

Mehr Gender, mehr Kompetenz?

Über die didaktische Herausforderung Gender und Queer im Lehramt und in der Schule zu thematisieren

SARAH GANSS

1 Einleitung

Die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte steht seit jeher vor der Herausforderung, aktuelle gesellschaftliche wie wissenschaftliche Entwicklungen in das Lehramtsstudium einfließen zu lassen, um die Studierenden auf die Konfrontation mit dem wandelbaren Schulalltag vorzubereiten. *Gender* ist dabei ein Querschnittsthema, dessen Aktualität und Dringlichkeit sich nicht nur durch gegenwärtige antifeministische und antidemokratische Entwicklungen ergibt. Als Dimension von Bildung von geschlechtlicher und sexueller Identität berührt *Gender* zudem den selbstreflexiven Umgang mit Menschwerdung und -sein ganz grundlegend. Genderkompetenz ist dann, erstens, ein zu thematisierender und zu vermittelnder Inhalt in Form von Wissen und, zweitens, als gendersensibles Handeln eine Fähigkeit, welche im besten Falle intersektional sowohl den pädagogischen Alltag als auch die eigenen Lernprozesse grundlegend strukturiert.

Dabei steht die Didaktik vor der Aufgabe, gendersensible Handlungsfähigkeit und Haltung als Kompetenz mit entsprechenden Zielen und Inhalten zu definieren und gleichzeitig eine mögliche Versteifung ebenjener Fokussierung auf festgesetzte Normierung und messbare Fertigkeit kritisch zu hinterfragen. Mit anderen Worten: Genderkompetenz ist als didaktische Vermittlung samt Zielen und Methoden wie andere Kompetenzen zu rahmen und zu konzipieren und als Teil von (queer-)feministischen Interventionen zu rechtfertigen. Gleichzeitig muss die Form, welche sich zunächst als erlernbar, sicher anwendbar und zu besitzen präsentiert, überschritten und verkompliziert werden.

Dieser Artikel wird in einem ersten Schritt das Verhältnis von Gender und Didaktik kritisch beleuchten und herausarbeiten, wie Genderkompetenz theoretisiert werden kann. In einem zweiten Schritt werden Ideen und Skizzen zu Schulmaterialien zum Thema Sex und Gender, welche von der Autorin des vorliegenden Beitrags mitgeplant werden, vorgestellt und anhand einer Rekonstruktion des Entstehungsprozesses die Konfliktlinien rund um Gender, Kompetenz und Didaktik nachgezeichnet. Abschließend soll ein möglicher Ausblick skizziert werden.

2 Theoretische Vorüberlegungen: Gender und Kompetenz

Der Diskurs rund um Genderkompetenz(en), Möglichkeiten und Grenzen ist bei weitem nicht neu und kann, auch aufgrund der Begrenztheit des Beitrags, nicht erschöpfend wiedergegeben werden. Die wichtigsten Diskussionslinien sollen hier dennoch kurz erläutert werden.

Als erste Frage ist zu klären, wie Genderkompetenz als Kompetenz auszusehen hat. Stadler-Altmann und Schein erläutern:

„Genderkompetenz ist in den Bereich der *sozialen und emotionalen Kompetenzen* einzuordnen und bezeichnet Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit genderbezogenen Themen in der pädagogischen Interaktion. Diese Kompetenz kann erlernt und eingeübt werden. [...] Kompetenzen entstehen in einem Wechselverhältnis von *Wissen und Können*“ (Stadler-Altmann & Schein 2013, 46–47, Hervorhebung durch SG).

Genderkompetenz führt demnach zu einer Handlungskompetenz. Krämer spricht im Anschluss an das Berliner GenderKompetenzZentrum von der Trias ‚Wollen – Wissen – Können‘ (Krämer, 2011, S. 68–71). Auch Budde und Venth beziehen sich auf diese Trias; sie konkretisieren Genderkompetenz im Anschluss als eindeutige Reflexionskompetenz (Budde & Venth, 2010, bes. S. 22–28). Genderkompetenz als Reflexionskompetenz wird dann in Handlungen sichtbar, genauer gesagt in „vier Dimensionen, die den jeweiligen Bildungsort strukturieren: gesellschaftliche Kontexte, Praxiskontexte, Adressatinnen und Adressaten und Methodik und Didaktik“ (Budde & Venth, S. 25). Dabei unterscheiden Budde und Venth ferner noch einmal die (schul-)pädagogische Genderkompetenz je nach Lehr-Lern-Bereich und Alter (Budde & Venth, 2010). Jansen-Schulz und van Riesen skizzieren ein mehrdimensionales Modell, in welchem Fach-, Methoden-, kommunikative und soziale Kompetenz (als Reflexionskompetenz) in eine umfassende Handlungskompetenz münden und gleichzeitig von dieser beeinflusst werden (Jansen-Schulz & van Riesen 2013, bes. S. 221). Sie konkludieren:

„Für die Ausbildung der Studierenden zielt die Herausbildung von Gender-Diversity-Kompetenz auf *Persönlichkeitsbildung* und *Reflexionskompetenz*, welche durch grundlegende wie auch anwendungsbezogene Kenntnisse und Methoden zur Analyse und kritischen Betrachtung von Geschlechterverhältnissen, Hierarchien und Vielfältigkeiten befördert wird“ (Jansen-Schulz & van Riesen, 2013, S. 228. Hervorhebung durch SG).

Reflexionskompetenz bedeutet hieran zusätzlich die Reflexion der eigenen Verstrickung in Geschlechterverhältnisse und -prozesse – nicht im Sinne einer moralisierenden Anklage, sondern als Anregung, über die eigene Verantwortung und die daraus erwachsende Handlungsfähigkeit nachzudenken (Recla & Schmitz-Weicht, 2015, S. 283–284; Hartmann et al., 2017; Horstkemper 2013, S. 40). Krämer formuliert treffend: „Kompetenz heißt demnach, Handlungs- und Eingriffsmöglichkeiten zu erkennen und zu bestimmen“ (Krämer, 2011, S. 73).

Ein zweites Spannungsfeld wird von der Frage eröffnet, welches Ziel durch die Förderung von Genderkompetenz übergeordnet erreicht werden soll. Kleiner und Klenk unterscheiden hier bereits zwischen „*bildungspolitische[n]* und *gleichstellungspolitische[n]* Anliegen, die im Zuge pädagogischen Handelns realisiert werden sollen“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 97, Hervorhebungen i. O.). Verschiedene Autorinnen und Autoren verknüpfen das Aufkommen von Gender-Kompetenz (inkl. Trainings) mit Konzepten von Gender-Mainstreaming – durchaus bereits mit dem kritischen Hinterfragen sowohl der Konzepte selbst als auch deren Verknüpfung (Bereswill, 2009; Budde & Venth, 2010, S. 21–22; Krämer, 2011, S. 68–74). Genderkompetenz wird in diesem Fall als Mittel zum Zweck verstanden, in doppelter Perspektive als Entlastung für die Lehrenden wie die Lernenden (Kleiner & Klenk, 2017, S. 109–111; Horstkemper, 2013, S. 29) und entsprechend mit Inhalten gefüllt; zum Beispiel mit Wissen um Ungleichheiten oder um einen geschlechtersensiblen Umgang in Interaktionen. Krämer merkt aber kritisch an:

„Genderkompetenz und feministische Handlungsfähigkeit bezeichnen jedoch nur bis zu einem gewissen Grad und abhängig vom Kontext das Gleiche, oft stehen sie in einem Spannungsfeld zueinander, welches auf jenes zwischen Gleichstellungspolitik und feministischen Bewegungspolitiken zurückzuführen ist“ (Krämer, 2011, S. 15).

Genderkompetenz, so scheint es, verliert ihr emanzipatorisches und befreiendes Potenzial, welches sie als Erbin von feministischen Kämpfen ausweist, wenn das Ziel ‚nur‘ noch die (politische? rechtliche?) Gleichstellung von Mann und Frau umfasst; wobei ergänzend hier das Spannungsfeld eröffnet wird, wie Gleichbehandlung, Gleichstellung und Gleichberechtigung zueinanderstehen. Hier schließt sich außerdem die Frage an, inwieweit eine langfristige Stabilisierung eines (binären) Geschlechtersystems ein Ziel sein kann (Hartmann et al., 2017).

Kleiner und Klenk weisen zudem auf einen allen Kompetenzdiskursen inhärenten Schwachpunkt hin: den durchaus fehlerbehafteten, oder besser: fehleranfälligen Transfer von Theorie in Praxis, beziehungsweise von (Handlungs-)Wissen in (Handlungs-)Können (Kleiner & Klenk, 2017, S. 98 und S. 113; Horstkemper, 2013, S. 40). Wissen der Lehrenden garantiert kein Können derselben und noch weniger garantiert es einen Lernerfolg der Lernenden. Die Scharniere des Übergangs, die Möglichkeit von fehlerhafter Übersetzung und anschließender Fehlerwahrnehmung und eventueller Korrektur darf nicht unbeachtet und unbedacht bleiben. Besonders die Reflexion des Handelns bei bester Intention muss, wie bereits beschrieben, Teil der (Gender-)Kompetenz und Lehrkräfteprofessionalisierung sein.

Eine Rahmung von Genderkompetenz als individuelle Handlungskompetenz ist überdies aus anderen Perspektiven bereits hinterfragt worden. Es wird kritisiert, dass sich damit einhergehend „eine auffällige Relativierung, Neutralisierung und Individualisierung“ (Bereswill, 2009, S. 153) im Diskurs um Geschlechterverhältnisse zeigt. Genderkompetenz wird zu einem ‚nice to have‘, scheint aber an Schärfe zu verlieren: „[W]as auf der Strecke bleibt, sind allerdings die gesellschafts- und identitätskritischen

Implikationen einer Arbeit an und mit der Kategorie Geschlecht [...]“ (Bereswill, S. 153–154; außerdem Krämer, 2011, S. 15; Kleiner & Klenk, 2017).

Hiermit ist zweierlei impliziert: Zum einen wird Genderkompetenz entpolitisiert – entkoppelt von anderen Strukturtransformationen wird Gender, Gender-Mainstreaming und Genderkompetenz nahtlos einer Marktlogik einverleibt, welche Diversität und Andersheit ohne Blick auf historisch gewachsene strukturelle Ungleichheiten betrachtet (Bereswill, 2009).

Zum anderen findet, wenn Genderkompetenz als personelle Reaktion auf strukturelle Diskriminierung gerahmt wird, eine Verantwortungsverschiebung, ja -abgabe statt (Kleiner & Klenk, 2017, S. 110–111). An dieser Stelle muss in aller Deutlichkeit gesagt werden: Genderkompetenz kann als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Normalitätsvorstellungen nicht ausschließlich einzelnen Menschen, mitnichten einzelnen Lehrkräften aufgebürdet werden, sondern muss Strukturen und Prozesse insgesamt adressieren (Budde & Venth, 2010, S. 70 und S. 74–77; Stadler-Altmann & Schein, 2013, 43–44).

Aus dieser Schlussfolgerung erwächst allerdings eine neue Überlegung: Obgleich Genderkompetenz von einer Individualisierung auf Akteursebene entkoppelt werden soll, stellt Individualisierung auf Adressatenebene, das heißt auf Ebene der Lernprozesse, eine spannende und lernwirksame Option dar. Budde und Venth entfalten:

„Damit kommt Geschlecht eher der Status einer reflexiven Kategorie zu und nicht einer permanenten Technik der Unterrichtsgestaltung. Dies bezieht sich sowohl auf die Gestaltung von Interaktionen, die Konzeptionierung des Unterrichts wie auch auf die Formulierung pädagogischer Ziele unter dem Stichwort Individualisierung“ (Budde & Venth, 2010, S. 81; außerdem Horstkemper, 2013, S. 33).

Voigt-Kehlenbeck skizziert eine „Haltung der begleitenden Offenheit“ (Voigt-Kehlenbeck, 2001, S. 250); pädagogische Aufgabe, in diesem Fall feministischer Mädchenarbeit, ist die Begleitung von Individuationsprozessen, zu denen daneben das ‚doing gender‘ gehört. Sie fasst zusammen:

„Dies bedeutet, dass eine pädagogische Begleitung immer schwanken wird zwischen den Erfordernissen pädagogischer Unterstützungsleistung – und der Gewährung von Freiräumen. [Dies ist die ...] Kunst der bedingt beteiligten, beobachtenden Zurückhaltung und der gezielten Unterstützung von Wandlungsprozessen [...]“ (Voigt-Kehlenbeck, 252).

Aus einer poststrukturalistischen Perspektive kommand hinterfragt Klingovsky die Fokussierung auf zu lehrende und zu erlernende Kompetenzen hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehr-Lern-Prozessen. Sie fordert eine grundsätzliche strukturelle Offenheit gegenüber den bereits stattfindenden Lernprozessen und thematisiert die der Didaktik immer inhärenten, durchaus subversiv zu nutzenden Machtverhältnisse (Klingovsky, 2013, bes. S. 7; Hartmann et al., 2017; Kleiner & Klenk, 2017). Damit weist sie auf die Schwierigkeit einer gendergerechten Didaktik hin, die zu einer bestimmten, in diesem Fall gendersensiblen Haltung befähigen will, ohne Vorschriften zu machen. (Gender-)Kompetenz sollte, auch aus Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, deshalb als

eine Fähigkeit und weniger eine Fertigkeit konzipiert werden. Zu der Unterscheidung derselben formuliert Frost: „Während die Ausrichtung auf Fähigkeiten noch für unterschiedliche Ausprägungen und Konsequenzen des Urteilens und Handelns offen ist, setzt die Formulierung von Fertigkeiten immer schon bei den Ergebnissen an“ (Frost, 2010, S. 317; außerdem Frost, 2011, bes. S. 313). In den Fokus rückt somit weniger das Ergebnis als der Prozess selbst; ein „Lernen in Widersprüchen“ (Krämer, 2011, S. 13–21).

Bis hierhin lässt sich festhalten: Genderkompetenz ist eine Wissens-, Reflexions- und Handlungskompetenz, die motivationale, emotionale und soziale Elemente in sich vereint und Teil der Lehrkräfteprofessionalisierung ist. Gendersensible Handlungsfähigkeit erschöpft sich bei Weitem aber nicht in einer quantifizierbaren, eindeutig abzupräfenden oder zu besitzenden Fertigkeit, sondern muss diese Form selbst überschreiten – ähnlich dem Vorgang, Vorstellungen von Geschlecht und Identität zu konstruieren, anschließend zu pluralisieren und abschließend zu übertragen. Dabei ist es nicht einfach so, dass alte Vorstellungen und Mechanismen durch neue ersetzt werden (können), vielmehr ist eine „doppelte Perspektive durchzuhalten, bei der die strukturelle Relevanz Geschlecht nicht verleugnet und die Identitätszwänge der Zweigeschlechtlichkeit trotzdem erschüttert werden können“ (Bereswill, 2009, S. 152–153). Queertheoretische Diskurse können hier anregende Impulse setzen. Armstrong befürwortet die Ausrichtung auf das emanzipatorische und befreende Potenzial von Pädagogik und imaginiert das Klassenzimmer als Ort der ‚conflicted practice‘: „[...] cross-disciplinary perspectives open new and radically disruptive epistemological spaces“ (Armstrong, 2008, S. 91). Genderkompetenz nimmt in diesem Fall mehr die Form von Urteilsfähigkeit, Vermittlungsstrategien, Konfliktkompetenz und Rhetorik an; sie ist folgend als „prozesshaft, als wiederkehrende Suchbewegung zu verstehen, die nicht nach monolithischen Antworten sucht, sondern den Blick immer wieder neu auf die Brüche, Instabilitäten und Ausschlussprozesse richtet [...]“ (Recla & Schmitz-Weicht, 2015, S. 288; außerdem Krämer, 2011, S. 73).

Ein kurzer literarischer Anschub als Zusammenfassung der Überlegungen. Das Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* von Pat Parker öffnet mit den folgenden Zeilen: „The first thing you do is to forget that I'm Black. | Second, you must never forget that I'm Black“ (Parker, 1999, S. 99). Diese dialektisch zu beschreibende Haltung, Ungleichheitsverhältnisse entlang von Differenzkategorien, in diesem Fall ‚race‘, gleichzeitig ein- und auszublenden, zu adressieren und zu bearbeiten, charakterisiert das Spannungsfeld zwischen Gender und Kompetenz, zwischen Geschlecht und Didaktik treffend.

3 Werkstattbericht: Das Erstellen von Schulmaterialien

Bevor es nun konkret einen Werkstattbericht zur ersten Annäherung an das Themenfeld der Genderkompetenz im Rahmen einer Publikationsvorbereitung (*Sex und Gender. Über die Ordnung unserer Geschlechter*, Koerrenz & Ganss, in Vorbereitung) gibt, soll die Reihe der Schulmaterialien *Politisch denken lernen mit Religion und Ethik* kurz vorgestellt werden.

Diese Reihe erscheint als Print und E-Book und ist eine pädagogische Materialsammlung zu gesellschaftsrelevanten und zeitgenössischen Themen, zum Beispiel Rassismus, Fake News oder Antisemitismus. Obwohl der Reihentitel sich vorrangig an Lehrkräfte der Fächer Religion und Ethik der Sekundarstufe I von Gymnasium und Gesamtschule wendet, adressieren die Herausgebenden Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte ganz allgemein. Das Vorhaben dabei ist, engagiertes und interessiertes pädagogisches Personal bei der Suche nach geeigneten (Unterrichts-)Materialien zu thematisch einschlägigen Themen zu entlasten und ihnen mit diesen Arbeitsheften Hilfsmittel an die Hand zu geben, um relevante und aktuelle Themen unabhängig von Schulbuchinhalten in Unterricht und Alltag einbinden zu können. Die Hefte sind in vier Kapitel à 10 Seiten unterteilt, wobei sich ein Kapitel dem Thema aus spezifisch religionspädagogischer Perspektive nähert, während die anderen Perspektiven eine allgemeinere Ethik in den Blick nehmen. Vor jedem Kapitel gibt es eine kurze Hinführung und Erläuterung zu den einzelnen Arbeitsblättern sowie den Lernzielen, nicht jedoch einen detaillierten Erwartungshorizont (dazu später mehr). Die Arbeitsblätter in der Druckversion enthalten Aufgaben (Verständnis – Reproduktion – Transfer), beim E-Book kann nur der Text und/oder die Grafik ohne Aufgabenstellung heruntergeladen werden.

Die Erstellung einer Materialsammlung zum Themengebiet Sex und Gender steht vor mannigfaltigen inhaltlichen wie didaktischen Herausforderungen, die an dieser Stelle selbstkritisch reflektiert werden sollen.

Als erster Punkt sei der generelle Aufbau des Hefts inklusive seiner Begrenztheit genannt: Welche Themen bauen wie aufeinander auf? Welches Vorwissen brauchen Lehrende und Lernende, um aktuelle Debatten nachverfolgen und verstehen zu können? Welches Wissen können die Herausgebenden als gegeben voraussetzen? Obgleich sich der lineare Aufbau auf den ersten Blick für eine historisch-genealogisch und rekonstruierende Perspektive eignet, zeigt sich schnell, dass die Spannungen innerhalb feministischer Bewegungen und die Wechselverhältnisse mit anderen diskriminierungskritischen Formationen, in diesem Fall primär queertheoretischen Einsprüchen, mehr einem dichten Spinnennetz denn einem kohärenten Zeitstrahl ähneln. Wir, die Werkstattmitglieder, diskutieren in diesem Sinne die Vor- und Nachteile einer Einteilung in ‚Grundbegriffe und Grundlagen‘ und ‚Alltagsbeispiele‘ – wohlwissend, dass hier aufgrund der Begrenztheit einige Abstriche zu machen sein werden. Wir gehen davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte, die dieses Arbeitsheft verwenden, bereits ein gewisses Vorwissen und Interesse am Themenspektrum Gender besitzen, ihnen aber eine systematische Übersicht zu den größeren Themenknotenpunkten und kleineren Verästelungen fehlt. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, grundlegende Begriffe und Kon-

zepten zu erklären. Ebenfalls bedeutend scheint uns die Verbindung zur konkreten Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, zum Beispiel mit Themen wie sexistische Werbung, Debatten um Sportkleidung oder Rollenerwartungen. Dies ist eines der ersten Dilemmata: Den Fokus auf die spezifische national(sprachlich)e Situation auszurichten, ohne die intersektionalen Verknüpfungen – in historischer wie theoretischer Perspektive – aus den Augen zu verlieren, ist in der Begrenzung fast unmöglich und führt zwangsläufig zu Lücken. Unsere durchgehende Sorge ist es, durch die Textauswahl die heterogenen feministischen Bewegungen unter einer Spielart, in diesem Fall den weißen, bürgerlichen Feminismus, zu subsumieren. Ausschlaggebend ist für uns schließlich das Vorgehen, auf niedrigschwellige Weise die Funktionen und das Einwirken von Geschlecht auf den deutsch(sprachig)en (Schul-)Alltag zu thematisieren. Dabei versuchen wir aus einem anthropologischen Blickwinkel allgemeinere Alltagsphänomene wie Identität, Gefühle, Beziehungen oder Sozialität zu fassen und die darin immer schon enthaltene Differenzkategorie Geschlecht aufzudecken. Dieses Vorgehen spiegelt daneben unsere Einstellung wider, Differenzkategorien wie Sex und Gender in ihrem Verhältnis zum Subjekt, das heißt: als geschlechtliche und sexuelle Teile des Selbst zu begreifen. Dies wird eindringlich in den Arbeitsblättern deutlich, in welchen es um Fragen nach Gefühlen, Familie, Freundeskreis oder Rollenerwartungen geht – immer in Bezug auf Fragen nach Geschlecht und Sexualität. Auf diese Weise, so unsere Überlegungen, können Lernende an das Themenfeld herangeführt werden, ohne sie zu überfordern.

Eine der größten inhaltlichen Tücken war die Diskussion um die Verhältnisbestimmung und Verknüpfung von Gender und Queer Studies – aus unserer Sicht ein nicht überraschendes Abbild des Ringens in queeren und feministischen und queer-feministischen Kreisen um das gemeinsame Verhältnis und die teilweise nötige Abgrenzung der Bewegungen untereinander. Während auf der einen Seite argumentiert werden kann, dass queere und queer-feministische Denkansätze eine Weiterentwicklung innerhalb feministischer Bewegungen darstellen und es deshalb sinnvoll ist, dieser Entwicklung nachzuspüren und sie zu erläutern, ist als Gegenargument anzuführen, dass ‚queer‘ und ‚feministisch‘ keine Synonyme darstellen. Obgleich viele Übereinstimmungen bei den Adressatinnen und Adressaten und Zielsetzungen bestehen, gibt es dort zugleich unlösbare, manchmal diametral gegenüberstehende Inkongruenzen; somit ist und bleibt Aufklärung über feministische Geschichte, Kämpfe, Anliegen, Problemstellungen und Lösungsvorschläge unerlässlich. Wir verstehen unsere Werkstattmaterialien als eben diese Grundlegung und Einführung zu Gender; als einen ersten Zugang für die Lernenden, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Aus diesen Gründen versuchen wir uns an der Aufnahme von queeren und queer-theoretischen Inhalten, um die intersektionale Verknüpfung zu betonen, Lernende mit unterschiedlichem Vorwissen und Interesse einzubinden und zusätzlich die Debatte um das Spannungsverhältnis abzubilden, welches unserer Meinung nach besonders momentan aufgrund von explizit transtheoretischen Betrachtungsweisen an Aufschwung gewinnt.

Neben diesen inhaltlichen Herausforderungen gibt es des Weiteren einige formale Unbestimmtheiten. Wie bereits oben angerissen, haben sich die Herausgebenden

anderer Hefte der Reihe *Politisch denken lernen mit Religion und Ethik* bewusst dagegen entschieden, Lösungsblätter oder Erwartungshorizonte zu erstellen und vorauszusetzen – eine Entscheidung, welche bei Materialsammlungen für Lehrkräfte eher unüblich ist und von Praxisakteuren durchaus verwundert angemerkt wurde. Unsere Entscheidung, lediglich grobe Lernziele über die Gestaltung der Aufgaben vorzugeben, spiegelt die bereits ausführlich diskutierte Debatte um die generelle Kompetenzhaftigkeit und Überprüfbarkeit von Wissen und Handlungen zu Geschlecht wider. Selbstverständlich gibt es bei Gender Richtig und Falsch, zum Beispiel die korrekte Zuordnung der sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Identitäten im Akronym LSBTQ, die Unterscheidung von cis und trans* oder von Gleichheits- und Differenzfeminismus. In den Teilen unserer Materialsammlung allerdings, in denen es um gelebte Erfahrungen von Inklusion und Exklusion, Identitätsfindung oder Sexismus sowie um aktuelle dynamische, gesellschaftliche Debatten rund um feministische Themen wie Familienmodelle oder gendersensibles Sprechen geht, gibt es unserer Meinung nach keine Einteilung in Richtig und Falsch. Wir möchten das Fluide und Wandelbare in den Blick rücken und so die individuelle Reflexion fördern. Die Fähigkeit (und nicht die Fertigkeit; dazu Frost, 2010 und Frost, 2011), Themengebiete zu durchdenken und sich eine eigene Meinung und Haltung bilden zu können, soll eingeübt werden. Strikte Lösungsblätter oder Erwartungshorizonte sind hierbei weder für die Lernenden noch die Lehrenden hilfreich und verstehen aus unserer Sicht den Blick auf unser Ziel: Bei Genderkompetenz geht es um den Prozess des Verstehens, des Argumentierens, der Urteilsbildung und weniger um ein wie auch immer genormtes Endergebnis. Die starre Fixierung auf den ‚Output‘ ist besonders im Bereich von Diskriminierungskritik wenig hilfreich und bisweilen sogar kontraproduktiv. Diese Herangehensweise ist jedoch nicht nur das Anliegen dieses und anderer Arbeitshefte, sondern darüber hinaus Gegenstand der vielfältigen Gespräche über die (grundsätzliche) Konzeptualisierung von Arbeitsmaterialien. Die Gestaltung von Materialien ist für die Werkstattmitglieder gleichermaßen herausfordernd und produktiv, über die eigene Vorstellung von Genderkompetenz und das vorhandene Wissen über (Queer-)Feminismus nachzudenken und zu reflektieren, um anschließend in ein Gespräch zu kommen, bei dem die Praxisorientierung und das Arbeitsfeld Schule im Mittelpunkt zu stehen haben.

4 Ausblick

Dieser Artikel hat gezeigt, dass Genderkompetenz einem Spannungsfeld Rechnung trägt, welches größer ist als die Summe seiner Teile. Es bewegt sich zwischen den Polen von Reflexion, Handlung, Fähigkeit und Einstellung. Grundsätzliche(re) Fragen kommen an die Oberfläche, wie die nach Gelingensbedingungen für ein funktionierendes Übersetzen von Wissen und Wollen in Können; wie die nach Setzungen von Zielen des gendersensiblen Handelns im Schulalltag; wie die nach der Verantwortungsbestimmung. Bei allem Wissen und Können, welches sich (zukünftige) Lehrkräfte aneignen und danach vermitteln können und sollen, bleibt eine Ungewissheit, eine Unbestimm-

barkeit. Kleiner und Klenk verweisen auf das Element der Disposition, welches der Genderkompetenz vorausgeht, und skizzieren dergestalt eine „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“ (Kleiner & Klenk, 2017, S. 113–115), um auf die Ambivalenzen von Fähigkeit und Handlung hinzuweisen. Das heißt dennoch nicht, das Konzept von Genderkompetenz aufzugeben: Es öffnet vielmehr einen Denkraum, in welchem Unsicherheiten, Fehler und mögliches Scheitern zum Gelingen dazugehören. Genderkompetenz kann sich als eine Art Gerichtet-Sein zur Welt zeigen; als eine Haltung mit einer bestimmten, hier: feministischen Perspektive und aus einer Position der Bereitschaft heraus, sich mit sich und der Welt auseinanderzusetzen. Ahmed schreibt im Vorspann zu ihrem *killjoy manifesto*: „I would hazard a guess: feminist trouble is an extension of gender trouble. To be more specific: feminist trouble is the trouble with women. [...] A killjoy is willing to get into trouble“ (Ahmed, 2017, S. 255). Haltung und Bereitschaft bedingen und stützen einander. Auf ihnen bauen sodann gendersensible Handlungen, Interventionen und Wissensvermittlung auf und wirken rück – unter anderem, damit Haltung und Bereitschaft Teil der Professionalisierung und nicht rein individueller Aktivismus werden (Krämer, 2011, S. 74). Genderkompetenz auf diese Art zu theoretisieren, bedeutet möglicherweise erstmal eine Verunsicherung – dies ist der Autorin des vorliegenden Artikels und den Mitgliedern der Werkstatt für *Sex und Gender* bewusst. Eine Verunsicherung, welche jedoch nicht mit als Neutralität oder Indifferenz getarnter Gleichgültigkeit verwechselt werden darf, sondern die Lehrkräfte auf sich als pädagogische Professionelle und als gleichermaßen freie und verantwortliche Menschen zurückverweist. Auf diese Art kann Genderkompetenz wachsen – bei Lehrenden und Lernenden.

Literatur

- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Armstrong, M. A. (2008). Towards A Queer Pedagogy of Conflicted Practice. *Modern Language Studies* 37 (2), 86–99.
- Bereswill, M. (2009). Feministische Kritik oder Genderkompetenz? Das Beispiel Gender Training. In M. Löw (Hrsg.), *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie* (S. 142–156). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91395-7>
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/43/0035w>
- Frost, U. (2011). Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, L. Koch & V. Ladenthin (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft I* (S. 303–317). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584553>
- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (3), 312–322. <https://doi.org/10.30965/25890581-08603003>

- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 15–28). Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1>
- Horstkemper, M. (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 29–42). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw.6>
- Jansen-Schulz, B. & van Riesen, K. (2013). Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz. Anforderungen an eine innovative Hochschullehre. In S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (S. 217–237). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19799-9>
- Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. (S. 97–119). Budrich. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1>
- Klingovsky, U. (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *erwachsenenbildung.at* 20, 1–12. <https://doi.org/10.25656/01:8409>
- Koerrenz, R. & Ganss, S. (in Vorbereitung). *Sex und Gender. Über die Ordnung unserer Geschlechter*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krämer, J. (2015). *Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung*. transcript.
- Parker, P. (1999). *An Expanded Edition of Movement in Black*. Firebrand.
- Recla, A. & Schmitz-Weicht, C. (2015). Konstruktiv Dekonstruktiv. Ansätze einer queeren Bildungsarbeit. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 275–289). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839429617>
- Stadler-Altmann, U. & Schein, S. (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehrerausbildung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 43–81). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1fw.7>
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2001). ...und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 237–254). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0>