine wissenschaftlich informierte und geschlechterreflektierte professionelle Praxis dienen, und auf diese Weise auch als Brücke zwischen kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiographisch orientierten Ansätzen fungieren.

6 Literatur

- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Neue Perspektiven auf Heterogenität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-51. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_2
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2009): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft; 2. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 301-322.
- Hitzler, Ronald (2011): Ethnografie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 48-51.
- Hoffmann, Hilmar/Kubandt, Melanie/Lotte, Josefin/Meyer, Sarah/Nolte, David (2014): Professionelle Praxis im Spannungsfeld von evidenzbasiertem Wirken und Handeln in unsicheren Situationen – empirische Plausibilisierungen und Transferperspektiven. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Neuß, N. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik Bd. 7. Freiburg: Verlag FEL, S. 47-81.
- Karsten, Maria-Eleonora (2017): Gender-Mainstreaming in der Sozialpädagogik. In: Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt Verlag, S. 492-498.
- Kelle, Helga (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle-Thüsing, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Budrich, S. 116-132.
- Kelle, Helga (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Prof. Doris Knab zum 75. Geburtstag. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 636-650.
- Knapp, Gudrun Axeli (2001): Kein Abschied von Geschlecht. Thesen zur Grundlagen Diskussion in der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Hornung, U./ Gümen, S./Weilandt, S. (Hrsg.): Zwischen Emanzipationsvision und Gesellschaftskritik. (Re)Konstruktionen der Geschlechterordnung in Frauenforschung, Frauenbewegung, Frauenpolitik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 78-86.

- Kubandt, Melanie (2015): „Oh man, was hab ich denn jetzt gesagt?!“ Doing gender von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. In: Hoffmann, H./Borg-Tiburcy, K./Kubandt, M./Meyer, S./Nolte, D. (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 88-120.
- Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen: Budrich.
- Kubandt, Melanie (2018): Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung – ethnographische Perspektiven auf den elementarpädagogischen Alltag als Beitrag zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. In: Aghamiri, K./Reinecke-Terner, A./Streck, R./Unterkofler, U. (Hrsg.): Doing Social Work. Ethnografische Forschung als Theoriebildung. Opladen: Budrich, S. 151-171.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4>
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), Jg. 12, Heft 2, S. 177-197.
- Meyer, Sarah (2015): Differenzierungen im Spannungsfeld zwischen Reproduktion, institutioneller Selbstrepräsentation, Einpassung und Modifikation. In: Hoffmann, H./Borg-Tiburcy, K./Kubandt, M./Meyer, S./Nolte, D. (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 120-154.
- Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>
- Meyer, Sarah/Kubandt, Melanie (2016): „Und was heißt das jetzt für die Praxis?“ – Zur Frage der Praxisrelevanz ethnographischer Forschungsergebnisse im Kontext von Geschlecht. In: Graff, U./Kolodzig, K./Johann, N. (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 121-137. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07280-3_7
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005) (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht - Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld: USP International.
- Rendtorff, Barbara (2017): Was ist eigentlich gendersensible Bildung und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, I./Adelt, E. (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Waxmann Verlag: Münster, S.17-25.
- Riegel, Christine (2013): Diversity-Kompetenz? – Intersektionale Perspektiven der Reflexion, Kritik und Veränderung. In: Faas, S./Bauer, P./Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz und soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 183-195.

Wetterer, Angelika (2003): Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp G.-A./ Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 286-320.

Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams

1 Einleitung

Dieser Beitrag möchte einen Zugang skizzieren, der die Verhältnisbestimmung von pädagogischer Professionalität und Geschlecht diskurstheoretisch konzipiert, und diesen Zugang exemplarisch anhand von ersten Analysen empirischen Materials¹ vorstellen. Kennzeichen des Zugangs ist, dass sowohl Professionalität bzw. professionelles Handeln als auch Geschlecht als diskursive Konstruktionen verstanden werden, um mögliche Veränderungen in den Wissensordnungen pädagogischer Professionalität zu untersuchen, für die Geschlecht als historisch konstitutiv von der erziehungswissenschaftlichen Professions- und Geschlechterforschung herausgearbeitet worden ist (vgl. Rendtorff 2006a; Maurer 2010; Heite 2008; Rabe-Kleberg 1996, 1999). Dies gilt auch für die Professionsgeschichte der Elementarpädagogik als einer *gendered profession*: Die Arbeit in der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinkindern wurde in Deutschland nicht zuletzt im Zuge der bürgerlichen Frauenbewegung als ein Feld der Ausbildung und der qualifizierten Erwerbstätigkeit von Frauen konstituiert (vgl. Jacobi 1990). Vor dem Hintergrund der aktuellen fachöffentlichen Diskussion um die Forderung nach mehr Männern in Sozial- und Bildungsberufen (vgl. Hurrelmann/Schultz 2012; Rose/May 2014) fragt der Beitrag danach, wie das Verhältnis von Professionalität und Geschlecht in

1 Dieser Beitrag ist mit Material aus und im Kontext des DFG-geförderten Forschungsprojekts „(Neu)Ordnungen von Professionalität und Geschlecht. Diskursanalytische Untersuchung der Äußerungen von Fachkräften in kontrastiver Perspektive“ (NeO) entstanden, das an der Technischen Universität Berlin (Susann Fegter) und der Universität Vechta (Kim-Patrick Sabla) angesiedelt ist. Im Projekt werden Konzeptionen professionellen Handelns kontrastiv und vergleichend in zwei Handlungsfeldern untersucht, der Sozialpädagogischen Familienhilfe und den Kindertagesstätten. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Ergebnisse aus dem Handlungsfeld Kita.

Äußerungen pädagogischer Fachkräfte selbst diskursiv hergestellt und gegebenenfalls neu oder anders geordnet wird.

Zur Frage, wie Professionalität in pädagogischen Berufen theoretisch gefasst und empirisch untersucht werden kann, werden disziplinär unterschiedliche Ansätze verfolgt. Der hier gewählte Ansatz schließt an interaktionistische Professionstheorien an, die eine empirische Rekonstruktion des beruflichen Handelns fokussieren und sich nicht an idealtypischen Vorstellungen von Professionalität orientieren (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Ein solches Verständnis zielt also nicht auf die Bestimmung des Professionalisierungsgrads eines Berufs. Vielmehr bestimmt sich professionelles Handeln in diesem Ansatz über praktische, für den pädagogischen beruflichen Alltag als konstitutiv bestimmte Merkmale und in der Binnenlogik des beruflichen Handelns relevant gemachte Aktivitäten. Im Anschluss an ethnografische Studien, die nach der praktischen Herstellungsweise von professionellem Handeln im Handlungsvollzug fragen (vgl. Kuhn 2013; Cloos 2008), steht im hier vorgestellten Zugang die *diskursive* Herstellungsweise von Professionalität bzw. professionellem Handeln im Fokus. Professionelles Handeln wird dabei heuristisch als *diskursive* Konstruktion konstitutiver Herausforderungen, praktischer Handlungsprobleme und legitimer Strategien des Umgangs konzeptualisiert, die unter spezifischen Bedingungen von Äußerungen erzeugt werden. Als empirisches Material werden dazu Äußerungen aus Gruppendiskussionen mit Blick auf diskursive Konstruktionen professionellen Handelns analysiert, ohne vorab bestimmte Kriterien von Professionalität an das Material anzulegen. Der analytische Blick richtet sich dadurch auf die Frage, *wie* in den Äußerungen professionelles Handeln als diskursive Konstruktion hervorgebracht wird und *wie* diskursive Konstruktionen von Geschlecht (oder andere Differenzordnungen) Bestandteil dieser Konstruktion von pädagogischer Professionalität als Wissensordnung sind.

Geschlecht wird dabei als diskursive Differenzkonstruktion verstanden, die historisch kontingent, sozial konstruiert und somit veränderbar ist: Im Zusammenhang mit der bürgerlichen Gesellschaftsordnung konnte Geschlecht als binäre, komplementär und asymmetrisch verfasste symbolische Ordnung analysiert werden, die in vielfältiger Weise konstitutiv in Ordnungen von Staat, Gesellschaft und Familie eingeschrieben ist (vgl. Hausen 1976). Dekonstruktive Ansätze betonen die „Herstellungsmechanismen von Geschlecht und Begehren im Rahmen von Diskursen, Sprache, Macht und Wissen“ (Kleiner 2015: 52) und rücken „Fragen nach Grenzgängen und widerständigen Strategien“ (ebd.) in den Fokus. Hieran anschließend wird Geschlecht als ein „durch Macht-Wissens-Konfigurationen und diskursive Praktiken erzeugter Prozess der Konstruktion von Differenz(en)“ (Wedl 2014: 276) verstanden, der Ein- und Ausschlüsse produziert. Sowohl im Projekt als auch im folgenden Beitrag

wird gefragt, wie Konstruktionen von Geschlecht in Äußerungen zu beruflichem Handeln in Gruppendiskussionen vollzogen werden und Konstruktionen von Professionalität und professionellem Handeln dabei mitkonstituieren.

Im Sinne des dargestellten Zugangs wird im Folgenden zunächst kurz skizziert, wie Material aus Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive verstanden werden kann, bevor anschließend empirische Einblicke in diskursive Konstruktionen elementarpädagogischer Professionalität gegeben werden. Erste Befunde zeigen dabei, dass Bezüge auf Familie als diskursive Praktiken der Vergeschlechtlichung im Sprechen der pädagogischen Fachkräfte wirksam werden. Dies regt im Kontext der gestiegenen Bedeutung von Familien und Eltern in der Elementarpädagogik zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für entsprechende Zusammenhänge an.

2 Äußerungen im Rahmen von Gruppendiskussionen als diskursanalytischer Untersuchungsgegenstand

In der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung wird zunehmend auch mit solchen Materialsorten gearbeitet, die zumindest nicht als klassische Materialsorten von Diskursanalysen gelten. Dazu zählt vor allem ein Typus von Materialien mit Äußerungen von Sprechenden, die für die Untersuchung erhoben wurden, beispielsweise in Leitfadeninterviews, biographischen Interviews, Gruppeninterviews oder Befragungen (vgl. Fegter u.a. 2015b: 32). Material aus Gruppendiskussionen ist bislang aus einer diskursanalytischen Perspektive eher vernachlässigt worden: Es wird gegenwärtig fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003) gedacht und ausgewertet. Zu den wenigen Arbeiten, die Gruppendiskussionen poststrukturalistisch-diskurstheoretisch konzeptualisieren, gehört die Dissertation von Geipel (2017) zu geschlechtsbezogenen Positionierungen junger Frauen im Sprechen über Zukunft. Hier finden sich zentrale Hinweise zu den grundlagentheoretisch anderen Prämissen einer poststrukturalistischen Perspektive auf Gruppendiskussionen gegenüber der Dokumentarischen Methode, z.B. im Hinblick auf das zugrunde gelegte Diskurs- und Strukturverständnis sowie methodische Überlegungen zur Erforschung von Subjektivierungsprozessen mittels einer Positionierungsanalyse. Ebenfalls mit Material aus Gruppendiskussionen aus einer diskurstheoretischen Perspektive arbeiten Menz und Thon (2013) und schließen dabei an hegemonietheoretische Überlegungen von Laclau und Mouffe an. Im Rahmen des Projekts NeO wurde eine methodologische Heuristik zur Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt, welche an eine praxeologisch-poststrukturalistische Lesart der Diskurstheorie von Foucault anschließt (vgl. Fegter u.a. 2018). Diskurs wird dabei als Praxis

und nicht als empirisch isolierbares Objekt, etwa eine konkrete „diskursive Formation“, verstanden (vgl. Fegter u.a. 2015b: 14). Daher geht es nicht um einen Diskurs neben anderen, sondern um Diskursivität oder Diskurs als Singular (vgl. Macgilchrist 2015). Äußerungen sind dann nicht Dokumente von etwas, sondern Ereignisse, die in ihrem Erscheinen bestimmte produktive Möglichkeitsbedingungen ihres Erscheinens sichtbar machen. Diese Bedingungen werden nicht als vorausgehende, kausal wirksame Regeln oder Strukturen verstanden, sondern als performative Herstellung von Beziehungen – zwischen Gegenständen/Themen, Begriffen, Sprechpositionen – (vgl. Foucault 1981), wobei das Konzept der Iteration als verschiebende Wiederholung als jene Operation verstanden wird, die Diskurs als Praxis wirksam macht (vgl. Butler 1993; darauf aufbauend: Wrana 2015).

Entsprechend dieses theoretischen Verständnisses von Diskurs wurde für die diskursanalytische Auswertung von Äußerungen in Gruppendiskussionen eine methodologische Heuristik entwickelt.² Diese Heuristik zielt darauf, Äußerungen und das darin stattfindende Herstellen von Beziehungen zwischen Gegenstandsfeldern, Begriffen und Subjektpositionen unter spezifischen Bedingungen des Sprechens in einer Gruppendiskussion zu analysieren: unter Bedingungen eines Sprechens in einer durch Anfrage, Impuls und Moderation spezifisch *methodisch erzeugten Situation*, unter Bedingungen eines *Sprechens als Gruppe* sowie unter Bedingungen von *Mehrsprecher*innenhaftigkeit*, mit der Anschlussweisen (z.B. Einsprüche, Fortführungen etc.) als Konstitutionsmomente in den analytischen Fokus rücken (vgl. Fegter u.a. 2018).

3 Diskursive Konstruktionen professionellen Handelns – empirische Einblicke

Im Projekt NeO wurden sechs Gruppendiskussionen mit Teams aus Kindertageseinrichtungen und fünf mit Teams der Sozialpädagogischen Familienhilfe durchgeführt. Das in diesem Beitrag analysierte Material besteht aus zwei aufeinanderfolgenden Sequenzen aus einer Gruppendiskussion, die mit pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung geführt wurden. Alle Gruppendiskussionen gliedern sich in zwei Teile mit jeweils eigenem Impuls. Der erste Teil der Gruppendiskussionen regt Beschreibungen von alltäglicher beruflicher Praxis und praktischen Herausforderungen an. Der zweite Teil bezieht

2 Die Autor*innen danken Karen Geipel, die an mehreren Projekttreffen zur methodologischen Entwicklung einer diskursanalytischen Perspektive auf Gruppendiskussionen beteiligt war und wichtige Anregungen und Überlegungen zu methodisch-methodologischen Fragen beigesteuert hat.

sich explizit auf die Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ und zielt auf eine Diskussion dieser Forderung durch die Fachkräfte. Mit Blick auf das Material wird nachfolgend skizziert, wie in den Äußerungen Konstruktionen von professionellem Handeln und Geschlecht diskursiv erzeugt werden. Dabei werden zwei Aspekte herausgearbeitet: Erstens wird gezeigt, wie Bestandteile beruflicher Tätigkeiten als solche konstruiert und durch Bezugnahmen auf familiäre Ordnungen vergeschlechtlicht werden und zweitens, wie Bedarfe an Männern als Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ebenfalls mit Verweis auf familiäre Ordnungen diskursiv (re-)produziert und Konstruktionen von Professionalität darüber diskursiv vergeschlechtlicht werden.

3.1 Zur Konstruktion der Kita als geschlechterhierarchischer Raum

Der hier folgende Ausschnitt stammt aus dem zweiten Teil einer Gruppendiskussion mit einem Kita-Team. Im Impuls wird die Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ angesprochen. Der Auszug beginnt mit dem Ende des Impulses:

1658 M: [...] Und von daher würde ich SIE bitten, ein bisschen
1659 zu diskutieren über die FORDERUNG danach, dass jetzt mehr Männer in die Kitas
1660 kommen SOLLEN, wie Sie das SEHEN; wie Sie das vielleicht erlebt haben hier oder in
1661 anderen Kitas, welche Herausforderung Sie sehen, einfach, was, was sagen Sie zu dieser
1662 Forderung, dass Männer in Kitas kommen sollen oder MEHR Männer in Kitas kommen
1663 sollen.
1664
1665 P(?): Ja, (ich würde da?) sofort
1666
1667 P(?): (unv., gleichzeitiges, undeutliches Sprechen)
1668
1669 P(?): Ja.
1670
1671 P(?): (unv., undeutliches, gleichzeitiges Sprechen)
1672
1673 P5: Unbedingt.
1674
1675 (mehrere Befragte lachen)
1676
1677 P(?): (unv., undeutliches, gleichzeitiges Sprechen)
1678
1679 P3: Ich hab hier einen männlichen Kollegen also du und ich, wir arbeiten ja
1680 zusammen und man merkt das einfach, wenn ER mal seine Stimme erhebt,
1681 dann sind vor allen Dingen die JUNGS, (lacht auf) sind, gucken dann eher hin, als wenn ich
1682 irgendwie mal schimpfen muss (.) also, weil, das ist einfach dieses, so, wie es auch damals
1683 halt war, ne, wenn der VATER mal auf den Tisch haut, dann wird da EHER hinter
1684 irgendwas gemacht, als wenn es die FRAU war.

1685

1686 P(?): (räuspert sich)

1687

1688 P2: Also brauchen wir die Männer in den Kitas zum Auf-den-Tisch-Hauen.

1689

1690 (mehrere Befragte lachen leise)

1691

1692 P3: Zum Beispiel. / Zum einen. (Transkript K1)

In der Äußerung von P3 (Z. 1679ff.) werden zwei Dimensionen beruflicher Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen als solche konstruiert: Zum einen die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und zum anderen Maßnahmen, die als Disziplinierungsmaßnahmen zusammengefasst werden könnten, wie „seine Stimme erheben“ und „schimpfen“. Diese Disziplinierungsmaßnahmen scheinen an Kinder gerichtet zu sein, insofern in diesem Zusammenhang die Reaktion der „Jungs“ relevant gemacht wird. Die Konzeption beruflicher Tätigkeiten umfasst in dieser Passage also sowohl kooperative als auch hierarchisch-disziplinierende Beziehungen, die entlang generationaler Differenz geordnet sind. Mit Blick auf das thematisierte Disziplinierungsgeschehen wird des Weiteren ein unterschiedlicher Wirkungsgrad qua der Geschlechtszugehörigkeit der pädagogischen Fachkraft behauptet: Wenn der männliche Kollege mal die Stimme hebe, guckten vor allem die Jungen eher, als wenn das sprechende Ich mal schimpfen müsste. Dieses sprechende Ich wird dabei in der Gegenüberstellung zum „ER“ zu einem zumindest ‚Nicht-Er‘ und im Zusammenspiel der nachfolgenden eingeführten Familien-Analogie zu einem ‚weiblichen Ich‘.

Im Zuge der Begründung des behaupteten Phänomens ungleicher Disziplinierungsautorität qua Geschlecht werden Analogien zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern gebildet: „weil, das ist einfach dieses, so wie es auch damals halt war, ne, wenn der Vater mal auf den Tisch haut, dann wird da EHER hinterher irgendwas gemacht, als wenn es die FRAU war“. An dieser Konstruktion ist mindestens zweierlei interessant: Zum einen wird der berufliche Handlungsraum auf diese Weise als familienähnlich konstruiert und die pädagogischen Fachpersonen als elternähnlich positioniert. Zum anderen wird eine geschlechterhierarchische Familienordnung und -logik der Vergangenheit („so wie es auch damals halt war“) vermeintlich selbsterklärend („weil, das ist einfach dieses ...“) für gültig im pädagogisch-professionellen Raum der Kita der Gegenwart erklärt. Durch die Formulierung „so wie es auch damals halt war“ wird die geschlechterhierarchische Familienordnung mit einer – zumindest in der Vergangenheitsperspektive – unbestimmten, zeitlosen Gültigkeit versehen. Die größere Disziplinierungsautorität qua Geschlecht, die als etwas von den Kindern bzw. Jungen hergestelltes erscheint (denen zugeschrieben wird, unterschiedlich zu *reagieren*, je nachdem ob ein Kollege oder eine Kollegin disziplinierend agiert), wird dabei von der Sprechposition mitkonstruiert, indem das ungleich beantwortete Disziplinierungsgeschehen im ‚weiblichem

Fall‘ als „Schimpfen“, im ‚männlichen Fall‘ als „Stimme erheben“ klassifiziert wird.

Die an P3 anschließende Äußerung spitzt die Verknüpfung von außerberuflicher hierarchischer Familienordnung mit Binnenlogiken beruflichen elementarpädagogischen Handelns in Form einer geschlechterdifferenzierenden Schlussfolgerung zu: „Also brauchen wir die Männer in den Kitas zum Aufden-Tisch-Hauen“. Während manche leise lachen, bestätigt P3 die Schlussfolgerung und schränkt sie zugleich als eine mögliche Schlussfolgerung unter anderen ein („Zum Beispiel. Zum einen“). Eine diskursive Leerstelle, die in den Anschlüssen nicht aufgegriffen wird, bleibt u.a. das unbestimmte „heute“ der innerfamiliären Autoritätsordnung. Zusammenfassend wird durch die hier stattfindenden Bezüge auf Familie (Analogiebildungen zum beruflichem Raum; Konstruktion einer historisch immer schon gültigen und damit gleichsam natürlichen Autorität des Vaters) der elementarpädagogische Raum einerseits als geschlechterhierarchisch geordnet problematisiert, die Gründe hierfür zugleich externalisiert und als gleichsam natürliche Ordnung dem professionellen Einflussbereich entzogen.

3.2 Zur Konstruktion eines Bedarfs an Männern als pädagogische Fachkräfte

Mit Blick auf die Frage nach diskursiven Konstruktionen elementarpädagogischer Professionalität in Äußerungen pädagogischer Fachkräfte und auf die erkenntnisleitende Frage, wie Differenzierungen nach Geschlecht und/oder andere Differenzordnungen hierbei konstitutive Funktion besitzen, wird nun die diskursive Konstruktion eines Bedarfs an Männern in Kindertageseinrichtungen als zweiter Punkt beleuchtet. Hier zeigt sich, dass im Sprechen über diese Forderung ebenfalls Bezüge auf Familie ein zentraler Modus sind, Konzeptionen beruflichen Handelns zu erzeugen und zu vergeschlechtlichen.

Nach der oben zitierten Sequenz wird folgendermaßen weiterdiskutiert:

1714 P2: Ich glaube auch, es ist einfach so, dass es den Kindern gut tut, Männer und Frauen
1715 als Fachpersonal in der Kita zu haben, denn so viele Stunden, wie sie hier eben
1716 verbringen, bei euch zum Beispiel oder eben die Ganztagskinder besonders wenn
1717 die na ja, wenn sie eben IMMER nur mit FRAUEN sich auseinandersetzen müssen
1718 ist es doch recht einseitig, Männer und Frauen reagieren häufig so unterschiedlich in
1719 verschiedenen Bereichen auf verschiedene Dinge und es fehlt dann einfach, finde ich,
1720 ein männliches Rollenmodell. Bei wie vielen kommt der Papa immer noch spät nach Hause
1721 und (viel?) wenn sie Glück haben, sehen sie ihn noch vor dem
1722 Ins-Bett-Gehen und wenn nicht, dann halt NICHT. Und die Kinder /
1723
1724 P(?): Ja.
1725

1726 P(?): (lacht leise auf)

1727

1728 P1: / Das wird ja immer mehr, wahrscheinlich wird deswegen halt auch in den Kitas auch

1729 immer mehr danach GEFRAGT, dass männliche/

1730

1731 P3: / Ja, man muss ja allein schon abzählen, allein bei uns, wie viele alleinerziehende

1732 Mütter da sind, // die, // wo die Kinder ÜBERHAUPT gar keinen Kontakt zum Vater haben.

1733 Und dann merkt man natürlich, dass [Name des männlichen Kollegen der

1734 Kindergarten-Gruppe] eine, bei den Kindern eine höhere Position hat als halt eine Frau,

1735 weil, eine Frau haben sie ja auch zu Hause, aber so einen richtigen MANN der mit denen

1736 auch /

1737

1738 P(?): // Ja. //

1739

1740 P(?): Ja.

1741

1742

1743 P1: / Dass der den Bezug mehr dazu geschieht.

1744

1745 P3: Genau! Ja, auch die gleichen Interessen haben. (Transkript K1)

Neben den weiter oben benannten Bestandteilen elementarpädagogischen Handelns (mit Kolleg*innen kooperieren, Kinder disziplinieren) wird hier im Zuge der Äußerungen eine weitere, grundsätzliche Aufgabe bzw. ein legitimer Fluchtpunkt der beruflichen Tätigkeit als solcher konstruiert, nämlich ein Umfeld zu schaffen, das Kindern „gut“ tut und das an ihren Bedürfnissen ausgerichtet ist. Es könnte argumentiert werden, dass hier ein umfassendes, zumindest nicht schulisch eng gefasstes Bildungskonzept als Aufgabengebiet entworfen wird, das auf die Entwicklung der Kinder zielt und ihren Bedürfnissen und ihrem Wohlbefinden einen hohen Stellenwert einräumt. Über die Herstellung einer geschlechtlichen Differenz im Umgang mit Kindern („Männer und Frauen reagieren häufig so unterschiedlich in verschiedenen Bereichen auf verschiedene Dinge“) und einer Konstruktion des ausschließlichen Umgangs mit Frauen als für die Kinder „recht einseitig“, wird die pädagogische Einrichtung als weiblicher Raum konstruiert, dem etwas zu fehlen scheint, um den Ansprüchen an ein entwicklungsförderliches, gutes Umfeld zu entsprechen: „es fehlt dann einfach [...] ein männliches Rollenmodell“. Über die geschlechterdifferenzierende Konstruktion der Fachkräfte, der Kinder, wie auch der Entwicklungsdynamik wird so ein Bedarf an männlichem Fachpersonal hergestellt und die Forderung selbst als plausibel und legitim erzeugt.

Neben verstärkenden Verweisen auf den langen Aufenthalt der Kinder in der Einrichtung („so viele Stunden“) wird in diesem Zusammenhang auch eine häufig vorkommende Abwesenheit von Vätern in der Familie relevant gemacht („Bei wie vielen kommt der Papa immer noch spät nach Hause und (...) wenn sie Glück haben, sehen sie ihn noch vor dem Ins-Bett-Gehen und wenn nicht, dann halt NICHT“). P1 greift dies auf und skizziert eine sich ausweitende

Problematik („das wird ja immer mehr“). P3 wiederum bekräftigt („Ja, man muss ja allein schon abzählen, allein bei uns, wie viele alleinerziehende Mütter da sind, die, wo die Kinder ÜBERHAUPT gar keinen Kontakt zum Vater haben“). Der Bezug auf Eltern und Familie als diskursives Moment taucht in dieser Sequenz also ebenfalls auf und verstärkt in diesem Fall die Konstruktion eines *geschlechterbezogenen Auftrags als Bestandteil beruflichen Handelns*, der insofern als besonders drängend und wichtig markiert wird, als die zeitgenössische Familie als Ort der Abwesenheit von Vätern und in dieser Hinsicht als Entwicklungsrisiko für Kinder konstruiert wird. Es wird nicht systematisch beachtet, sondern dem Zufall überlassen, ob den Bedarfen der Kinder nach ihrem Vater entsprochen wird (Wenn sie „Glück haben, sehen sie ihn noch vor dem Ins-Bett-Gehen und wenn nicht, dann halt NICHT“). Die Anforderung, anstelle der Familien für die Erfüllung vergeschlechtlichter Bedarfe der Kinder zu sorgen, wird so als legitime Anforderung an elementarpädagogisches Handeln konstruiert, die zum Wohl der Kinder übernommen wird. Diese Vergeschlechtlichung der Sorge um das Kind als Kernaufgabe elementarpädagogischer Professionalität ereignet sich in diesen Bezügen auf Familie unter konstitutivem Bezug sowohl auf eine psychologische (Geschlechter-)Entwicklungstheorie als auch den impliziten normativen Fluchtpunkt der heteronormativen bürgerlichen Kleinfamilie. Der abgeleitete Bedarf an einer zweigeschlechtlichen Personalstruktur („Männer und Frauen als Fachpersonal“) reproduziert das Konzept einer beruflichen Eignung qua Geschlecht, das vorberuflichen Eigenschaften (hier: dem Mann-sein) eine wesentliche Bedeutung für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit zuspricht.

4 Ausblick: Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung elementarpädagogischen professionellen Handelns als Wissensordnung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ hat dieser Beitrag die Perspektive einer laufenden Studie skizziert, die Äußerungen in Gruppendiskussionen mit Kita-Teams diskursanalytisch auswertet. Dabei wird untersucht, wie Konstruktionen professionellen Handelns im Sprechen über beruflichen Alltag vollzogen und mit Differenzierungen nach Geschlecht (oder anderen Differenzordnungen) konstitutiv verbunden werden. Die Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ verweist bereits auf eine binäre Geschlechterordnung, die beim Zitieren dieser Forderung in den Diskussionsaufforderungen (re-)produziert wird. Ausgehend von der Idee, dass empirische

(Geschlechter-) Forschung einen reflexiven Umgang mit Momenten der Reifizierung von Differenzordnungen durch sich selbst finden muss (vgl. Degele/Schirmer 2004), liegt der Fokus der Analyse auf den *Modi der Vergeschlechtlichung*, d.h. darauf, wie die Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ aufgenommen, mit anderen Differenzlinien verbunden, verstärkt, in Frage gestellt, transformiert oder verschoben wird.

Zu den ersten vorläufigen Ergebnissen der Untersuchung gehört der Befund, dass sich im methodisch angeregten Sprechen über die Forderung nach ‚Mehr Männern in Kitas‘ *Bezüge auf Eltern und Familie* als ein diskursiver Modus identifizieren lassen, über den Vergeschlechtlichungen stattfinden. Dies wurde an zwei Sequenzen aus dem empirischen Material illustriert. Dabei wurde deutlich, dass es keinesfalls Bezüge auf Familie per se sind, die Konzeptionen professionellen Handelns vergeschlechtlichen. Vielmehr sind es Bezüge, die auf eine bürgerliche Familienordnung rekurrieren, Familie historisch als immer schon heterosexuelle Konstellation von Vater und Mutter normalisieren, eine gelingende Entwicklung von Kindern an diese binäre und komplementäre Familiengeschlechterordnung binden und berufliche Tätigkeiten und Aufgaben im elementarpädagogischen Feld hierauf beziehend in Formen von Analogiebildungen oder Konstruktionen männlicher Kollegen als Ersatz des Vaters in dessen Abwesenheit resp. weiblicher Kolleginnen als Ersatz der Mutter in deren Abwesenheit bestimmen.

Die Vergeschlechtlichung pädagogischen professionellen Handelns durch Bezüge und Analogiebildungen zur geschlechterdifferenzierenden *Familienordnung* sind nun keine unbekannte Konstruktion in der historischen Wissensformation pädagogischer Professionalität (vgl. Baader 2009; Rendtorff 2006a). Für die Soziale Arbeit generell und auch für die Arbeit in Kindertagesstätten ist eine berufliche Eignung qua Geschlecht als historisch konstitutiv herausgearbeitet worden. Sachße hat rekonstruiert, dass bereits die Entstehung der Sozialen Arbeit mit einer Transformation von der den Männern vorbehaltenen ehrenamtlichen Armenfürsorge zur „weiblichen Sozialarbeit unter männlicher Weisung“ (Sachße 1986: 306) einherging. Eine der treibenden Kräfte dahinter war das erfolgreiche Bemühen der bürgerlichen Frauenbewegung, ein Segment des Arbeitsmarktes und des Ausbildungssystems für (bürgerliche) Frauen zu öffnen (vgl. Ehlert 2013; für den Erzieher*innenberuf Bamler u.a. 2010). Zu diesem Zweck wurde eine besondere Befähigung von Frauen für soziale und pflegende Tätigkeiten im Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ formuliert. Als emanzipative Strategie trug das Konzept sowohl zur Legitimation der Arbeitsmarktintegration bürgerlicher Frauen als auch der Etablierung der Sozialen Arbeit bei. „Geistige Mütterlichkeit“ wurde dabei als eine Eigenschaft konstruiert, die jede Frau als geeignet bestimmte, in einem Kindergarten zu arbeiten, bzw. eine Berufstätigkeit in einem familienähnlichen Bereich aufzunehmen, bis sie selbst Kinder haben und sich um ihre eigene Familie kümmern würde (vgl. Baader 2009).

Diese Vergeschlechtlichungsfigur „geistige Mütterlichkeit“ wurde nun in beiden Sequenzen der Gruppendiskussion pädagogischer Fachpersonen nicht explizit aktualisiert. Vielmehr begegnen uns hier Konstruktionen von *Väterlichkeit*, die in der Logik des skizzierten diskursanalytischen Zugangs und der Frage nach Neuordnungen darauf befragt werden können, inwiefern und wie sie auf Differenz- und Denkfiguren der bürgerlichen Geschlechterordnung Bezug nehmen, diese aufgreifen, sie in (neue) Zusammenhänge stellen oder verwerfen. Während Mütter in der bürgerlichen Ordnung z.B. mit „der Herstellung von (Familien-)Gerechtigkeit durch Berücksichtigung der Individualität“ assoziiert wurden, galten Väter als „Repräsentant der im gesellschaftlichen Außen geltenden Gleichheitsaspekte und der Strafe“ (Rendtorff 2006b: 17f.). Des Weiteren wäre nach der *spezifischen Weise* zu fragen, in der diese möglichen Figuren aus dem Repertoire bürgerlicher Geschlechter- und Familienordnung in den aktuellen Thematisierungen beruflichen Handelns aktualisiert werden. Hierbei fällt z.B. der *Rekurs auf Erfahrung* auf, mit dem die Aussage von P3 mit Echtheit und Glaubwürdigkeit ausgestattet wird³. Die Behauptung der größeren Disziplinierungsautorität der männlichen Fachperson wird hier nicht (nur) durch den Verweis auf eine gleichsam immer schon gültige hierarchische Familienordnung gestützt, sondern auch durch den Verweis auf einen entsprechenden *Erfahrungswert* im beruflichen Alltag. Solche Verweise auf Erfahrung lassen sich aus diskursanalytischer Perspektive dahingehend befragen, inwiefern sie behauptete Tatsachen mit Echtheit und Legitimität ausstatten, indem der beglaubigende Rekurs auf Erfahrungen epistemische Kontexte verschleiert, die jeder empirischen Erfahrung vorausgehen und sie strukturieren (vgl. Fegter/Rose 2013).

Die Befunde zu Bezügen auf Eltern und Familie als diskursive Praxen der Vergeschlechtlichung von Professionalität sind aber nicht nur im historischen Kontext des elementarpädagogischen Handlungsfeldes vielversprechend für Fragen nach den (Neu)Ordnungen pädagogischer Professionalität und Geschlecht. Sie gewinnen vielmehr auch im Kontext zeitgenössischer Transformationen von Bildungs- und Wohlfahrtspolitiken an Bedeutung: So sind Familie und Elternschaft in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus gerückt (vgl. zu Elternschaft: Jergus/Krüger/Roch 2018). Die PISA-Studien haben in der öffentlichen Diskussion – neben der Auseinandersetzung mit den Institutionen des deutschen Bildungssystems – auch Debatten um die Rolle der Familie entfacht (vgl. Lange/Sorenski 2012). Für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen spielen Eltern als Zielgruppe eine neue Rolle und in politischen Diskussionen wird an Familien der Anspruch formuliert, „Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote so zu arrangieren, dass das Kind

3 Bettina Kleiner hat diese analytische Idee zu dieser Sequenz entwickelt und auf dem 26. DGfE-Kongress 2018 in Duisburg-Essen im Forschungsforum „Äußerungen von Akteur*innen als Materialsorte in Gruppendiskussionen“ mit Blick auf dieses Material vorgestellt.

institutionell-öffentlich und privat-familial optimal gefördert wird“ (Fegter u.a. 2015a: 4). Dass in der Familien- und Elterndiskussion Geschlechterkonstruktionen vollzogen werden, hat die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion dabei durchaus im Blick (vgl. Sabla 2013). Richter etwa hat wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass vielfach von Eltern die Rede ist, wo tatsächlich überwiegend Mütter betroffen sind (vgl. Richter 2014). Inwiefern sich jedoch auch Konzeptionen professionellen Handelns und professionelle Selbstverständnisse im Zuge dieser Ausweitung pädagogischer Zuständigkeiten und Aufmerksamkeiten für Eltern und Familie neu, anders oder in tradierter Weise vergeschlechtlichen, ist bislang wenig beachtet worden.

Diesen Zusammenhängen intensiver nachzugehen, wäre also zum einen ergebnisreich, um die historischen Traditionen und Brüche in der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität *durch Bezüge auf Eltern und Familie* genauer zu bestimmen. Zum anderen wäre es auch ergebnisreich, um die Bedeutung zeitgenössischer Transformationen in der Sozial- und Bildungspolitik für aktuelle Neuordnungen, Tradierungen oder Transformationen des historisch konstitutiven Zusammenhangs von (elementar-) pädagogischer Professionalität und Geschlecht besser zu verstehen. Nicht zuletzt wäre es auch dahingehend ergebnisreich, um nachvollziehen zu können, wie im Zuge neuer Aufmerksamkeiten für Eltern und Familien auch solche Familienbilder in professionellen Selbstverständnissen und Wissensordnungen zu elementarpädagogischer Professionalität (re-)produziert werden, die – machtanalytisch gesprochen – traditionelle Geschlechter- und Familienordnungen in Bewegung bringen oder stabilisieren und verfestigen. König (2012) etwa beschreibt, wie der historisch entstandene kleinbürgerliche Idealtyp der familiären Arbeitsteilung in den letzten Jahrzehnten dadurch in Frage gestellt wurde, dass andere Familienformen, die dieser Norm nicht entsprechen (wie alleinerziehende Eltern, gleichgeschlechtliche Paare, queere Lebensgemeinschaften mit Kindern etc.) wachsende gesellschaftliche Anerkennung erfahren. Konzeptionen professionellen Handelns, die einen geschlechterbezogenen professionellen Auftrag aus Bezugnahmen auf eben solche Familienformen ableiten und sie als Entwicklungsrisiko für Kinder konstruieren, unterlaufen diese Veränderungen in gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen.

5 Literatur

Baader, Meike Sophia (2009): Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen. In: Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Wiesbaden: VS, S. 267-289.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91814-3_14

- Bamler, Vera/Schönberger, Ina/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8>
- Butler, Judith (1993): Bodies that matter. New York: Routledge.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit: eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Degele, Nina/Schirmer, Dominique (2004): Selbstverständlich heteronormativ: zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung. In: Buchen, S./ Helfferich, C./Maier, M.S. (Hrsg.): Gender methodologisch. Wiesbaden: VS, S. 107-122. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80587-4_8
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 7-20.
- Ehlert, Gudrun (2013): Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In: Sabla, K.-P./Plöber, M. (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 117-130.
- Fegter, Susann/Hontschik, Anna/Sabla, Kim-Patrick/Saborowski, Maxine (2018): Material aus Gruppendiskussionen in diskursanalytischer Perspektive – Überlegungen zu einem methodologischen Zugang zu Konstruktionen von Geschlecht und pädagogischer Professionalität. In: Langer, A./Wrana, D. (Hrsg.): Zeitschrift für Diskursforschung, Sonderheft Diskursforschung und Gender Studies 2018 (zur Veröffentlichung angenommen).
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (2015a): Neue Aufmerksamkeiten für Familien. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: Dies. (Hrsg.): neue praxis Sonderheft 12. Lahnstein: Verlag neue praxis, S. 3-11.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015b): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktion. In: Dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Fegter, Susann/Rose, Nadine (2013): Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plöber, M./Rose, N. (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 75-90. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_4
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Geipel, Karen (2017): Das werdende Subjekt. Geschlechtsbezogene Positionierungen junger Frauen im Sprechen über Zukunft. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Oldenburg.
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der 'Geschlechtscharaktere' – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart: Klett, S. 363-393.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Weinheim: Beltz Juventa.

- Hurrelmann, Klaus/Schultz, Tanjev (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim: Beltz Juventa.
- Jacobi, Juliane (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen. In: Die Deutsche Schule, 1, S. 209-224.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1>
- Kleiner, Bettina (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich.
- König, Tomke (2012): Familie heißt Arbeit teilen: Transformationen der symbolischen Geschlechterordnung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19158-4>
- Lange, Andreas/Sorenski, Regina (2012): Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32(3), S. 227-232.
- Macgilchrist, Felicitas (2015): Geschichte und Dissens: Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A./Ott, M./Rothe, D./Wrana, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-209.
- Maurer, Susanne (2010): Auf dem Weg zu einer neuen GeschlechterUnOrdnung? Eine Zukunftsvision Sozialer Arbeit. In: Engelfied, C./Voigt-Kehlenbeck, C. (Hrsg.): Gendered Profession: Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS, S. 193-212. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92303-1_11
- Menz, Margarete/Thon, Christine (2013): Legitime Bildung im Elementarbereich: empirische Erkundungen zur Adressierung von Eltern durch Fachkräfte. In: ZQF, 14(1), S. 139-156.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis, oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 276-302.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Frauen in pädagogischen und sozialen Berufen. In: Rendtorff, B./Moser, V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-116. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10159-8_4
- Rendtorff, Barbara (2006a): Erziehung und Geschlecht: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara (2006b): Von Müttern, Frauen und Schwindlerinnen. Anmerkungen zu Familie, Schule und Geschlecht. Ein Essay. In: Andresen, S./Rendtorff, B. (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-26.
- Richter, Martina (2014): Orte ‚guter‘ Kindheit – Neujustierung von Verantwortung im Kontext von Familie und Ganztagschule. In: Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann,

- M./Schär, C./Studer, T. (Hrsg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-220.
- Rose, Lotte/May, Michael (Hrsg.) (2014): Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen. Opladen: Barbara Budrich.
- Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf: Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung, 1871-1929. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sabla, Kim-Patrick (2013): Innerfamiliale Grenzziehungen: Alte und neue Grenzen der Elternrollen als Herausforderung Sozialer Arbeit. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 289-300.
- Wedl, Juliette (2014): Diskursforschung in den Gender Studies. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E./Macgilchrist, F./Reisigl, M./Wedl, J./Wrana, D./Ziem, A. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bielefeld: transcript, S. 276-299.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken. In: Schäfer, F./Daniel, A./Hillebrandt, F. (Hrsg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript, S. 121-143. <https://doi.org/10.14361/9783839427163-005>

Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

Doing Sexual Agency: Sexuelle Handlungsfähigkeit sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe

1 Problemaufriss

Jugendliche Mädchen¹, denen sexualisierte Gewalt² widerfahren ist und die in stationärer Jugendhilfe leben, sind auf vielfältige Weise marginalisiert und diversen Belastungen ausgesetzt. Erfahrungsgemäß haben sie ein signifikant erhöhtes Risiko, in ihrem weiteren Leben erneut sexualisierte Gewalt zu erleben (vgl. Kavemann u.a. 2018). Für pädagogische Fachkräfte in der Jugendhilfe stellt es eine hohe Herausforderung dar, betroffene Mädchen vor Reviktimisierung und Retraumatisierung zu schützen, zumal sich Gefährdungslagen bei Jugendlichen nicht selten aus deren eigenem Risikoverhalten ergeben und weil der Umgang mit dieser Altersgruppe einen spezifischen Spagat zwischen Schutz einerseits und Autonomiegewährung andererseits erfordert.

Im sexualpädagogischen Diskurs wird problematisiert, dass es in Jugendhilfeeinrichtungen häufig an Sprache und Sprechfähigkeit im Zusammenhang mit Körperlichkeit und Sexualität fehlt und dass die Auseinandersetzung mit

- 1 Wenn in diesem Beitrag von jugendlichen *Mädchen* die Rede ist, so ist damit keine Festlegung auf eine bestimmte Position qua Geschlecht verbunden. Gemeint sind diejenigen Jugendlichen, die sich selbst als Mädchen verstehen und bezeichnen oder als solche benannt oder adressiert werden. Durch die Eingrenzung auf Mädchen soll nicht ausgeblendet werden, dass auch Jungen Betroffene sexualisierter Gewalt sind und geschlechtsrollensensible und -reflektierende Unterstützung bei der Traumabewältigung und Befähigung zu gelingender Sexualität benötigen.
- 2 Im Wissen um definitorische Unschärfen und die Kontroversen zur Verwendung des Begriffs ‚sexueller Missbrauch‘ (vgl. Retkowski u.a. 2018: 19–25) benutze ich die Formulierung ‚sexualisierte Gewalt‘. Die adjektivisch verwendete Partizipialkonstruktion ‚von sexualisierter Gewalt betroffen‘ erweist sich grammatikalisch und im Hinblick auf den Lesefluss an manchen Stellen jedoch als problematisch. Sie bleibt zudem bisweilen unscharf hinsichtlich der Frage, ob von einer andauernden oder beendeten und ob von mittelbarer oder unmittelbarer Betroffenheit die Rede ist. Daher verwende ich an einigen Stellen die in dieser Hinsicht prägnantere (und in der breiten Öffentlichkeit, den Medien und von vielen Betroffenen verwendete) Formulierung ‚sexuell missbraucht‘. Damit sei jedoch ausdrücklich nicht suggeriert, dass es auch einen legitimen sexuellen ‚Gebrauch‘ von Menschen gäbe.

sexualitätsbezogenen Themen zumeist im Gesundheits-, Sicherheits- und Gefahrendiskurs erfolgt (vgl. Schmauch 2016; Tuider 2015; Wanielik 2015), während der Umgang mit gelebter Sexualität oftmals stark reglementiert oder tabuisiert ist (vgl. Meyer-Deters 2013; Winter 2013). In der Einschätzung und Beurteilung (abweichender) sexueller oder sexualisierter Verhaltensweisen zeigen sich Fachkräfte oft überfordert und verunsichert (vgl. Behnisch/Schäfer 2018); und wo Sexualpädagogik stattfindet, erfolgt sie vorrangig als Gewaltprävention und weniger als Projekt zur sexuellen Bildung, das auch die lustvollen und aufregenden Seiten von Sexualität betont (vgl. Winter 2013). Die Fokussierung auf Gefährdungsdiskurse und Prävention ist allerdings kaum verwunderlich, befinden sich doch gerade in der stationären Jugendhilfe überproportional viele Heranwachsende, denen sexualisierte oder andere Gewalt widerfahren ist und die besonders vulnerabel im Hinblick auf Täter-Opfer-Dynamiken sind (vgl. Behnisch/Schäfer 2018).

Angesichts des hier überblicksartig skizzierten Problems liegt es nah, die Frage zu stellen, mit welchen pädagogischen Konzepten der Reviktimisierung sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe vorgebeugt und gleichzeitig für eine gelingende Sexualität gebildet werden kann. Diese Frage knüpft an Überlegungen aus der Studie *prävik – Prävention von Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch mit jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe* des Sozialwissenschaftlichen Frauenforschungsinstituts Freiburg und des Deutschen Jugendinstituts München an³ und bildet den Aufhänger für den vorliegenden Beitrag. Mein Hauptinteresse gilt jedoch nicht primär der Beantwortung dieser Frage. Vielmehr möchte ich den Fokus auf einige der Begriffe selbst lenken, die uns auf der Suche nach Präventions- und Bildungskonzepten für die pädagogische Arbeit mit sexuell missbrauchten bzw. durch sexualisierte Gewalt traumatisierten jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe begegnen, die Einfluss auf Wahrnehmung und Handeln haben und die mit darüber entscheiden, welchen Auftrag sich die Pädagogik im hier betrachteten Feld eigentlich gibt. Denn es ist nicht unerheblich, ob wir pädagogisches Handeln eher am Vermeiden des Unerwünschten oder am Erreichen des Erwünschten ausrichten, welche Bedeutungen und konkreten Zielvorstellungen wir jeweils damit verbinden – und ob wir dann auch nach dem Denkfehler fragen, der darin liegt, die Dichotomie zwischen sexueller (Re-)Viktimisierung und sexueller Selbstbestimmung als gegeben vorauszusetzen anstatt die Begriffe und ihnen zugrundeliegende Konstruktionsprozesse selbst zum Gegenstand pädagogisch-professioneller Reflexion zu machen.

Zur Orientierung für die Lesenden sei ergänzt, dass der vorliegende Beitrag sich überwiegend auf einer reflektorischen Metaebene bewegt und nicht den Anspruch erhebt, abschließende und gebrauchsfertige Antworten zu liefern.

3 Zur Studie vgl. http://www.soffi-f.de/praevention_reviktimisierung und <https://www.dji.de/reviktimisierung>.

Vielmehr sollen Richtungen aufgezeigt werden, in welche weitergedacht und an die praktisch-konzeptionell angeknüpft werden könnte.

2 Das Unerwünschte vermeiden oder das Erwünschte erreichen?

Wer sich forschend mit von sexualisierter Gewalt betroffenen jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe befasst, betritt ein Feld, das von historischen und aktuellen gesellschaftspolitischen Diskursen geprägt und teilweise durch diese stark vorbelastet ist. Hier sind v.a. die (Aufarbeitung der) Geschichte der Heimerziehung der 50er/60er Jahre zu nennen, die Debatten über die in den 1990er Jahren bekannt gewordenen Vorfälle sexualisierten Machtmissbrauchs in pädagogischen Einrichtungen, der in der NS-Zeit verwurzelte und in 2007 neu aufgelegte Diskurs über ‚sexuelle Verwahrlosung‘⁴ oder die Kontroversen zur Professionalität sexualpädagogischer Expert*innen und zum Umgang mit Sexualität und sexueller Vielfalt in der Bildungsarbeit. Fragen zur Ausgestaltung von Präventions- und Bildungskonzepten mit sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen in der stationären Jugendhilfe können nicht losgelöst davon beantwortet werden und sind schon allein deswegen eine Herausforderung.

Aber auch mit Blick auf die Strukturkategorie Geschlecht tut sich ein Spannungsfeld auf: Es ist in der Fachliteratur unumstritten, dass es unterschiedliche Reaktionsmuster von Jungen und Mädchen auf Belastungen gibt und dass Geschlecht eine Bedeutung hat. Es hat eine Auswirkung auf die Bedingungen der (sexuellen) Sozialisation, die Verarbeitung von Traumata im Allgemeinen und sexualisierter Gewalt im Besonderen und darauf, wie Kinder und Jugendliche von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen werden. Fraglich ist aber, ob sich in den Reaktionsmustern, Sozialisationsbedingungen und den Selbst- und Fremdwahrnehmungen nicht lediglich die *Wirkmacht* von Geschlechtszu-

- 4 In diesem hauptsächlich medial geführten Diskurs wird das Bild einer angeblich durch die Abhängigkeit von sozialstaatlichen Transferleistungen erworbenen bzw. reproduzierten sexuellen Lebensführung gezeichnet, die durch medialisierte Sexualisierung, sexuelle Verantwortungslosigkeit und mangelnde sexuelle Handlungsfähigkeit gekennzeichnet sei und in Promiskuität und unzulänglicher Verhütung münde (vgl. Klein 2009; Schetsche/Schmidt 2010). Die mit dem Diskurs einhergehenden negativen Konnotationen und assoziierten Bilder beziehen sich vor allem auf Mädchen und junge Frauen aus der Unterschicht. Da es gemeinhin aber gerade nicht die Angehörigen der als privilegiert anzusehenden Schichten sind, die zu Klient*innen der Jugendhilfe werden, sind die mit dem Diskurs verbundenen Assoziationen u.U. Teil des sozialen Problems von sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen als Klientinnen der stationären Jugendhilfe.

schreibungen mit den daraus resultierenden gesellschaftlich nahegelegten Verhaltens- und Bewertungsoptionen zeigt (vgl. Frank/Peine 2016). So hat die Art und Weise, wie das (Sexual-)Verhalten von sich in der stationären Jugendhilfe befindenden jugendlichen Mädchen betrachtet wird, ob es als ‚sexualisiertes Verhalten‘⁵, als explorativ, aggressiv oder offensiv, als riskant, ‚promisk‘, oder ‚deviant‘ eingeordnet, als Mangel an Bildung oder schichtspezifisches Verhalten gedeutet oder ob es als eine mögliche Traumafolge und Problembewältigung nach sexualisierter Gewalt erkannt wird, entscheidenden Einfluss darauf, welchen Auftrag sich die Hilfen zur Erziehung im Umgang mit sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen und den Risiken erneuter sexueller Grenzverletzungen geben, wie sie auf die Mädchen reagieren und ob sie u.U. sogar historische Vorbelastungen reproduzieren. Luise Hartwig problematisiert beispielsweise, dass einige Fachkräfte nach wie vor einen Zusammenhang herstellen zwischen ‚sogenannter ‚sexueller Verwahrlosung‘ der Mädchen und dem Auftrag der Hilfen zur Erziehung, ‚anständige‘ junge Frauen daraus zu machen‘ (Hartwig 2015: 76). Wie die *prävik*-Studie ergänzend zeigt, wird eine Reihe jugendlicher sexuell missbrauchter Mädchen ‚auf eine Odyssee von einer Einrichtung zur anderen geschickt‘ (Helfferrich/Kavemann 2016: 56), weil die Mädchen immer wieder gegen die Regeln verstoßen – was aber sehr häufig eine Folge der ihnen widerfahrenen sexualisierten Gewalt ist. Die durch häufige Einrichtungswechsel entstehenden Vertrauensverluste, Beziehungsabbrüche und Bindungsstörungen fallen dann wiederum mit typischen Folgeerscheinungen nach sexualisierter Gewalt zusammen und potenzieren diese, sodass die Jugendhilfe entgegen ihrer Intention unter Umständen genau jene Probleme verursacht oder verschärft, die sie eigentlich zu bearbeiten versucht hat.

Angesichts der Komplexität der Problematik, der historischen Vorbelastung der Heimerziehung und der hohen Verantwortlichkeit der Fachkräfte scheint es naheliegend, Anforderungen an die pädagogische Praxis primär mit Blick auf Schutz und Risikovermeidung zu formulieren. Jedoch geraten mit dem für Prävention typischerweise einhergehenden einseitigen Fokus auf unerwünschte Risiken und Defizite häufig die Fähigkeiten und Ressourcen der Adressat*innen aus dem Blick. Daher wäre die Frage, was ein (zusätzlich) auf Ermöglichung und Befähigung fokussierendes Ziel pädagogischer Arbeit sein könnte, sehr gewinnbringend – nicht nur, weil ein solcher Blickrichtungswechsel dazu beitragen kann, betroffene jugendliche Mädchen stärker als handelnde Subjekte und weniger als zu erziehende Objekte in den Fokus von Hilfeprozessen zu rücken, sondern auch, weil er zur Auseinandersetzung mit der Frage anregt, was ein begriffliches Pendant zu sexueller (Re-)Viktimisierung sein könnte. Denn was wäre eigentlich umso stärker erreicht, je stärker das Risiko

5 Kavemann u.a. gehen davon aus, dass ‚bei Jugendlichen kaum von ‚nicht altersentsprechendem sexuellen Verhalten‘ gesprochen werden [kann]. Auch ‚sexualisiertes Verhalten‘ – ein Kriterium, das auf ein durch sexuelle Übergriffe verursachtes altersuntypisches Verhalten bei Kindern hinweist – passt nicht für das Jugendalter‘ (Kavemann u.a. 2016: 131).

zur (Re-)Viktimisierung minimiert wurde? Zeigt sich das Erwünschte ‚automatisch‘ im Verschwinden des Unerwünschten? Wie ließe sich der Raum zwischen beidem begrifflich fassen und welche Bedeutung hat er für die pädagogische Arbeit mit sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen?

3 Sexual Agency – Definition, Dimensionen und Einflussfaktoren

In der englischsprachigen Literatur findet sich das Konzept von *sexual agency*,⁶ das sich als anschlussfähig an die vorangegangenen Überlegungen erweist. Klein & Zeiske (2009), die *sexual agency* im Sinne gelingender (Jugend-)Sexualität diskutieren, verknüpfen sexuelles Wohlbefinden mit der Frage nach individuellen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen. Unter Bezugnahme auf den *Capability Approach* definieren sie *sexual agency* als das Ausmaß der Möglichkeiten und Begrenzungen, sexuelle Beziehungen zu gestalten, dabei eigene Vorstellungen realisieren und sich selbst als wirkmächtig erleben zu können. Detailliert drückt sich *sexual agency* aus in: (1.) einer positiven Einstellung zu Sexualität und der sexuellen Persönlichkeit, (2.) der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Wertschätzung sexueller Gefühle, (3.) dem Gefühl zur Berechtigung der sexuellen Exploration, (4.) der Fähigkeit zur Kommunikation über sexuelle Wünsche und sexuelles Begehren, (5.) dem Gefühl der sexuellen Selbstbestimmung, d.h. eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden und sexuelle Aspekte durch eigenes Handeln beeinflussen und kontrollieren zu können, und (6.) der subjektiven sexuellen Zufriedenheit.

Den entscheidenden Aspekt von *sexual agency* sehen Klein & Zeiske nicht in der konkret realisierten sexuellen Praxis und deren Quantität, sondern im *Ausmaß der praktischen Freiheit*, sich für die Realisierung einer befriedigenden Sexualität *entscheiden* zu können. Damit ist auch die Freiheit gemeint, sich bewusst für einen sexuell enthaltsamen Lebensstil zu entscheiden. Die Strategie mancher Mädchen, sich in Reaktion auf die ihnen widerfahrene sexualisierte Gewalt gegen Sexualität abzugrenzen, reduziert zwar das Risiko, reviktimisiert zu werden, ist dabei aber nicht als *sexual agency* im o.g. Sinne zu bewerten – wie sich anhand der *prävik*-Studie nachvollziehen lässt. Diese zeigt auf, wie stark der Freiheits- und Handlungsspielraum sexuell missbrauch-

6 (*Sexual Agency* lässt sich am besten mit (sexueller) Handlungsfähigkeit, Handlungsmacht oder Handlungskompetenz übersetzen. Im Sinne von Handlungsbefähigung – wie von Klein & Zeiske (2009) verwendet – kann damit aber auch ein (z.B. pädagogischer) *Prozess* in den Blick genommen werden. Im vorliegenden Beitrag wird *sexual agency* als Arbeitsbegriff verwendet.

ter Mädchen in Folge des Er- und Überlebens sexualisierter Gewalt eingeschränkt sein kann, denn „die[se] Mädchen [...] entscheiden sich [...] nicht gegen Sex, sondern sie können sich nicht entscheiden“ (Kavemann u.a. 2018: 864; Hervorh. A.E.).

Dass Gefühle der Selbstwirksamkeit, Gestaltungs- und (Aus-)Handlungsfähigkeit und die mit *sexual agency* assoziierten Freiheits- und Handlungsspielräume insbesondere durch sexualisierte Gewalt beeinträchtigt werden, ist in der traumatheoretischen Fachliteratur gut beschrieben. Einschränkungen von Handlungsoptionen stehen aber auch – und an dieser Stelle wird eine quasi ‚doppelte‘ Vulnerabilität der hier betrachteten Mädchen deutlich – in engem Zusammenhang mit dem Status der Mädchen als ‚Heimkind‘. Denn auch wenn nahezu alle Mädchen (und Jungen) im Verlauf der Adoleszenz mit verschiedenen Unzulänglichkeiten und Ungerechtigkeiten zu kämpfen haben, so sind doch diejenigen in stationärer Jugendhilfe aufgrund eingeschränkter Ressourcen und instabiler, unzureichender materieller und sozialer Bedingungen hinsichtlich ihrer (Aus-)Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, der Realisierbarkeit eigener Bedürfnisse und Vorstellungen und der Fähigkeit, eigene Entscheidungen treffen zu können und sich selbst als wirkmächtig zu erleben, besonders benachteiligt.

Folgt man Bay-Cheng & Fava (2014), so spielen soziale und ökonomische Herkunfts- und Lebensbedingungen bei der Hervorbringung von sexueller Viktimisierung und Vulnerabilität jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe – und damit auch für eine Konzeptualisierung von *sexual agency* – tatsächlich eine Schlüsselrolle, viel eher als z.B. das individuelle sexuelle Verhalten oder ein individueller Mangel an sexueller Selbstbehauptung. Insofern muss die Analyse der Faktoren, die sexuelle Reviktimisierung begünstigen und *sexual agency* behindern, sowohl traumabezogen als auch hinsichtlich sozialer Ungleichheit erfolgen – zumal deren Veränderbarkeit gar nicht immer in der Macht der Mädchen liegt, während häufig aber gerade sozioökonomische Faktoren mit darüber entscheiden, wie Mädchen Gewalt verarbeiten und in ihre Biographie einordnen und ob sie überhaupt als handlungsfähig oder eher als Opfer angesehen werden bzw. wie sie sich selbst diesbezüglich wahrnehmen.⁷

Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf den Übergang der Mädchen ins Erwachsenenleben gelegt werden: Junge Menschen werden mit der Beendigung stationärer Jugendhilfemaßnahmen oftmals abrupt ins Erwachsensein und in vollkommene Autonomie und Selbstverantwortlichkeit entlassen (vgl. Strahl/Thomas 2014). Wenn junge Frauen in dieser Phase dann kein Elternhaus im Hintergrund haben, auf das sie im Sinne einer belastbaren personellen, ökonomischen und infrastrukturellen Ressource zurückgreifen können, dann

7 Dieser Aspekt ist v.a. mit Blick auf Mädchen, die Migrations- oder Fluchterfahrung haben und/oder Rassismus erfahren, von großer Bedeutung, ebenso für Mädchen mit psychischen Erkrankungen oder Behinderungen sowie für sich ergebende intersektionale Überschneidungen.

kommt männlichen Beziehungspartnern nicht selten eine verstärkte symbolische und instrumentelle Bedeutung hinsichtlich der Sicherung sozialer Existenz zu (vgl. Bay-Cheng/Fava 2014). Hiermit ist gemeint, dass junge Frauen in der Phase des Übergangs aus stationären Erziehungshilfen in ein eigenständiges Leben (bzw. auch darüber hinaus) oft sehr stark in (heterosexuelle) Partnerschaften investieren und dann auch ungewollten oder unangenehmen sexuellen Interaktionen zustimmen, eben weil sie es sich aus emotionalen und/oder ökonomischen Gründen oft „nicht leisten können“, den Partner wieder zu verlieren (ebd.). Es liegt auf der Hand, dass sich für jugendliche Mädchen, denen sexualisierte Gewalt widerfahren ist, daraus ein besonderes Dilemma ergibt, zumal die *prävik*-Studie ausweist, dass der häufigste Kontext von Reviktimisierungen deren sexuelle Beziehungen sind (vgl. Kavemann u.a. 2018).

Klein & Zeiske (2009) folgend, muss die Frage, ob und inwiefern Sexualität als befriedigend und selbstbestimmt erlebt und deklariert wird, nicht nur in Bezug auf die *sexuelle Handlungsebene*, also hinsichtlich des Ausmaßes und der Art von sexuellen Erfahrungen gestellt werden, sondern auch im Hinblick auf *sozio-kulturelle Bewertungspraxen*, wie z.B. sexualmoralische Vorstellungen, Geschlechtsrollenorientierungen und kulturspezifische Tabuisierungen. Wenn wir die Frage nach geeigneten Präventions- und Bildungskonzepten für die pädagogische Arbeit mit jugendlichen Mädchen nach sexualisierter Gewalt beantworten wollen und dazu *sexual agency* als mögliches konzeptionelles Pendant zu sexueller Reviktimisierung in den Blick nehmen, erscheint es daher opportun, in die Analyse von *sexual agency* neben sozioökonomischen und möglichen traumabedingten Faktoren auch die Bewertungspraxen junger Frauen selbst einzubeziehen. Sie geben Aufschluss darüber, dass die Konzeptualisierung von *sexual agency* durchaus mit Widersprüchen und Zwängen einhergehen kann.

4 Sexual Agency als Ausdruck sexueller Handlungszwänge

Wie eine australische Studie zeigt, konstruieren junge Frauen *sexual agency* in intimen (heterosexuellen) Beziehungen durchaus widersprüchlich und fragwürdig, indem sie sich auch dann als sexuell selbstbestimmt einstufen, wenn sie ungewollten und/oder unangenehmen sexuellen Interaktionen zustimmen oder wenn sie sexuellen Bedürfnissen ihrer Partner Vorrang vor den eigenen geben (vgl. Burkett/Hamilton 2012). Im Gegenzug attestieren sie (anderen) Frauen Schwäche und fehlendes Durchsetzungsvermögen, wenn diese sich zu ungewollten sexuellen Handlungen überreden lassen bzw. ihre Ablehnung

nicht explizit verbalisieren. Dahinter stehen verschiedene Annahmen: Zum einen assoziieren Frauen sexuelle Übergriffe bzw. Grenzverletzungen oft ausschließlich mit unter physischer Gewalt erzwungenem Geschlechtsverkehr und haben insofern keine oder nur vage Vorstellungen davon, dass und inwiefern (sexuelle) Interaktionen, die nicht mit physischer Gewalt einhergehen, durchaus gewaltvollen Charakter haben können und dass die Zustimmung zu Sex, die in Reaktion auf emotionalen Druck erfolgt, nicht gleichbedeutend mit selbstbestimmtem Sex ist. Zum anderen wird das Konzept von (heterosexuellem) Sex oftmals entlang einer binären Vorstellung von ‚normal = einvernehmlich‘ einerseits und ‚erzwungen = Vergewaltigung‘ andererseits konstruiert, während es für all die komplexen, dazwischenliegenden Erfahrungen, die Frauen in sexuellen Begegnungen bzw. sexuellen Aushandlungsprozessen mit Männern machen, keinen Artikulationsraum gibt, sodass sie gar nicht verbalisiert werden (können). Hinzukommt, dass junge Frauen sich von der Annahme leiten lassen, dass unregelmäßiger oder zu seltener Sex zum Bruch der Partnerschaft führe und dass Frauen in jedem Fall ihr Wort halten müssen, wenn sie Sex zuvor zugestimmt haben, dann aber doch kein Bedürfnis mehr danach haben, weil sie sonst uninteressant wirken oder den Partner enttäuschen. Junge Frauen sehen sich insofern als zuständig für die Steuerung und die Konsequenzen ihrer (hetero-)sexuellen Begegnungen, d.h. sie verorten die Verantwortung für und Kontrolle über sexuelle Aushandlungsprozesse exklusiv bei sich, während sie die Männer aus der Verantwortung entlassen: „You have to verbalise it [that you don’t want to have sex; A.E.] and if you don’t it’s not the guy’s fault“ (ebd.: 819).

Mit Blick auf das 2016 reformierte deutsche Sexualstrafrecht ist eine solche Selbstwahrnehmung junger Frauen brisant, denn das der Gesetzesänderung zugrunde liegende Paradigma ‚Nein heißt Nein‘ wird dann möglicherweise zu einem ‚erst Nein heißt Nein‘, so als würde erst das ‚Nein‘ eine unangenehme oder übergriffige sexuelle Handlung als solche markieren – während ‚kein Nein‘ automatisch Zustimmung bedeute. Im Wissen um Schuld- und Scham-Dynamiken nach sexualisierter Gewalt kommt man nicht umhin, an dieser Stelle an die destruktive Wirkung des Satzes ‚Du hast es doch auch gewollt‘ zu denken.

Zwar sind Frauen nicht per se den sexuellen Bedürfnissen ihrer männlichen Beziehungspartner unterworfen; und die individuelle Entscheidung, eigene sexuelle Bedürfnisse denen des Partners unterzuordnen, lässt sich mit Burkett & Hamilton durchaus als Ausdruck von Subjektivität und *agency* lesen. Jedoch zeigen sich dabei zwei eklatante Lücken: Zum einen zeigt sich, wie beschrieben, eine Lücke zwischen der artikulierten *sexual agency* junger Frauen und der Tatsache, dass die Frauen gleichzeitig über ausgeprägte Misserfolge beim ‚Nein‘-Sagen berichten. Zum anderen sind sich die Frauen über genau diesen Widerspruch aber nicht bewusst und deklarieren ihre Teilnahme an unangenehmen oder ungewollten sexuellen Interaktionen/Praktiken stattdessen als

freiwillig und selbstbestimmt. Trotz einer insgesamt gewachsenen gesellschaftlichen Sensibilität für und Kritik an Genderstereotypen und obwohl Frauen sich von diversen historischen sexuellen Zwängen befreit haben, sind es in diesem Fall Frauen selbst, die heteronormativ geprägte Vorstellungen reproduzieren und Machtbeziehungen aktiv zu ihren eigenen Ungunsten mitgestalten.

Wie ist das zu erklären? Burkett & Hamilton verorten die Widersprüchlichkeit in gängigen Präventionsprogrammen, welche die Freiheit und Autonomie von Mädchen und jungen Frauen als gegeben voraussetzen und Mädchen und junge Frauen mit dem Ansatz der Risikovermeidung dazu anhalten, ‚einfach Nein‘ zu sagen bzw. sich unerwünschten sexuellen Interaktionen oder riskanten Situationen schlichtweg zu entziehen. Dadurch wird suggeriert, dass das Verhindern sexueller Grenzüberschreitungen allein eine Frage von (sexueller) Selbstbestimmung und Durchsetzungsvermögen sei.

Diese mit der Betonung individueller Verantwortlichkeit einhergehende Konzeptualisierung von *sexual agency* korrespondiert wiederum mit dem im Neoliberalismus-Diskurs verankerten Ideal des autonomen, rational denkenden und selbstverantwortlichen Individuums, das sich auch auf das sexuelle Selbstverständnis junger Frauen auswirkt. So problematisieren Klein & Zeiske (2009), dass das autonome, emanzipierte, aktive, sexuell begehrende Subjekt zur „dominanten Repräsentationsfigur“ junger Frauen wird und deren Selbstwahrnehmung, -inszenierung und Deklaration als sexuell handlungsfähig damit „zunehmend unhintergebar“ (ebd.: 384). *Sexual agency* verkehrt sich damit letztlich in eine „zwangsweise sexuelle Handlungsfähigkeit“ („*compulsory (sexual) agency*“; Gill 2008, zit. n. Burkett/Hamilton 2012: 817)⁸ – während das tatsächliche Ausmaß oder die Beschränkungen von Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräumen aber ebenso unhinterfragt bleiben wie deren ungleiche Verteilung in Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen.

5 Ausblick: Doing Sexual Agency – Wege in sexuelle Handlungsfähigkeit

Was bedeuten die angestellten Überlegungen nun für die eingangs formulierte Frage nach Präventions- und Bildungskonzepten in der pädagogischen Arbeit mit sexuell missbrauchten jugendlichen Mädchen in der stationären Jugend-

8 Hier sei der Unterschied zwischen *zwangsweiser* sexueller Handlungsfähigkeit und *zwanghaftem* Sexualverhalten/Promiskuität betont. Der diskursive Zwang meint nicht *Zwanghaftigkeit*, sondern das durch Normen und hegemoniale Strukturen bedingte *Gezwungensein*.

hilfe? Zunächst einmal zeigen die in den Bewertungspraxen junger Frauen angelegten Widersprüche bei der Konzeptualisierung von *sexual agency*, dass *sexual agency* nicht problemlos als ein auf Ermöglichung und Befähigung fokussierendes Ziel in Hilfepläne zu implementieren ist. Ferner muss der Gedanke, es handele sich bei sexueller (Re-)Viktimisierung und sexueller Selbstbehauptung um ein Entweder-Oder, aufgegeben werden zugunsten der Haltung, dass Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit durchaus miteinander korrelieren und ineinander übergehen können und dass sexuell missbrauchte Mädchen in der stationären Jugendhilfe nie nur entweder zur Kategorie „*at-risk-girl*“ oder zur Kategorie „*can-do-girl*“ (vgl. Bay-Cheng/Fava 2014) gehören.

Sofern sich Pädagogik im hier betrachteten Feld (auch) als geschlechtsreflektierend versteht und weder zur Bagatellisierung der in sozialen Konstruktionen liegenden Gewaltanteile noch zur Individualisierung von Problemverhaltensweisen noch zur Entpolitisierung sozialer Ausschlüsse beitragen möchte, muss sie zum einen binäre Denkmuster und begriffliche Dichotomien in Frage stellen und hinter jene Konstruktionsprozesse schauen, durch die scheinbar gegensätzliche Begriffspaare oder Kategorien überhaupt hervorgebracht und reproduziert werden. Zum anderen muss sie die Verantwortung junger Frauen, die diese ihrem eigenen Verhalten und ihren Konstruktionsprozessen gegenüber haben, reflektieren und thematisieren, dabei gleichzeitig aber auch den bedeutsamen Einfluss (und die Veränderungsnotwendigkeit) jener traumabedingter, sozioökonomischer und geschlechterpolitischer Faktoren berücksichtigen, welche (sexuelle) Handlungszwänge und -einschränkungen nach sexualisierter Gewalt und in stationärer Jugendhilfe überhaupt erst bedingen.⁹ Denn die Frage ‚Wie können wir Mädchen nach und vor sexualisierter Gewalt schützen, wenn sie sich immer wieder selbst gefährden?‘ ist ohne diese Reflexion nicht beantwortbar und professionelles Handeln in diesem Feld dann auch nicht denkbar.

Worauf ließe sich aber begrifflich einigen? Wie gezeigt wurde, unterliegt *sexual agency* verschiedenen diskursiv vermittelten Konstruktionsprozessen und Bewertungspraxen, geht mit konstitutiven Zwängen einher und muss angesichts dieser in sexuellen Begegnungen immer wieder neu verhandelt und hergestellt werden, wobei sie individuelles wie auch interaktives Tun ist. Wenn wir, was für geschlechtsreflektierende Pädagogik ohnehin naheliegt, in das Konzept des *doing gender* schauen und uns die darin eingenommene Perspektive der sozialen Konstruktion von Geschlecht zunutze machen (vgl. Gilde-

9 Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch auf die zentrale Rolle der Jugendämter hingewiesen. Die Herstellung von Handlungsfähigkeit kann nur gelingen, wenn Jugendhilfemaßnahmen individuell bedarfsgerecht und adäquat finanziert werden und wenn Entscheidungsträger den Mädchen mit Entlassung aus der Jugendhilfe – bei der hinsichtlich des Zeitpunkts der gesetzliche Rahmen des § 41 SGB VIII auszuschöpfen ist – Zugang zu ökonomischen Ressourcen und finanzierbarem Wohnraum sichern und damit eine Perspektive für finanzielle Unabhängigkeit ermöglichen.

meister 2010), lässt sich eine Denkfigur ableiten, die sich auch auf das Verständnis von und die Auseinandersetzung mit sexueller Handlungsfähigkeit und -befähigung sexuell missbrauchter jugendlicher Mädchen in der stationären Jugendhilfe übertragen lässt – nämlich indem *sexual agency* als performativer Akt, ein *doing sexual agency*, begriffen wird. Diese Lesart umfasst dann nicht nur die Art und Weise, wie die Mädchen Sex(ualität) ausgestalten und verhandeln, wie sie sexuelle Selbstbestimmtheit (bewusst und unbewusst) konstruieren und dabei auch Viktimisierungserfahrungen produzieren und reproduzieren; sondern *doing sexual agency* meint als pädagogische Haltung explizit auch die Bereitschaft und Fähigkeit von Pädagog*innen zur dekonstruierenden Macht- und Herrschaftskritik im Umgang mit dominanten Diskursen über Geschlechtsrollenverhalten und weibliche Sexualität – woraus bei den Mädchen wiederum eine Handlungsfähigkeit erwachsen könnte, die „hinterfragende und widerständige Haltung [ist]“ (Hartmann 2002: 120).

Natürlich setzen Widerstand und sexuelle Handlungsfähigkeit nach sexualisierter Gewalt auch den Erwerb von Wissen, Sprache und Sprechfähigkeit über sexualitätsbezogene Themen, Gewaltpunkte und Traumafolgen voraus, und es bedarf tragfähiger pädagogischer Beziehungen – die vor dem Hintergrund traumabezogener Beziehungsverletzungen aber häufig erst geschaffen werden müssen, manchmal immer wieder neu. Insofern muss sich die Denkfigur des *doing sexual agency* gleichermaßen auf traumapädagogische als auch auf sexualpädagogische Inhalte beziehen – was weitergehende konzeptionelle Überlegungen zu einer Verschränkung sexualpädagogischer und traumapädagogischer Konzepte sehr attraktiv machen dürfte.

Doing sexual agency meint schließlich auch, die im Spannungsfeld von Reviktimisierung und Agency, Schutz und Freiheit, Zwängen und Handlungsmacht, Begrenzung und Entgrenzung, Objektivierung und Subjektivität liegenden Zwischenräume bei der Entwicklung von Präventions- und Bildungskonzepten nicht nur begrifflich wahrzunehmen und mitzudenken, sondern die Mädchen als sich in den Räumen bewegende und die Räume gestaltende Subjekte anzuerkennen und die Räume als echte Erfahrungsräume im praktischen Handeln zuzulassen und anzubieten, sodass Mädchen selbstbestimmtes (auch sexuelles) Handeln erlernen und reflektieren können. Eine so verstandene Pädagogik käme letztlich nicht nur Mädchen und nicht nur sexuell missbrauchten Kindern und Jugendlichen zugute.

6 Literatur

- Bay-Cheng, Laina/Fava, Nicole (2014): What Puts „At-Risk Girls” at Risk? Sexual Vulnerability and Social Inequality in the Lives of Girls in the Child Welfare System. In: *Sexuality Research and Social Policy* 11, 2, S. 116–125.
- Behnisch, Michael/Schäfer, Dorothee (2018): Sexuelle Gewalt und der Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 469–478.
- Burkett, Melissa/Hamilton, Karine (2012): Postfeminist sexual agency. Young women’s negotiations of sexual consent. In: *Sexualities* 15, 7, S. 815–833.
- Frank, Christina/Peine, Elke (2016): Reflektiert die gegenwärtige Traumapädagogik die Strukturkategorie Gender? Eine kurze Bestandsaufnahme für den Kinder- und Jugendhilfebereich. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke B. (Hrsg.): *Handbuch Traumapädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz., S. 131–138.
- Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 3., erw. u. durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–144.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik, Opladen: Leske + Budrich.
- Hartwig, Luise (2015): Mädchen-Sein und Sexualpädagogik in der stationären Erziehungshilfe. In: *Forum Erziehungshilfen* 21, 2, S. 75–79.
- Helfferrich, Cornelia/Kavemann, Barbara (2016): „Kein Sex im Kinderheim?“ Prävention sexueller Gewalt in der stationären Jugendhilfe. In: *sozialmagazin* 41, 7–8, S. 52–59.
- Kavemann, Barbara/Helfferrich, Cornelia/Nagel, Bianca (2016): Subjektive Theorien von jugendlichen Mädchen über Re-Viktimsierung nach sexuellem Missbrauch. Eine Untersuchung mit Mädchen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 19, 2, S. 124–149.
- Kavemann, Barbara/Helfferrich, Cornelia/Nagel, Bianca (2018): Reviktimsierung nach sexuellem Missbrauch. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 858–867.
- Klein, Alexandra (2009): Die Wiederentdeckung der Moralpanik – „Sexuelle Verwahrlosung“ und die „neue Unterschicht“. In: *Soziale Passagen* 1, 1, S. 23–34.
- Klein, Alexandra/Zeiske, Anja (2009): Sexualität und Handlungsbefähigung. Ein Beitrag zur Capability-Instrumentenentwicklung. In: *Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29, 4, S. 371–386.
- Meyer-Deters, Werner (2013): Proaktive Sexualpädagogik in stationären Jugendhilfeeinrichtungen im Spannungsfeld zwischen Sozialisationshilfe und Schutzauftrag. In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* 16, 2, S. 132–145.
- Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

- Schetsche, Michael/Schmidt, Renate-Berenike (Hrsg.) (2010): Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde, gesellschaftliche Diskurse, sozioethische Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmauch, Ulrike (2016): Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 32–45.
- Strahl, Benjamin/Thomas, Severine (2014): (Er)wachsen ohne Wurzeln? Der Weg aus stationären Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 20, 3, S. 132–137.
- Tuider, Elisabeth (2015): Wider die Moralpaniken: eine Positionsbestimmung zu Sexualität und Sexualpädagogik. In: Forum Erziehungshilfen 21, 2, S. 68–88.
- Wanielik, Reiner (2015): Sexualität als (pädagogisches) Thema in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 67, 1, S. 13–21.
- Winter, Reinhard (2013): Sexualpädagogik in der Jugendhilfe. In: Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2., erw. und überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa., S. 619–627.

Geschlechterreflektierte sexuelle Bildung? Heteronormativität und Verletzbarkeit als Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

1 Einleitung

Geschlechtererziehung, sexuelle Aufklärung, Sexualkunde, Sexualerziehung, Sexualpädagogik, sexuelle Bildung – die Bezeichnung für die pädagogische Thematisierung sexueller Fragen hat sich in Deutschland und Österreich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts ebenso verändert wie die Zielsetzungen, Inhalte und methodischen Herangehensweisen. Gegenwärtig gilt es weitgehend als professioneller wie gesellschaftlicher Konsens, dass es in der Erziehung und Bildung von Heranwachsenden wichtig ist, ihnen Wissen, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, die sie unterstützen „to make conscious, healthy and respectful choices about relationships, sex and reproduction“, wie es der Generaldirektor der UNESCO in der 2018 veröffentlichten „Guidance on sexuality education“ formuliert (Azoulay 2018: o.S.). Öffentlich umstritten ist jedoch – das zeigen die gegenwärtigen Debatten um Bildungspläne und pädagogische Materialien – welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Werthaltungen im Rahmen staatlich geförderter (sexueller) Bildung vermittelt werden sollen (vgl. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016, Vasold 2016, Rothmüller/Scheibelhofer 2016).

Die nationalen und internationalen Policy Papers, die in den letzten Jahren veröffentlicht wurden, sind sich darin einig, dass es außerfamiliäre Sexualpädagogik braucht, die am Paradigma der *comprehensive sexuality education* ausgerichtet ist (vgl. u.a. UNESCO 2018, BMBF 2015, WHO/BZgA 2010). Die erwähnte UNESCO-Guidance situiert eine solche *comprehensive sexuality education* „within a framework of human rights and gender equality. It promotes structured learning about sex and relationships in a manner that is positive, affirming, and centered on the best interest of the young person“ (Azoulay 2018: o.S.). Sexualpädagogik wird hier also nicht (mehr) vorrangig im Rahmen von *Health Education* oder eines Risiko- und Gefahrenabwehr-Ansatzes verortet, sondern durch einen positiven Zugang zu Sexualität und die Orientierung

an Menschenrechten und der Gleichstellung der Geschlechter gerahmt. Meta-Analysen internationaler Studien zu *sexuality education* zeigen zudem, dass der Erfolg von Programmen nicht zuletzt davon abhängt, ob diese vergeschlechtlichte Machtverhältnisse thematisieren (vgl. u.a. UNSECO 2018, Vanwesenbeeck u.a. 2015).

Vor dem Hintergrund dieser internationalen Programmatiken und Analysen widmet sich der vorliegende Artikel der Frage nach geschlechterreflektierten Zugängen in der Sexualpädagogik in Österreich. Im Zentrum meiner Untersuchung steht dabei nicht die Ebene der staatlichen Programmatiken; und auch nicht jene der sexualpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen. Mein Fokus liegt vielmehr auf einer Ebene dazwischen: auf der Frage nach geschlechterreflektierten Zugängen in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen.

Hierbei fokussiere ich auf die Frage, inwieweit sich die Professionalisierungsansätze, die in solchen Veranstaltungen auszumachen sind, als geschlechterreflektiert einschätzen lassen. Im 1. und 2. Abschnitt wird die zentrale These des Artikels eingeführt und das Forschungsdesign der ethnografischen Studie skizziert, auf deren Material ich mich beziehe. Im 3. Abschnitt stelle ich dann drei Sexualitäts-Verständnisse vor, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen und analysiere, wie das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht in diesen Verständnissen gefasst wird. Daraufaufgehend untersuche ich die Effekte dieser Sexualitäts-Verständnisse für das Sprechen über zwei sexualpädagogische Themen, die gegenwärtig intensiv diskutiert werden und aus geschlechterreflektierter Perspektive als hochrelevant für sexualpädagogische Professionalisierung begriffen werden können (vgl. Henningsen u.a. 2016): Zum ersten die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt (Abschnitt 4) und zum zweiten die Prävention von sexualisierter Gewalt (Abschnitt 5). Im 6. Abschnitt werden als Resümee Herausforderungen für sexualpädagogische Professionalisierung formuliert.

2 Sexualpädagogische Professionalisierung beforschen

Im Zentrum des Artikels steht die These, dass sich die beobachteten sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen in ihrem sexualitäts- und lustfreundlichen Zugang ähneln, sich jedoch darin unterscheiden, wie in ihnen das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht verstanden wird und inwieweit sie als geschlechterreflektiert eingeschätzt werden können. Im Rahmen der ethnographischen Studie, auf deren Material sich diese These stützt, wurden teilnehmende Beobachtungen in einführenden sexualpädagogischen

Bildungsveranstaltungen durchgeführt, die sich an (angehende) Lehrer_innen und andere pädagogisch Tätige in Österreich richten. In den Blick kommt dabei die *sexualpädagogische Professionalisierung von Lehrer_innen* in halbtägigen Workshops, zweitägigen Seminaren oder einsemestrigen Lehrveranstaltungen, jedoch nicht die *Professionalisierung von Sexualpädagog_innen* in längeren Lehrgängen. Innerhalb dieses Feldes der einführenden sexualpädagogischen Veranstaltungen wurden im Sinne maximaler Kontrastierung zehn Aus-, Fort- und Weiterbildungen beobachtet, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer institutionellen Verortung, ihrer Dauer sowie der weltanschaulichen und ausbildungsbezogenen Hintergründe der Veranstalter_innen und Referent_innen unterscheiden. Die Studie vergleicht die Bildungsveranstaltungen nicht als Fälle, sondern nutzt die Strategie der Kontrastierung im Sinne von Sabine Bollig und Helga Kelle (2012) themenbezogen, etwa um unterschiedliche Weisen des Sprechens über Sexualität herauszuarbeiten.

In Anlehnung an Agnieszka Czejkowska (2014), Paul Mecheril (2010) und Nadine Baltzer u.a. (2017) beziehe ich mich auf einen kritischen Zugang zu Professionalisierung. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass (1.) die Involvierung von pädagogisch Tätigen in gesellschaftliche, institutionelle und situative Machtverhältnisse kritisch in den Blick genommen wird. Kritische Professionalisierung ist (2.) an emanzipatorischer Bildung orientiert, wobei es immer wieder neu zu erschließen gilt, was emanzipatorische Bildung unter den gegebenen Bedingungen – etwa neoliberaler Gesellschaften – bedeuten kann. In diesem Sinne bedeutet kritische Professionalisierung (3.) sowohl die Stärkung von Handlungsfähigkeit als auch die Befragung von gewohnten Denk- und Handlungsmustern; also, anders gesagt, ein Changieren zwischen dem Gewinnen von Handlungssicherheit und der Verunsicherung von Routinen (vgl. dazu auch Thuswald 2016).

3 Lustfreundlichkeit als professioneller Konsens

Es ist in der Fachliteratur üblich, sexualpädagogische Ansätze nach ihrem „Sexualitäts-Verständnis“ zu differenzieren (vgl. u.a. Müller 1992, Wrede/Hundfeld 1997, Schmidt/Sielert 2012).¹ So unterscheiden etwa Renate-Berenike

1 Michel Foucault hat in „Der Wille zum Wissen“ (1983) darauf aufmerksam gemacht, dass *Sexualität* nichts Beobachtbares ist, sondern ein diskursives Phänomen. Während sich sexuelle Praxis beobachten lässt und Begehren und Lust Begriffe für etwas sind, das sich wahrnehmen und spüren lässt, ist Sexualität als Idee einer Einheit all dessen nicht direkt beobachtbar oder spürbar. Mit Bezug auf Foucault betrachte ich Sexualität also als eine bestimmte – historisch und sozio-kulturell – spezifische Form „anatomische Elemente, biologische Funk-

Schmidt und Uwe Sielert in ihrem Einführungsbuch „Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern“ (2012) zwischen den „drei klassischen Positionen“ der *skeptisch-gefahrenorientierten* Sexualpädagogik („Betonung der biologisch triebhaften Aspekte des Sexuellen, die beherrscht werden müssen“), der *pragmatisch-aufklärenden* Sexualpädagogik (Betonung der „Natürlichkeit von Sexualität“ und eines kognitiven pädagogischen Zugangs) sowie der *emanzipatorischen* Sexualpädagogik (Sexualität als „Lebensenergie [...], deren Entwicklung positiv begleitet werden muss“) (ebd.: 25).

In Bezug auf die beobachteten Aus-, Fort- und Weiterbildungen lässt sich sagen, dass keine der Veranstaltungen dem skeptisch-gefahrenorientierten Zugang zuzuordnen ist. Die Unterscheidung zwischen pragmatisch-aufklärender und emanzipatorischer Sexualpädagogik greift nur bedingt, weil sich einerseits keine Veranstaltungen finden lassen, die einen ausschließlich kognitiv-rationalen Zugang vertreten, andererseits jedoch auch die Charakterisierung als emanzipatorisch für viele nicht zutreffend ist. Festgehalten werden kann vielmehr, dass in allen beobachteten Bildungsveranstaltungen ein positiver und lustfreundlicher Zugang zu Sexualität vertreten wird. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass kindliche Ausdrucksformen von Sexualität ebenso anerkannt werden wie partnerschaftlicher Sex zwischen Jugendlichen. Sexualität wird nicht auf Ehe oder Fortpflanzung reduziert, sondern in ihren vielfältigen Sinndimensionen (Lust, Beziehung, Fortpflanzung etc.) zum Thema gemacht. Die sogenannten „heißen Eisen“ (Glück 1990) oder „problematisierten Themen“ (Hoffmann 2015), wie etwa Masturbation, Homosexualität oder Pornografie, werden in allen Bildungsveranstaltungen aufgegriffen: Masturbation wird durchwegs als eine eigenständige Form sexueller Aktivität besprochen. Bezüglich des Themas Pornografie argumentieren die Referent_innen, dass es anzuerkennen gelte, dass Heranwachsende mit Pornografie willentlich wie unwillentlich in Kontakt kommen (können). Sexualpädagogische Arbeit könne diese Erfahrung besprechbar machen, Wissen zum Einordnen dieser fiktionalen Bilder von Sexualität anbieten und eine reflektierte Einstellung zu Pornografie unterstützen. Homosexualität wird als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform in allen Aus-, Fort- und Weiterbildungen angesprochen. Manche Referent_innen beschränken sich dabei auf die Erwähnung von Homosexualität als akzeptierte ‚Sonderform‘, während andere differenzierter über (geschlechtliche und) sexuelle Vielfalt sprechen.

tionen, Verhaltensweisen, Empfindungen und Lüste in einer künstlichen Einheit zusammenzufassen und diese fiktive Einheit als ursächliches Prinzip, als allgegenwärtigen Sinn und allorts zu entschlüsselndes Geheimnis funktionieren zu lassen“, wie Foucault schreibt (1983: 148ff.). Sexualität ist also das Verständnis von all diesem Vielgestaltigen als etwa Zusammengehöriges und als etwas, das eng mit moderner Subjektivität verbunden ist. Foucault unterscheidet nicht systematisch zwischen Geschlecht und Sexualität (zur Kritik dazu vgl. Jackson/Scott 2010).

4 Zum Verständnis von Sexualität in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen

Wenn also Sexualität in allen Veranstaltungen als etwas Positives gefasst wird, bleibt die Frage, wie sie konkret verstanden wird. Im Folgenden skizziere ich exemplarisch drei Verständnisse von Sexualität, die sich in den Bildungsveranstaltungen ausmachen lassen. Ich konzentriere mich dabei auf die Analyse jener Sequenzen, in denen die Referent_innen darüber sprechen bzw. demonstrieren, wie mit Heranwachsenden über Sex(ualität) gesprochen werden kann.²

Ein erstes Sexualitäts-Verständnis, das sich in den Bildungsveranstaltungen finden lässt, ist jenes, bei dem Sexualität mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt wird. Geschlechtlichkeit meint dabei *Frau oder Mann zu sein*. So taucht in einer Bildungsveranstaltung etwa ein Satz in Variationen wiederholt auf, der als zentrale Botschaft dieses Verständnisses von Sexualität angesehen werden kann: Wir (Menschen) sind sexuelle Wesen von Anfang an, weil wir von der Verschmelzung von Samen- und Eizelle an Mann oder Frau sind. Sexualität wird hier also mit *Frau- oder Mann-Sein* gleichgesetzt, wobei Geschlecht im Sinn eines biologischen Verständnisses von Geschlecht – oder noch präziser im Sinne des chromosomalen Geschlechts³ – verstanden wird. Bisweilen sprechen die Referent_innen auch von einer männlichen und einer weiblichen Sexualität, die – über die anatomische Form von Penis und Vagina begründet – als intrusiv bzw. rezeptiv bezeichnet wird. Dieses Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit kann als heteronormativ bezeichnet werden. Es beruht auf der Annahme von natürlicher und komplementär gedachter Zweigeschlechtlichkeit.

Ein zweites Verständnis von Sexualität, das sich in den Veranstaltungen ausmachen lässt, erklärt Sexualität als *einen besonderen (koitalen) Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen*. Auf dieses Verständnis wird häufig zurückgegriffen, wenn es um mögliche Antworten auf die Frage geht, wie Babys entstehen. Manche Referent_innen demonstrieren auf die explizite Bitte von Teilnehmer_innen hin, wie sie auf diese Frage von Grundschüler_innen reagieren würden und verpacken die Antwort dabei in eine Geschichte. In diesen Geschichten kommen auch „Ei- und Samenzellen“ sowie „Penis und

- 2 Das Spektrum an beobachtbaren Sexualitäts-Verständnissen ist breiter, wenn auch jene Verständnisse einbezogen werden, die Referent_innen in theoretischen Inputs präsentieren, was ich hier aus Platzgründen nicht ausführe.
- 3 Von genetischem oder chromosomalem Geschlecht wird gesprochen, wenn die Geschlechtsbestimmung auf der Art oder Anzahl vorhandener Chromosomen beruht. Die Fokussierung des SRY-Gens ist mittlerweile wissenschaftlich umstritten. Stattdessen werden aktuell in der Biologie Netzwerkmodelle favorisiert, bei denen zahlreiche genetische sowie umweltbedingte Faktoren zusammenwirken (vgl. etwa Voß 2010).

Scheide“ vor, im Zentrum steht jedoch die Liebe zwischen zwei Erwachsenen bzw. zwischen einem Mann und einer Frau. Sexualität wird als ein besonderer, nämlich koitaler, Ausdruck von Liebe dargestellt. Beim Sex, so eine Referentin, würden die beiden Erwachsenen sich streicheln, küssen und verwöhnen, was dazu führe, dass der Penis steif werde. Dieser würde dann genau in die Scheide passen und weil beide sich liebhaben, würde Sex angenehm sein, so die Erklärung. Sex wird also in dieser Erzählung in eine Liebesgeschichte verpackt, die häufig auch mit einem Kinderwunsch verbunden wird.

Dieses Verständnis von Sexualität ist insofern bemerkenswert, braucht es doch – und das ist ja die Ausgangsfrage – für Zeugung und Empfängnis weder Liebe noch einen Kinderwunsch. Als Antwort auf die Frage, wie Babys entstehen, ist diese Geschichte also nicht sachrichtig.

In einem dritten beobachtbaren Verständnis von Sexualität wird diese weder in den Kontext von Zeugung und Empfängnis gestellt, noch an Geschlecht gekoppelt. Eine Referentin, die es vertritt, schlägt sogar explizit vor, die ‚Frage nach den Babys‘ erst im Anschluss an eine umfassendere Erklärung von Sexualität zu thematisieren. Sexualität wird in diesem Verständnis als ein Tun, als *eine Praxis* verstanden, die durch die *Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* geprägt ist. Die Referentin nützt für die Erklärung ihres Verständnisses das Modell der Ampel. Die Ampel wird in der Sexualpädagogik des Öfteren als Modell eingesetzt, wenn über Zustimmung, Konsens und Grenzen gesprochen wird. Grün steht dabei für Zustimmung, für das Ja zu einer Handlung. Rot steht für Ablehnung, für ein Nein, während Gelb den Bereich des Unklaren und Unentschiedenen dazwischen symbolisiert. Die erwähnte Referentin benutzt das Ampelmodell, um Kindern Sex zu erklären. Sie hält fest, dass zum Sex drei Dinge gehören würden: Der Kopf müsse „ja“ zum Sex sagen, also die Ampeln im Kopf müsse auf Grün sein, was ich als „Wollen“ bezeichne. Weiter müsse es im Bauch, wo das Nähe-Distanz-Gefühl verortet sei, eine grüne Ampel geben, was ich als Anziehung bzw. Nähewunsch benenne. Die dritte grüne Ampel brauche es an den Genitalien, wo die Referentin in ihrem Modell die Erregung situiert. Damit also eine Praxis als Sex zu bezeichnen sei, müsse es bei allen Beteiligten drei grüne Ampeln geben. Wenn zwei Menschen Sex haben, so ergänzt die Referentin, müssen also sechs Ampeln auf Grün stehen, bei drei Personen seien es bereits neun Ampeln usw. Bei diesem Verständnis von Sexualität geht es also nicht um die Frage des Geschlechts, des Zeugens von Nachwuchs, die Art der Handlung oder die Anzahl der Beteiligten. Dieses Verständnis koppelt Sex auch nicht an Liebe. Die Referentin erwähnt zwar, dass Sex besonders schön sein kann, wenn die Beteiligten sich lieben, doch ist Liebe kein inhärenter Teil des Sexualitäts-Verständnisses. Vielmehr wird Sexualität als eine Praxis verstanden, die durch eine bestimmte Wahrnehmung gekennzeichnet ist: nämlich die Wahrnehmung von Wollen (Kopf), Anziehung (Bauchgefühl) und Erregung (Genitalien).

Die drei vorgestellten Sexualitäts-Verständnisse lassen sich dahingehend unterscheiden, wie in ihnen das Verhältnis von Sexualität und Geschlecht gefasst wird: Wird im ersten Verständnis Sexualität mit Geschlechtlichkeit gleichgesetzt, baut das zweite Verständnis auf der Vorstellung von Sex als heterosexuellem Liebes- und Zeugungsakt auf. Das dritte Verständnis konzipiert Sexualität, ohne sie an Geschlechtlichkeit zu koppeln.

Auffällig ist, dass jene Referent_innen, die letzteres Verständnis vertreten, eher dazu tendieren, im Sprechen Geschlechternormen zu durchkreuzen oder reflexiv bearbeitbar zu machen, während die ersten beiden Verständnisse eher ein heteronormatives Sprechen über Sexualität nahelegen und so gesellschaftliche Ausschlüsse und Verletzbarkeiten wiederholen. Diese Beobachtung vertiefe ich nun in den folgenden beiden Abschnitten, indem ich danach frage, welche Anschlussstellen die vorgestellten Sexualitäts-Verständnisse (1.) für die Thematisierung von geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt und (2.) für die Thematisierung von sexualisierten Übergriffen und Gewaltprävention bieten.

5 Geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt thematisieren?

In den letzten Jahren hat sich der Terminus der (geschlechtlichen und) sexuellen Vielfalt in programmatischen wie theoretischen Texten etabliert (vgl. exemplarisch Berliner Senatsverwaltung o.J. und Huch/Lücke 2015). Die Ergänzung um „amouröse Vielfalt“, wie Katharina Debus sie vorschlägt, ermöglicht eine Differenzierung zwischen sexuellem Begehren und romantischer Orientierung (vgl. Debus 2016).⁴

4 Mit amouröser Vielfalt meint Debus „neben Fragen der romantischen Orientierung auch Fragen der Konstellationen zwischen Single-Sein, (serieller) Monogamie, offener Beziehung und Polyamorie [...] Sexuelle Vielfalt kann sich neben sexueller Orientierung auch auf sexuelle Konstellationen (alleine, zu zweit, zu mehreren, innerhalb oder außerhalb einer Partnerschaft) sowie verschiedene Sexpraxen (z. B. BDSM, s.u.) und damit möglicherweise verbundene Identitäten beziehen.“ (Debus 2016: 821) Diese Differenzierung kommt auch dem Anliegen von asexuellen und aromantischen Personen entgegen, die fordern, Asexualität (die Abwesenheit sexuellen Begehrens für andere Personen) als sexuelle Orientierung anzuerkennen und gemeinsam mit Aromantik (der Abwesenheit romantischer Gefühle) zu entpathologisieren. Auch hier ist die Unterscheidung zwischen sexueller und romantischer Orientierung wichtig, weil manche Personen sich als asexuell verstehen, aber durchaus an romantischen Beziehungen interessiert sind oder umgekehrt. So kann ein Mensch bspw. asexuell und hetero-, homo-, bi-, pan- oder queerromantisch sein (vgl. ebd. 820).

Der Begriff der geschlechtlichen, sexuellen und amourösen Vielfalt ist zumeist kein ausschließlich deskriptiver oder analytischer Begriff, sondern beinhaltet eine normative Dimension: Angesichts dieser normativen Setzung – also der positiven Konnotation von Heterogenität – ist es wichtig, die Grenzen dieser mit Anerkennung und Wertschätzung belehten Vielfalt klar zu benennen. Katharina Debus nimmt die normative Setzung vor, „nur konsensuelle Sexpraxen unter einen positiv verstandenen Begriff sexueller Vielfalt zu fassen, also nur solche, die mit der (jederzeit widerrufbaren) Einwilligung aller beteiligten Personen stattfinden und an denen nur einwilligungsfähige Personen beteiligt sind, also bspw. keine Kinder oder Personen, die in starker Abhängigkeit zu einer der beteiligten Personen stehen.“ (vgl. ebd.: 821)

Welche Möglichkeiten bieten nun die ausgewählten Sexualitäts-Verständnisse für das Sprechen über eine so verstandene geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt? Wenn Sexualität als binär verfasste Geschlechtlichkeit im biologischen Sinne verstanden wird, bietet dies wenig Anknüpfungspunkte über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt zu sprechen. Als einzige nicht-heterosexuelle Begehrens- und Beziehungsform wird in diesen Veranstaltungen Homosexualität angesprochen, wobei vor allem betont wird, dass lesbische Frauen und schwule Männer auch „richtige Frauen“ und „richtige Männer“ wären. Die Anerkennung von Homosexualität wird über die Anerkennung der ‚richtigen‘ Geschlechtlichkeit homosexueller Menschen formuliert. Die starke Heteronormativität solcher Veranstaltungen drückt sich darüber hinaus etwa darin aus, dass die Teilnehmer_innen als heterosexuell angesprochen werden und damit ein *Othering* und *Silencing* von nicht-heterosexuellen Teilnehmer_innen passiert, deren gesellschaftliche Verletzbarkeit durch Ausschluss und Unsichtbarkeit reproduziert wird. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Übungen wie jener, bei der die Teilnehmer_innen nach Geschlecht in zwei Gruppen geteilt werden, wobei die Frauengruppe ein Plakat mit den Kennzeichen ihres „Traummanns“ erstellen soll und die Männer eines mit denen ihrer „Traumfrau“. Diese Übung ist nicht nur bzgl. ihres Settings heteronormativ, sondern führt auch zu geschlechterstereotypen Ergebnissen, was in der betreffenden Veranstaltung zwar bemerkt, aber nicht reflektiert wird.

Wenn Sexualität *als besonderer Ausdruck von Liebe zwischen zwei Erwachsenen* verstanden wird, schließt dies nicht-heterosexuelle Interaktionen nicht per se aus. In der beobachteten Praxis der Bildungsveranstaltungen steht jedoch zumeist der Koitus und der Aspekt der Fortpflanzung im Fokus. Sexuelle Vielfalt – auch die Vielfalt heterosexueller Ausdrucksformen – bleibt dabei unsichtbar. Referent_innen, die ein solches Verständnis von Sexualität im Sprechen mit Kindern vertreten, beziehen sich dennoch anerkennend auf Homosexualität; eine Vielfalt an Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen wird jedoch nicht angesprochen.

Ein Verständnis von *Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung* ermöglicht es, im Sprechen geschlechtliche, sexuelle und amou-
röse Vielfalt selbstverständlich werden zu lassen. Es lässt konzeptionell offen,
welches Geschlecht die Beteiligten haben, wie viele Personen beteiligt sind
und was sie genau miteinander machen. Ein Verständnis von Sexualität als
Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung macht es auch möglich
darauf hinzuweisen, dass mensch verliebt sein kann, ohne Sex zu wollen oder
Sex wollen kann, ohne verliebt zu sein. In Veranstaltungen, die ein solches
Verständnis vertreten, lässt sich beobachten, dass Referent_innen im Sprechen
über Sexualität Geschlechter- und Sexualnormen durchkreuzen; etwa in dem
sie – wie oben zitiert – Sexualität nicht nur auf zwei Personen beschränkt dar-
stellen oder in dem sie von gleichgeschlechtlichem Verlieben oder Sex spre-
chen, ohne dies in ‚besondernder‘ Weise als ‚homosexuell‘ zu markieren.

Ein solches Verständnis knüpft zudem an die Lebensrealität von Kindern
an, insofern Wollen und Nicht-Wollen sowie Anziehung, Ablehnung und kör-
perliches Lustempfinden, Erfahrungen sind, die zur kindlichen Lebenswelt ge-
hören (vgl. Schmidt/Sielert 2012: 55ff.). Vielfalt wird also auch in Bezug auf
Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensaltern sichtbar, wobei jedoch zwi-
schen kindlicher und erwachsener Sexualität unterschieden wird.

6 Sexualisierte Übergriffe besprechbar machen?

Welche Anschlussstellen, so die Leitfrage des folgenden Abschnittes, bieten
die drei Sexualitäts-Verständnisse nun für die Präventionsarbeit und die Un-
terscheidung zwischen konsensuellen Handlungen und sexualisierten Über-
griffen?⁵

Ein Verständnis von Sexualität als Geschlechtlichkeit bietet keine direkten
Anknüpfungspunkte für die Prävention von sexueller Gewalt. In den Veran-
staltungen, die dieses Verständnis zentral setzen, wird auch kaum über sexua-
lisierte Übergriffe und Gewaltprävention gesprochen. Diese Themen erschei-
nen nicht als zentrale sexualpädagogische Themen. Sexualität und Geschlecht-
lichkeit gleichzusetzen, erschwert zudem eine machtkritische Analyse der Ver-
geschlechtlichung von Sexualität und der Sexualisierung von Geschlecht (in
ihrer je kontextspezifischen Ausprägung) und scheint deshalb für geschlech-
terreflektierte sexualpädagogische Ansätze als ungeeignet.

5 Ich unterscheide im Folgenden nicht systematisch zwischen sexueller Ausbeutung von Kin-
dern durch Erwachsene und Übergriffen unter Kindern bzw. Jugendlichen. Diese Unterschei-
dung ist äußerst wichtig für die Einschätzung von und die Intervention bei Übergriffen, sie
ist jedoch für meine Argumentation an diese Stelle nicht von Relevanz.

Sexualität an Liebe zu koppeln, wie dies im zweiten Sexualitäts-Verständnis der Fall ist, erschwert es ebenfalls, die klare Unterscheidung zwischen Sex und Übergriff zu besprechen und Erfahrungen von Übergriffen einordnen und benennen zu können. Dies deshalb, weil Personen, die Kinder sexuell ausbeuten, diesen häufig sagen, dass sie sie lieben bzw. von diesen verlangen, dass sie bestimmte Dinge für sie aus Liebe tun. Der Verein Selbstlaut, der in der Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen arbeitet, weist in der Broschüre „Ganz schön intim“ (2013) darauf hin, dass Kinder, die sexualisierte Gewalt gegen sich, ihre Geschwister oder die Mutter erlebt haben, den Satz „Wenn man sich liebt, wollen beide Geschlechtsverkehr“ nicht mit ihrer Lebensrealität in Verbindung bringen können. Anders ist das mit der Botschaft „Sex kann sich gut und angenehm anfühlen, wenn beide es wollen“ (ebd.: 6f.). Diese Botschaft, so Selbstlaut, sei offener und ehrlicher und könne auch von einem Kind mit Gewalterfahrung in Bezug zur eigenen Erfahrung gebracht werden (vgl. ebd.).

Wenn Sexualität als ‚*Etwas*‘ zwischen Erwachsenen bezeichnet wird, bietet dies jedoch insofern eine Anschlussstelle, als es möglich macht zu thematisieren, dass sexuelle Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern aufgrund des Machtgefälles und der fehlenden Einwilligungsfähigkeit von Kindern nicht in Ordnung sind. Der Verweis auf die Liebe kann diese Klarheit jedoch verwirren. Zudem schließt dieses Verständnis sexuelle Erfahrungen zwischen Jugendlichen aus und bietet durch die Fokussierung auf Liebe keine Klarheit für die Unterscheidung zwischen Übergriffen und einvernehmlichem Sex ohne Liebe.

In Aus-, Fort- und Weiterbildungen, in denen dieses Sexualitäts-Verständnis dominant ist, wird kaum Wissen über sexualisierte Übergriffe bzw. sexuelle Ausbeutung vermittelt. Vielmehr wird das Thema lediglich erwähnt und auf spezialisierte Organisationen verwiesen.

Ein Verständnis von Sexualität, dass diese nicht normativ an Liebe koppelt, macht es leichter möglich, Sex und Übergriff zu unterscheiden. Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung basiert darauf, die eigenen Gefühle und Empfindungen wahr- und ernst zu nehmen, sowie auf die grünen Ampeln der anderen Person(en) zu achten. Gefördert wird damit eine Kompetenz sowie eine Ethik, die der Prävention von sexualisierten Übergriffen förderlich ist. Dieses Verständnis ermöglicht auch, darüber zu sprechen, dass es zumeist dann am schwersten fällt auf die eigene Wahrnehmung zu hören, wenn der Wunsch nach Intimität und Sex von einer geliebten Person ausgeht – oder wenn die andere Person als viel mächtiger wahrgenommen wird. Auch die Unterscheidung von Anziehung/Nähewunsch und Erregung kann für die Vorbeugung bzw. das Erkennen von sexuellen Übergriffen bedeutsam sein: Es kommt vor, dass sexualisierte Übergriffe Erregung bei der betroffenen Person hervorrufen, was von dieser als sehr verwir-

rend erlebt werden kann. Deshalb ist es wichtig, auf das ‚komische oder unangenehme Gefühl‘ zu hören, das Betroffene am Beginn von sukzessiven Grenzüberschreitungen zumeist wahrnehmen. Dieses ‚komisches Gefühl‘ kann mit dem Bauchgefühl, das für Nähe- und Distanzwünsche steht, thematisiert werden und als wichtiger Hinweis dafür dienen, dass ‚etwas nicht stimmt‘.

Die Ampelfarbe Gelb ermöglicht es zu besprechen, dass es einen Bereich zwischen einem klaren Ja und klaren Nein gibt, und macht es so möglich, Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Verletzbarkeiten zu thematisieren und mögliche Umgangsformen damit zu besprechen.

7 Gegenwärtige Herausforderungen sexualpädagogischer Professionalisierung

Wie die Analyse zeigt, bieten die drei vorgestellten Verständnisse von Sexualität unterschiedliche Möglichkeiten und Begrenzungen für gewaltpräventive Arbeit und das Sprechen über geschlechtliche, sexuelle und amouröse Vielfalt. Es mag nicht verwunderlich erscheinen, dass heteronormative Sexualitäts-Verständnisse (Verständnis 1 und 2) wenig Anknüpfungspunkte für die Thematisierung geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt bieten. Gezeigt werden konnte jedoch auch, dass heteronormative Verständnisse von Sexualität auch wenig Anschlussstellen für gewaltpräventive Arbeit bietet, sondern deren Intentionen tendenziell zuwiderlaufen und gesellschaftlich bedingte Verletzbarkeiten (vgl. Butler 2009; Casale/Villa 2011) reproduzieren.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Thematisierung von vielfältigen Begehrens-, Liebens- und Lebensweisen im Sinne einer intersektionalen Perspektive essentiell für die Prävention von sexualisierter Gewalt ist, wie Sevil Eder und Maria Dalhoff (2016) argumentieren. Kinder und Jugendliche, die von sozialer Ausgrenzung betroffen sind, weisen nämlich eine besondere Verletzbarkeit auf und sind tendenziell stärker von sexualisierten Übergriffen betroffen als privilegiere Kinder (vgl. ebd.).

Das Verständnis von Sexualität als Wahrnehmung von Wollen, Anziehung und Erregung (Verständnis 3), das exemplarisch für nicht-heteronormative Sexualitäts-Verständnisse steht, ermöglicht sowohl eine ethische Basis für Gewaltprävention, als auch einen selbstverständlichen Einbezug von vielfältigen Liebens-, Begehrens- und Lebensformen, ohne diese im Sinne des *Otherings* zu ‚besondern‘. Auch dieses Verständnis hat jedoch als Modell seine Grenzen und Problematiken: So vernachlässigt es etwa Reproduktions-, Identitäts- und Transzendenz-Aspekte von Sexualität, verortet Erregung ausschließlich geni-

tal und holt konzeptionell nicht ein, dass (die Wahrnehmung von) Wollen, Anziehung und Erregung emotional und sozial komplex und von (vergeschlechtlichten) sozialen Normen durchzogen ist.

Mit Blick auf die analysierten Sexualitäts-Verständnisse und das (Nicht-) Sprechen über sexualisierte Gewalt und geschlechtliche, sexuelle und amourose Vielfalt lässt sich festhalten, dass geschlechterreflektierte Ansätze in den sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen beobachtbar sind, eine geschlechterreflektierte Praxis jedoch nicht als professioneller Standard aller Veranstaltungen angesehen werden kann. Es besteht also Bedarf an der (Weiter)Entwicklung geschlechterreflektierter – und geschlechterreflektierender – Ansätze in der Sexualpädagogik und einer dementsprechenden Schulung der Aus-, Fort- und Weiterbildner_innen. Die Entwicklung und Etablierung nicht-heteronormativer Sexualitäts-Verständnisse und geschlechterreflektierter sexualpädagogischer Ansätze kann als eine wichtige Herausforderung gegenwärtiger sexualpädagogischer Professionalisierung bezeichnet werden.

Auffällig ist, dass sich auch in Veranstaltungen, in denen sich geschlechterreflektierte Ansätze ausmachen lassen, nur punktuell und verstreut Kritik an heteronormativen Verhältnissen findet. Der Begriff der Heteronormativität (oder ähnliche andere) werden so gut wie gar nicht verwendet und nur vereinzelt finden sich intersektionale Perspektiven, die die Verflechtungen unterschiedlicher Differenzordnungen und Verletzbarkeiten besprechbar machen (wie etwa die Rassifizierung von Begehren oder Fragen von ökonomischer Ungleichheit und Sexualität).

Angesichts der Kürze vieler einführender Veranstaltungen – ich spreche hier nicht über mehrsemestrige sexualpädagogische Lehrgänge – sowie angesichts der marginalisierten Position, die die Sexualpädagogik innerhalb der (staatlichen) Lehrer_innen-Aus-, Fort- und Weiterbildung einnimmt, ist diese Diagnose nicht verwunderlich. Die Referent_innen solcher Veranstaltungen setzen vor allem darauf, sexuelle Themen überhaupt pädagogisch besprechbar zu machen und die Teilnehmer_innen in ihrer Handlungssicherheit zu stärken. Kritische Reflexivität und die Verunsicherung von Deutungs- und Handlungsgewohnheiten, die als wichtige Kennzeichen kritischer Professionalisierung betrachtet werden können, kommen dann bisweilen zu kurz.

Geschlechterreflektierte Zugänge sind jedoch nicht nur aus Perspektive kritischer Professionalisierung und emanzipatorisch orientierter sexueller Bildung wichtig. Diese sind auch unumgänglich, wenn sexualpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung ‚nur‘ an ‚Lebenshilfe‘ für Kinder und Jugendliche unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen orientiert sind. Heteronormative Zugänge, so wurde gezeigt, reproduzieren Verletzbarkeiten, die durch gesellschaftliche Machtverhältnisse bedingt sind. Für die Prävention von sexualisierten – wie auch homo- und transfeindlichen und rassistisch-sexistischen – Übergriffen und die Unterstützung von „healthy and respectful choices about relationships, sex and reproduction“ (Azoulay 2018: o.S.) braucht es

nicht-heteronormative Sexualitäts-Verständnisse und eine geschlechterreflektierte Perspektive. Solche Zugänge stehen nicht im Gegensatz zu lust- und sexualfreundlicher Sexualpädagogik, sondern lassen sich damit gut verbinden (vgl. u.a. Debus 2016; Dalhoff/Eder 2016).

Angesichts kürzlich publizierter Sammelbände und pädagogischer Materialien zu Sexualpädagogik, geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt und zur Prävention sexualisierter Gewalt⁶ gibt es durchaus berechtigte Hoffnung, dass sich – trotz eines konservativen Gegenwindes – in den nächsten Jahren geschlechterreflektierende und intersektionale Perspektiven in sexualpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildungen stärken lassen – Anregungen dazu gibt es jedenfalls einige.

8 Literatur

- Arzt, Silvia/Brunnauer, Cornelia/Schartner, Bianca (Hrsg.) (2018): Sexualität, Macht und Gewalt. Anstöße für die sexualpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Springer, S. 51-78. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19602-8>
- Azoulay, Audrey (2018): Foreword. In: UNSECO (Hrsg.): International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260840E.pdf [Zugriff: 27.02.2018].
- Baltzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2016): Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Berliner Senatsverwaltung (o.J.): Initiative „Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“. <https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lbsbti/initiative-akzeptanz-sexueller-vielfalt/> [Zugriff: 28.02.2018].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Unterrichtsprinzipien_Se1597.html [Zugriff: 27.02.2018].
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Barbara Budrich, S. 201-216.
- 6 Vgl. u.a. die Materialien der Bildungsinitiative Queerformat (www.queerformat.de), des Projekts „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ des Vereins Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (www.interventionen.dissens.de), des Verein Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen (www.selbstlaut.org) und des Projekts „Imagining Desires“ (www.imaginingdesires.at) sowie etwa die Publikationen von Arzt u.a. 2018, Baltzer u.a. 2016; Huch/Lücke 2015; Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015; Sielert/Marburger/Griese 2017; Thuswald/Sattler 2016.

- Butler, Judith (2009): *Survivability, Vulnerability, Affect*. In: dies.: *Frames of War. When Is Life Grievable?* London: Verso, S. 33-62.
- Casale, Rita/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2011): *Verletzbarkeiten*. In: *Feministische Studien* 29, S. 191-196.
- Czejkwoska, Agnieszka (2013): *Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses*. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Reihe arts, culture & education, Band 9. Wien: Löcker, S. 27-52.
- Debus, Katharina (2016): *Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik*. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 811-833. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_45-1
- Eder, Sevil/Dalhoff, Maria (2016): *Für eine sexuelle Bildung der Unbequemlichkeiten. Über die Notwendigkeit, die Prävention von sexualisierter Gewalt mit Diversity Education zusammenzudenken*. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht*. Wien: Löcker, S. 83-96.
- Foucault, Michel (1983). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glück, Gerhard/Scholten, Andrea/Strötges, Gisela (1990): *Heiße Eisen in der Sexualerziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, Markus (2015): *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.) (2015): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839429617>
- Jackson, Stevi/Scott, Sue (2010): *Theorizing Sexuality*. New York: Open University Press.
- Mecheril, Paul (2010): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalapka, Anita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 179-270.
- Müller, Walter (1992): *Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Rothmüller, Barbara/Scheibelhofer, Paul (2016): *Pornografisierung durch Sexualpädagogik? Über problematische Vorwürfe und komplizierte Auseinandersetzungen*. In: *medienimpulse*. Beiträge zur Medienpädagogik 15. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/959> [Zugriff: 23.01.2018].
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.) (2015): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: VS Springer.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (2012): *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln: Bildungverlag Eins.
- Selbstlaut (Hrsg.) (2013): *Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6-12 Jährige*. Unterrichtsmaterialien zum Download. Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für

- Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: o.V. http://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2017/01/ganz_schoen_intim_2017_WEB_korr.pdf [Zugriff: 02.11.2018].
- Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.) (2017): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben: Ein Lehr- und Praxishandbuch. Oldenburg: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515-9783110518351>
- Thuswald, Marion (2016): In und zu Differenzen und Widersprüchen forschen. Auf der Suche nach kritischen Ansätzen pädagogischer Professionalisierung. In: *Art Education Research* 7. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11_thuswald.pdf [Zugriff: 13.03.2017].
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2016) (Hrsg.): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht*. Wien: Löcker.
- UNSECO (Hrsg.) (2018): *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260840-E.pdf [Zugriff: 27.02.2018].
- Vanwesenbeeck, Ine/Westeneng, Judith/Boer, Thilly de/Reinders, Jo/Zorge, Ruth van (2015): *Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me*. In: *Sex Education – Sexuality, Society and Learning* 16, S. 471-486.
- Vasold, Stefanie (2016): *Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren*. In: *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 15. <http://medienimpulse.at/articles/view/935> [Zugriff: 19.06.2017].
- Voß, Heinz-Jürgen (2010): *Making Sex Revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839413296>
- WHO Regional Office for Europe/BzGA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): *Standards for Sex Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. http://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/WHO_BZGA_Standards_English.pdf [Zugriff: 28.02.2018].
- Wrede, Birgitta/Hunfeld, Maria (1997): *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschul-ausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*. Bielefeld: Kleine.

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*

Ein gut sichtbares Oberflächenphänomen der Professionalisierung eines pädagogischen Feldes ist die Verfügbarkeit von Arbeitshilfen und didaktischen Materialien, in denen fachspezifisches Wissen in anwendbare Methoden übersetzt werden soll. Im Bereich der pädagogischen Arbeit zu Themen von (insbesondere geschlechtlicher und kultureller) Vielfalt einerseits und sozialer Ungleichheit andererseits werden gegenwärtig Spiele für Gruppen als pädagogische Methode entdeckt und entsprechende Materialien entwickelt.

Die beiden Spiele, die in dieser Rezension vorgestellt werden und dafür mit verschiedenen Gruppen (u.a. im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und in einer Gruppe Lehrender) getestet wurden, thematisieren kulturelle und geschlechtliche Vielfalt in der Verbindung mit rassistischer und (hetero-)sexistischer Diskriminierung. Sie setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. Das Spiel „Weiße können nicht rappen“, herausgegeben von „Gesicht Zeigen!“ e.V. im Beltz Verlag, greift Homophobie und Sexismus auf, v.a. aber Rassismus und Diskriminierung Migrationsanderer. „Identitätenlotto“, entwickelt von Veronika Mayer, Janina Becker und Juliette Wedl am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies, fokussiert v.a. auf geschlechtliche Vielfalt, betont aber unter einer Intersektionalitätsperspektive die Verschränkung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. Die beiden Spiele richten sich an tendenziell unterschiedliche, aber sich überschneidende Zielgruppen. „Weiße können nicht rappen“ wurde für den Einsatz in schulischen (ab Sekundarstufe I) und sozialpädagogischen Kontexten entwickelt, kann aber laut Verlagsangaben auch in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden. „Identitätenlotto“ eignet sich für ältere Jugendliche, v.a. aber für Studierende und in Kontexten, in denen es um die Professionalisierung von Pädagog*innen zu Themen geschlechtlicher Vielfalt geht. Was beide Spiele verbindet ist, dass sie auf Reflexivität und erklärtermaßen auf „Sensibilisierung“ zielen – „Weiße können nicht rappen“ auf dem Wege einer Aufklärung über sexistische, rassistische und homophobe Diskriminierung, „Identitätenlotto“ durch die Aufmerksamkeit für die Vielgestaltigkeit von Identitäten und die Möglichkeiten und Begrenzungen, die damit jeweils verbunden sind. Die Wege, die die beiden Materialien dabei gehen, sind jedoch sehr unterschiedlich.

„Weiße können nicht rappen“ trägt den Untertitel „Ein Positionierungsspiel gegen Vorurteile und Klischees“. An Vorurteilen und Klischees setzt das Spiel auch direkt an, indem es Thesen formuliert, die ggf. als erstere entlarvt werden sollen. Dazu werden Thesenkarten mit Aussagen wie der im Titel zitierten zur Verfügung gestellt. Die meisten Statements – wie „Ausländer leben alle auf unsere Kosten“ oder „Türken essen am liebsten Döner Kebab“ – beziehen sich auf Migrationsandere. Einige thematisieren das vermeintlich ‚eigene‘ der Mehrheitsgesellschaft – wie etwa „Die Deutschen fahren am liebsten nach Italien und Spanien in den Urlaub“. Dabei ist allerdings nur das Statement „Weiße können nicht rappen“ zumindest vordergründig aus einer nicht eindeutig mehrheitsgesellschaftlichen Perspektive heraus formuliert. Geschlechter-, heteronormative und generationale Ordnungen werden mit Thesen wie „Frauen verdienen gleich viel wie Männer“, „Schwule spielen keinen Fußball“ und „Jugendliche haben keine Werte mehr“ thematisiert.

Mit den Thesenkarten wird gearbeitet, in dem die Spielteilnehmer*innen das vorgelesene Statement anhand von Positionskarten auf einer Skala von „Stimmt“ über „Blödes Klischee“ und „Sattes Vorurteil“ bis hin zu „Übelst sexistisch/rassistisch/homophob“ einordnen. Die Einordnung wird dann in verschiedenen von der Spielleitung alternativ wählbaren Konstellationen begründet und diskutiert. Anschließend erfolgt eine Auflösung in Form einer „Einordnung und Klarstellung der Thesen“ (Spielanleitung S. 3). Zu jeder These enthält das Spiel eine dazugehörige Karte mit ausführlichen Informationen und einer Einordnung der These, die die Kategorisierungen der Positionskarten (von „Stimmt“ bis „Übelst sexistisch...“) aufgreift. Auf den Infokarten erfahren die Teilnehmer*innen – bezogen auf die als Beispiele zitierten Statements – etwas über den Anteil von Ausländer*innen an der Erwirtschaftung des bundesdeutschen Bruttosozialprodukts und ihre Beiträge zur Renten- und Sozialversicherung, sowie darüber, welche Leistungen Asylbewerber*innen erhalten können. Die Bestätigung, dass Italien und Spanien tatsächlich die beliebtesten Ziele deutscher Urlauber*innen sind, wird mit den Fragen verbunden, warum dies so ist und wer sich solche Reisen leisten kann. In ähnlicher Weise werden empirische Daten über Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen, über Wertorientierungen Jugendlicher und über schwule und lesbische Fußballvereine mit Ausführungen verbunden, die die Problematiken entsprechender Ausgrenzungsmechanismen und der dahinterstehenden Machtverhältnisse verdeutlichen. In Bezug auf die These „Weiße können nicht rappen“ wird ein Festmachen musikalischer Talente an „Äußerlichkeiten (Hautfarbe)“ als rassistisch verworfen, wobei hier der Unterschied zwischen rassistischen Stereotypen über privilegierte Gruppen und Stereotypen über benachteiligte Gruppen nicht diskutiert wird. Vielmehr wird diese These kaum anders kommentiert als die auf einer anderen Karte abgedruckte These „Alle Schwarzen haben Rhythmus im Blut“.

Das Ziel einer kritischen Reflexion von Klischees und Vorurteilen verfolgt das Spiel also, indem es diese zuerst reproduziert und sie dann, sofern ein Statement als Klischee oder Vorurteil einzuordnen ist, bearbeitet und widerlegt. Zunächst einmal ermöglicht dieses Vorgehen, entsprechende Aussagen abgelöst von alltäglichen Gesprächs- und Interaktionssituationen und ihrer Dynamik unter die Lupe zu nehmen und sie auch nicht als Statements bestimmter Personen zu bewerten, sondern in ihrem Inhalt. Dennoch wird eine persönliche Positionierung der am Spiel beteiligten eingefordert; sie sollen entsprechend der Positionierungskarten Stellung beziehen. Dies soll jedoch argumentativ erfolgen und gibt den Spieler*innen die Möglichkeit, Dinge zu überprüfen, die sie ansonsten vielleicht auch schon unbedacht geäußert haben.

Das Reproduzieren und anschließende Überprüfen oder Demontieren von Klischees und Vorurteilen ist eine häufige Strategie pädagogischer Konzepte, die auf Reflexion und Kritik abzielen. Diese Strategie hat beispielsweise auch in Gender Trainings Anwendung gefunden und ebenso viel Kritik erfahren (vgl. z.B. Debus 2017). Problematisiert wird beispielsweise die Fokussierung auf Diskriminierungs- und Viktimisierungserfahrungen von LGBTIQ+-Lebensweisen bei deren Thematisierung in der Pädagogik. Diese Kritik zielt darauf, dass damit für die an LGBTIQ+-Lebensweisen interessierten Jugendlichen kaum ein Empowerment verbunden ist, da Einblicke in alltägliche Realitäten wie Lebensfreude, Leichtigkeit, Freundschaft und Solidarität fehlen (vgl. Hartmann 2016: 113ff). Zudem ist es an sich durchaus fragwürdig, Stereotype überhaupt zu wiederholen, denn damit stehen ihr Wahrheitsanspruch und ihre vordergründige Plausibilität – oder ihr häufig behaupteter Charakter des so wieso nicht ganz Ernstgemeinten oder Ernstzunehmenden – erst einmal im Raum und zur Diskussion, auch wenn sie anschließend demontiert werden sollen. Vor allem aber besteht die Macht eines Vorurteils ohnehin eher darin, dass es sich auch halten und diskriminierende Wirkung entfalten kann, wenn es ganz offensichtlich nicht zutreffend ist.

Wenn das Spiel darauf setzt, dass diskriminierende Klischees und Vorurteile aus der Welt zu schaffen sind, indem sie mit objektiveren Wahrheiten widerlegt werden, impliziert das, dass die Gründe für Rassismus, Sexismus und Homophobie in der Unwissenheit derer liegen, die entsprechende Diskriminierungen ausüben. Das ist jedoch zu kurz gegriffen und ignoriert, dass es hier um Macht- und Herrschaftsverhältnisse und nicht nur um Fragen von zutreffenden oder nicht zutreffenden ‚Wahrheiten‘ über privilegierte und benachteiligte Gruppen geht. Allerdings wird diese Komplexität des Problems in dem Material nicht gänzlich ignoriert. So werden in der Spielanleitung die Begriffe wie Homophobie, Rassismus und Sexismus sehr pointiert und treffend als gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse erläutert. Auch einige der Erläuterungen in den Informationen zu den Thesenkarten widerlegen nicht einfach vermeintliche ‚Wahrheiten‘, sondern zeigen auch die machtförmigen Wirkungen

dieser ‚Wahrheiten‘ auf. Insofern hängt beim Einsatz des Spiels sehr viel davon ab, wie die Diskussionen über die Thesenkarten geführt werden und ob dabei sichtbar wird, dass es nicht nur darum geht, ob die getroffenen Aussagen zutreffend sind oder nicht. Problematisch ist zudem, dass die hier gewählte Strategie einen Raum für kaum absehbare Gruppendynamiken eröffnet. Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen ist genauso denkbar, wie eine Reifizierung von Diskriminierungen oder die Entwicklung neuer Ausgrenzungen von Schüler*innen, die aufgrund ihrer Positionierungen z.B. als „Rassist*in“ gelabelt werden.

Ziel des Lehr-Lernspiels „Identitätenlotto“ ist es, für Stereotype und Diskriminierungen zu sensibilisieren und Geschlecht in seiner Vielfalt sichtbar werden zu lassen. Anhand von fiktiven Lebenssituationen soll im Laufe des Spiels deutlich werden, wie Normierungen aufgrund von Geschlecht und anderen Identitätskategorien entstehen und inwiefern diese mit gesellschaftlichen Benachteiligungen bzw. Privilegierungen einhergehen. Dadurch soll die Entwicklung einer gender- und diskriminierungskritischen Position unterstützt und ein Beitrag zur Förderung einer offenen Gesellschaft geleistet werden.

Die grundlegende Idee des Spiels ist, fremde Perspektiven einzunehmen. Die Spieler*innen ‚schlüpfen‘ zu Beginn des Spiels in eine andere Identität und bilden diese im Spielverlauf weiter aus. Die Spielidentitäten beruhen auf den Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung oder national-kulturelle Herkunft. Die jeweiligen Ausprägungen dieser Identitätskategorien spiegeln hierbei keine Realverteilung wider, sondern sind gleich häufig vorhanden. Im Spielverlauf begegnen den Spieler*innen unterschiedliche Lebenssituationen, in denen sie mit Ungleichheitsstrukturen konfrontiert werden. So sollen andere Perspektiven, Erlebnis- und Handlungsweisen entdeckt und erprobt werden.

Zu Beginn des Spiels zieht jede*r Spieler*in eine Spielidentität und differenziert sie selbst weiter aus. Für das dann folgende Brettspiel stehen Spielbrettmodule zu den Lebensthemen „Selbstbild“, „Familie“, „Alltag“ und „Lebensplanung“ zur Verfügung. Die Spieler*innen würfeln und ziehen mit ihren Spielfiguren auf den Spielbrettmodulen vorwärts. Die Ereignisse bzw. Fragen auf dem erreichten Spielfeld führen durch Zufall (z.B. „Deine Gesundheit verschlechtert sich“) oder durch Einschätzungen von Situationen, die im Austausch in der Runde getroffen werden müssen, (z.B. „Kannst Du uneingeschränkt reisen?“ oder „Könntest du deine*n Partner*in auf der Straße unbefangen küssen?“) zum Gewinn oder Verlust von Ressourcensteinen. Die Antworten auf die Fragen müssen zur jeweiligen Spielidentität passen. Ein weiteres Element des Spiels sind Wissens- oder Ereignisfragen. Auch die Ereigniskarten führen in der Regel zum Gewinn oder Verlust von Ressourcensteinen (z.B. „Gibt es einen Kinofilm, dessen Hauptfiguren die sexuelle Orientierung deiner Spielidentität darstellen und sie stärken?“ oder „Du bewirbst dich auf den gleichen Job wie die Spielidentität links von dir. Stimmt in der Runde ab:

Wer hat die besseren Chancen auf den Job?“). Da auf den verschiedenen Karten (Spielidentitäten, Spielbrettmodule, Wissenskarten, etc.) Begriffe verwendet werden, die ggf. nicht allen Spieler*innen bekannt sind, steht ein Heft mit „Hintergrundwissen“ zur Verfügung, das ein Glossar wichtiger Begriffen enthält.

Die letzte Phase des Spiels ist die Auswertung. Hierfür wird zunächst die*der Gewinner*in ermittelt: Gewonnen hat, wer am Ende des Spiels die meisten Ressourcensteine besitzt. Anschließend sollen sich die Spieler*innen auf einem „Glückbarometer“ positionieren und die generelle Zufriedenheit der Spielidentität beim Durchlaufen der Lebensthemen bewerten. Diese muss nicht unbedingt der Menge der gesammelten Ressourcensteine entsprechen. Es folgt eine Reflexion des Spiels: Ein „Gedankenspiegel“ wirft Fragen für Diskussionen auf, die mit Hilfe eines beiliegenden Diskussionsleitfadens durch die Spielleitung weiter vertieft werden können. Zunächst wird angeregt, sich über die generelle Stimmung während des Spielverlaufs auszutauschen. Themen können hierbei z.B. die Möglichkeiten sich in die Spielidentität hineinzuversetzen sowie Unsicherheiten, Unbehagen, Fragen oder Überraschungen in Bezug auf die Ausgestaltung der Spielidentität sein. Anschließend sollen die im Spiel verwendeten Klischees noch einmal aufgegriffen werden: Welche Stereotype und Vorurteile waren relevant? Über welche Spielidentitäten wurde viel bzw. wenig gewusst? Woher kommen die Informationen über die Lebenssituation der Spielidentitäten? Schließlich soll diskutiert werden, inwiefern die Erfahrungen aus dem Spiel auf die eigene Situation und die gesellschaftliche Realität übertragen werden können.

Auch in diesem Spiel ist also das Aktivieren von Klischees und Stereotypen ein wichtiger Ausgangspunkt. Allerdings werden Vorurteile hier nicht von außen in das Spiel hineingegeben. Vielmehr verfügen die Spielenden bei der Ausgestaltung des Spielcharakters und beim Treffen von Entscheidungen häufig nur sehr eingeschränkt über Wissen über die für ihre Spielidentitäten relevanten Lebensrealitäten und greifen dann auf stereotype Vorstellungen zurück. Dass es sich dabei um problematische Stereotype handelt, wird jedoch häufig schon im Spielverlauf deutlich, spätestens aber bei der durch die o.g. Fragen angeleiteten Reflexionsrunde zum Thema. Auch hier stellt sich möglicherweise wie bei „Weiße können nicht rappen“ die Frage, ob Klischees zuerst reproduziert werden müssen, um dann abgebaut zu werden. Allerdings lässt „Identitätenlotto“ hier mehr Raum und fordert auf, den eigenen Umgang mit Stereotypen zu reflektieren, anstatt nur vermeintliche ‚Wahrheiten‘ als unzutreffend zu entlarven. Aufschlussreich ist in den Reflexionsrunden auch die Beobachtung, dass Spieler*innen bei bestimmten Identitäten mehr auf Klischees zurückgreifen als bei anderen. Ebenso wie die sehr deutlichen Ungleichverteilungen von Ressourcensteinen am Ende der Spieldurchgänge verweist dies mit Nachdruck auf gesellschaftliche Machtverhältnisse als Kontext

der scheinbar so durch die verschiedenen „Identitäten“ bedingten unterschiedlichen Lebenssituationen.

An dieser Stelle liegt ein besonderes Erkenntnispotential des Spiels. Mit Identitätskonzepten ist häufig die Annahme verbunden, dass Identitäten aus sich heraus Lebenssituationen bedingen. Welche Chancen und Ressourcen jemand bekommt, welche Entscheidungen getroffen werden können, scheint zunächst von den Merkmalen der Person abzuhängen. Mit seinem Titel „Identitätenlotto“ legt das Spiel zunächst ein ähnliches Verständnis nahe. Spätestens für die Reflexionsrunde sieht das Spiel jedoch eine explizite Thematisierung von Identität als Produkt von Identifizierungsprozessen vor: „Wie wirken (eigene oder fremde) Zuschreibungen von Eigenschaften oder Merkmalen auf das Selbstbild?“ Auch das Konzept einer stabilen, an bestimmten Differenzkategorien festzumachenden Identität an sich wird in den Reflexionsfragen vor dem Hintergrund der Spielerfahrungen zur Diskussion gestellt. Ebenso wird die Frage gestellt: „Welche Grenzen hat das Hineinversetzen in eine andere Identität?“

Dies verweist jedoch auf eine grundlegende Problematik, die mit dem Spiel eher markiert als bearbeitet werden kann. Es bleibt die Frage, inwiefern überhaupt die Erfahrung von Diskriminierung innerhalb einer spezifischen gesellschaftlichen Ungleichheitsordnung für diejenigen nachvollziehbar ist, die von dieser Ordnung eher profitieren. Sicherlich ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme als eine Voraussetzung für menschliches Miteinander im Allgemeinen und als ein Element pädagogischer Professionalität im Besonderen von großer Bedeutung. Doch das Sich-Hineinversetzen bleibt auch immer eine Suggestion. Hier gilt, was Paul Mecheril in seiner Warnung vor einem entsprechenden „(koloniale[n]) Phantasma“ formuliert. Die Anforderung besteht darin, ein „Wissen zu erarbeiten, das sich in der Annäherung an die Perspektive des Gegenübers konstituiert, ohne im Konstitutionsprozess den Rest, das Nicht-Wissen zu überspringen“ (Mecheril 2010: 30).

Die Herausforderung beim Einsatz des Spiels besteht also darin, die Schwierigkeit des Nachvollziehens fremder Erfahrungen – insbesondere fremder Erfahrungen von Benachteiligung, Verletzung, oder Erniedrigung – nicht zu bagatellisieren. Wird damit „Identitäten“, die u.a. durch solche Erfahrungen hervorgebracht werden, genügend Respekt entgegengebracht? Und wird ausreichend deutlich, wie auch Lebensweisen, die eine*r nicht zu verstehen oder nachzuempfinden in der Lage ist, respektiert werden können?

Damit wird deutlich, dass auch beim „Identitätenlotto“ viel davon abhängt, wie das Spiel angeleitet wird; im Vergleich der beiden Spiele lässt sich also festhalten, dass beide ein hohes Maß an Professionalität auf Seiten der Spielleitungen voraussetzen, um die angestrebten Sensibilisierungsprozesse ermöglichen zu können. Allerdings ist „Identitätenlotto“ in weit höherem Maße so angelegt, dass die Dilemmata des (Nicht-)Wissens über das Andere fast un-

weigerlich sichtbar und zumindest potentiell reflektierbar werden. Der Diskussionsleitfaden gibt eine klare Richtung vor: Er regt die Spielteilnehmer*innen zur Diskussion darüber an, inwiefern sie im Spielverlauf auf stereotypisierenden ‚Wissen‘ zurückgegriffen haben, bei welchen Spielidentitäten dies mehr oder weniger der Fall war und wie schwierig es ist, sich in andere hineinzusetzen. Damit ergibt sich in dem Spiel die Möglichkeit, die Schwierigkeit des Sich-Hineinversetzens, seine Grenzen und seine potentielle Übergriffigkeit zu reflektieren. Das ist gegenüber naiven – gerade auch pädagogischen – Illusionen von Perspektivübernahme und Empathie zweifellos ein Gewinn.

Literatur

- 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 (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, S. 25-42.
- Hartmann, Jutta (2016): doing heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/ Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Diversity Management. Beiträge zur diversitätsbewussten Ausrichtung des Bildungssystems, des Kulturwesens, der Wirtschaft und der Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, S. 105-134. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_7
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, 3. Auflage, S. 15–34.

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.

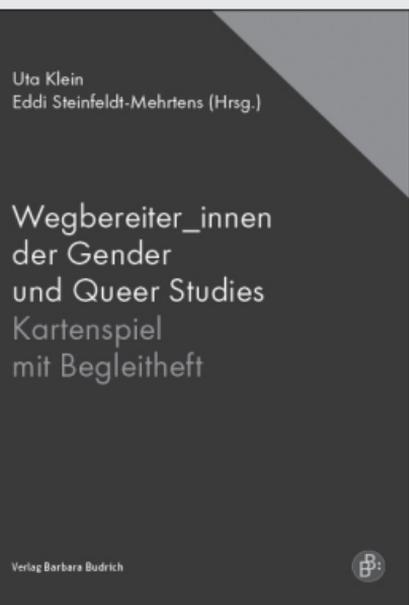
Maxine Saborowski ist Post-Doc in einem DFG-Projekt am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionsforschung in der Elementarpädagogik, rekonstruktive Methoden in der qualitativen Forschung, Konstruktionen von Geschlecht in aktuellen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

2018 • 172 Seiten • Kart. • 19,90 € (D) • 20,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2200-6

**Unersetzbar für Lehre und Selbststudium: das erste und bisherige
einzige Kartenspiel zu Gender und Queer Studies!**

Auf 39 Wissenskarten werden Schlagwörter, zentrale Werte und Autor_innen, die das Selbstverständnis der Geschlechter und Queerforschung maßgeblich begründet und beeinflusst haben, zusammengetragen. Alle Themen sind in einem Begleitheft 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