

Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory

Bettina Kleiner, Florian Cristobal Klenk

Die wissenschaftliche Diskussion zu *Genderkompetenz* in pädagogischen Kontexten hat nach wie vor Konjunktur. Schematisch lässt sich diese Diskussion in drei Themenbereiche ordnen: 1) Genderkompetenz in pädagogischen Handlungsfeldern im Allgemeinen sowie in der Schule im Besonderen (vgl. Eisenbraun/Uhl 2014; Stadler-Altman 2013; Budde/Venth 2010), 2) Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der Erwachsenenbildung (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002) und 3) Genderkompetenz im Zusammenhang mit Gender Mainstreaming (vgl. Smykalla 2010; Smykalla/Vinz 2012). Als Begründung für die anhaltende Konjunktur von Genderkompetenz im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrer*innen werden in der Regel zwei Topoi angeführt: zum einen die im Grundgesetz sowie den jeweiligen Schulgesetzen verbriefte Verpflichtung, Bildungs- und Chancengerechtigkeit zu befördern und Geschlechterhierarchien abzubauen (vgl. Horstkemper 2013: 29), und zum anderen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien (vgl. Grünewald-Huber 2014: 190; Horstkemper 2013: 36), die – wie Elisabeth Grünewald-Huber (2014) schreibt – „erneut geschlechtstypische Stärken und Schwächen aufgezeigt“ haben (ebd.: 191). Dem folgend besteht in der Lehrer*innenbildung das erklärte Ziel, durch Genderkompetenz die bei den weiblichen und männlichen Auszubildenden vorhandenen Potenziale besser zu fördern und Geschlechterungleichheiten abzubauen (Budde/Blasse 2014: 13). Im Begriff Genderkompetenz verbinden sich somit *bildungspolitische* und *gleichstellungspolitische* Anliegen, die im Zuge pädagogischen Handelns realisiert werden sollen.

In den folgenden Ausführungen, die von Paul Mecherils Kritik an Konzepten zur Förderung interkultureller Kompetenz (vgl. Mecheril 2013) inspiriert sind, wird aus einer queertheoretischen Perspektive am Beispiel von Auszügen

aus zwei Professionalisierungsangeboten, die mit dem Begriff der *Genderkompetenz* im schulischen Kontext arbeiten, aufgezeigt, welches Verständnis von (1) Gender und von (2) Kompetenz den untersuchten Konzepten zugrunde liegt und (3) welche begrifflichen Implikationen damit jeweils verbunden sind, um (4) aus den kritischen Überlegungen Vorschläge für eine erweiterte Form gender- und differenzreflexiver Professionalisierung zu entwickeln.

Dabei wird anhand *ausgewählter* Passagen von zwei Fortbildungskonzepten herausgearbeitet, dass das in den Konzepten angeführte geschlechtertheoretische *Wissen* das in den konkreten *Handlungssituationen* und *Empfehlungen* rekonstruierte Geschlechterkonzept in Teilen konterkariert. Das vorab proklamierte Verständnis von Geschlecht als Teil eines komplexen Sozialisationsprozesses (vgl. Grünwald-Huber 2014: 192) sowie die Forderung nach der Infragestellung von Zweigeschlechtlichkeit wirken dadurch in der Konsequenz wie kosmetische Maßnahmen. Trotz dieser Kritik stellen wir die Notwendigkeit gendersensibler Pädagogik und entsprechender Professionalisierungsmaßnahmen nicht grundsätzlich in Frage. Unsere Ausführungen zielen, positiv gewendet, vielmehr auf Anregungen zur (Weiter-)Entwicklung entsprechender Maßnahmen.

1 Macht- und Differenztheoretische Grundlagen

Die Argumentation des vorliegenden Beitrags basiert auf grundlegenden Erkenntnissen der Gender und Queer Studies und folgt einer kritisch-dekonstruktivistischen Methodologie, die eine Perspektivverschiebung im Hinblick auf die Analyse von Geschlecht impliziert. Nach Mechanismen und Effekten diskursiver Normalisierungs- und Naturalisierungsverfahren zu fragen, in denen Geschlecht und Begehren hervorgebracht werden, kann als eines der zentralen Projekte der Queer Theory beschrieben werden. Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit werden in dieser Perspektive als Institutionen, Wissensprodukte, Denk- und Organisationsprinzipien sichtbar gemacht, die zu einer Reduktion von Komplexität und Vielfalt führen (vgl. Degele 2005: 15f.). Queer Theory ist insofern als normalisierungs- und gesellschaftskritische Perspektive zu verstehen, als damit erstens in machttheoretischer Perspektive Produktionen von Wissen und Normalität in Frage gestellt werden und zweitens der Fokus weniger auf die Individuen und deren Identitäten als auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Mechanismen der Differenzierung und Subjektwerdung gelegt wird.

Bezogen auf die Reflexion des Kompetenzbegriffs im Rahmen von (schul-)pädagogischen Debatten zur Professionalisierung orientiert sich der Beitrag an kritischen Ansätzen, wie sie im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz (vgl. Mecheril 2013; Geier 2016) vorzufinden sind, sowie an gouverne-

mentalitätstheoretischen Perspektiven. Im Anschluss an Foucault fragen diese danach, welche impliziten Normen, Effekte und Ausschlüsse mit der Dominanz des Kompetenzdiskurses verbunden sind (vgl. Höhne 2007; Höhne/Karcher 2013). Untersucht wird beispielsweise, wie neue Lehr-Lernkonzepte der Erwachsenenbildung mit subjektivierenden Machtverhältnissen verstrickt sind (vgl. Klingovsky 2013) oder wie kompetenzorientierte Test- und Trainings-techniken regulierende Wirkung entfalten (vgl. Rothe 2011). Dabei werden Veränderungen in Bildungsprogrammen und -angeboten herausgearbeitet, die mit einer individualisierenden Transformation von Machtverhältnissen einhergehen. Im Zuge flexibilisierter Arbeits- und Selbstverhältnisse werde das Selbst, so Ulla Klingovsky (2013), einst Quelle von Autonomie und Widerstand, zum Angriffspunkt einer postfordistischen Rationalisierungsstrategie: An die Stelle eines einstigen Kontrollsystems trete somit ein Selbstmanagement, in dessen Zentrum die entwicklungs offene Arbeit am eigenen Selbst stehe. In den Fokus pädagogischen Nachdenkens über Professionalität rückt so die spannungsreiche Beziehung von Macht und Subjekt(ivation) sowie die Frage, welche Effekte pädagogisches Handeln erzeugt, „die auch oder gerade weil sie ‚Freiheit‘ ermöglichen wollen, neue Unterwerfungen hervorbringen“ (ebd.: 6).

Gemeinsam ist beiden Perspektiven – Gender/Queer Studies und Gouvernementalität –, dass sie, ohne eine essentialistische Vorstellung von Subjekten vorauszusetzen, in differenz- und machtkritischer Absicht danach fragen, *auf Basis welcher* gesellschaftlicher Bedingungen Macht subjektivierende Wirkung entfaltet und wie dadurch Subjekte ermöglicht und begrenzt werden. Die hier skizzierten Perspektiven siedeln demzufolge die Möglichkeit zur Veränderung hierarchisierender Differenzordnungen zwischen Struktur und Subjekt bzw. in der dabei wirkenden Paradoxie von Unterwerfung und Ermöglichung an (vgl. Butler 2001).

Bezogen auf Geschlecht und Begehren rücken darüber hinaus Heteronormativität als maßgebliche Differenzordnung (die mit weiteren verschränkt ist) und genderqueere, trans*- und intergeschlechtliche Subjektpositionen, nicht (nur) heterosexuelle Begehrensweisen sowie Inszenierungen von Butches, Femmes und Drag in den Blick. Verschiedene Untersuchungen konnten in diesem Zusammenhang aufzeigen, dass Überschreitungen von Geschlechternormen nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Kindern und Jugendlichen vollzogen werden (vgl. zu kindlichen Verkörperungen der Sissy und des Tomboy Thorne 1993, zur performativen geschlechtlichen Sozialisation in der ausgehenden Kindheit Tervooren 2006 und zu Artikulationen von jugendlichen LGBTT*Q Existenzweisen Kleiner 2015). Die Befunde verweisen darauf, dass das „Ziel“ gendersensibler Pädagogik nicht auf einen „kompetenten“ Umgang mit cis*geschlechtlichen und heterosexuell werdenden Jungen und Mädchen reduziert werden kann, wenn sie ihren geschlechtertheoretischen Grundlagen und Ansprüchen verschrieben bleiben soll.

Im folgenden Abschnitt zeigen wir auf, wie Queer Theory als eine Analyseperspektive genutzt werden kann, mit der Mechanismen der Normalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit sichtbar gemacht werden können. Leitende Fragen der exemplarischen Analyse ausgewählter Textstellen zweier Konzepte zur Entwicklung von Genderkompetenz im (schul-)pädagogischen Kontext sind: *Wie, wann* und *in welcher Gestalt* werden Geschlecht und Begehren in pädagogischer Theorie und Praxis angeführt und welche Ein- und Ausschlüsse (sowie Normalisierungen) werden dadurch erzeugt?

2 Gender(kompetenz) im schulischen Kontext: Welche Gender sind hier angesprochen?

Den Gegenstand unserer Untersuchung bilden die Monografie „Genderkompetenz für lebenslanges Lernen“ von Jürgen Budde und Angela Venth (2010) sowie der im Sammelband „Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung“ (Eisenbraun/Uhl 2014) erschienene Beitrag „Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität“ von Elisabeth Grünewald-Huber (2014). Beide Publikationen gehören zu den neueren Veröffentlichungen im Feld der gendersensiblen Pädagogik.

Jürgen Budde und Angela Venth (2010) beschreiben in ihrem Praxisband Genderkompetenz als eine Schlüsselkompetenz, die in allen Phasen der Bildungsbiographie in je spezifischer Weise relevant wird. Ziel ihres Bandes ist es, für das Thema Gender zu sensibilisieren und pädagogisch Tätige darin zu unterstützen, Geschlechtergerechtigkeit umzusetzen (Budde/Venth 2010: 7ff.). In dem Aufsatz von Elisabeth Grünewald-Huber (2014), der auf der Monografie „Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009) basiert, wird ein Aus- und Weiterbildungsmodul der PH Bern beschrieben, das mit dem Ziel angeboten wird, Lehramtsstudierende sowie Dozent*innen für die Genderthematik zu qualifizieren (vgl. Grünewald-Huber 2014: 191).

Um möglichst nah am zu analysierenden Material zu bleiben, führen wir hier zunächst einen Ausschnitt aus dem Curriculum für eine fünfjährige Weiterbildung an, der anschließend auf die zugrundeliegende Konzeption von Geschlecht und Begehren untersucht wird.

„Ergebnisse aus der Bildungsforschung: Geschlechtsspezifische Bildungsverläufe (von der Industrialisierung bis heute); Geschlechterunterschiede bez. Leistungen, Interessen und Selbstkonzepten; Wirkungsweisen des heimlichen Lehrplans im Klassenzimmer; Geschlechterdiskurs (theoretische Standorte im historischen Verlauf), nature-nurture Debatte: Standorte des Geschlechterdiskurses: defizit-, gleichheits-, differenztheoretische Ansätze;

Konstruktivismus (doing gender), Dekonstruktivismus; Hirnforschung; Wie unsere (Hinterkopf-)Theorie unser Handeln und unsere SchülerInnen beeinflusst; *Eigene Gender-Sozialisation und -Biographie*: prägende Faktoren in der Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität; persönliches Geschlechterrollenskript, eigene Frauen- und Männerbilder; Zusammenhänge zwischen Gender-Biographie und Handeln im Unterricht; *Interaktionale Genderkompetenz*: Geschlechtshomogene Mädchen- und Jungenarbeit; Überkreuz-Thematik (Lehrerin-Schüler; Lehrer-Schülerinnen) – zur unterschiedlichen Ausgangslage weiblicher und männlicher Lehrpersonen; Fallbearbeitungen; *Fachspezifische bzw. fachdidaktische Genderkompetenz*: *Fachdidaktische Workshops nach Wahl*: Lesen für Jungen, MINT-Fächer für Mädchen – Sport – Musik; *Pädagogische Genderkompetenz (I)*: Umgang mit ‚lauten‘ Jungen und ‚stillen‘ Mädchen; Umgang mit unterschiedlichen Leistungsattributionen. *Pädagogische Genderkompetenz (II) (Schwerpunkt Jungen)*: Reflexion eigener Männerbilder und eigener Ressourcen für die Arbeit mit (gefährdeten) Jungen; Jungensozialisation heute; differenzierte Forschungsbefunde zum Thema; Möglichkeiten einer adaptiven und wirksamen Förderung ‚benachteiligter‘ Jungen unter Berücksichtigung der gesamten Klasse.“ (ebd.: 196)

Bezogen auf die hier abgebildeten Themenkomplexe (Bildung, Geschlechterdiskurs, Sozialisation, Interaktion, Pädagogik und Didaktik) lassen sich verschiedene Komplexitätsreduktionen und Widersprüche rekonstruieren: So zeigt sich, dass das Ziel des Weiterbildungsmoduls, trotz des inhaltlichen Verweises auf (de)konstruktivistische Theorien und der Berücksichtigung der Nature-Nurture-Debatte, auf Vorstellungen einer körperlichen Sichtbarkeit von Geschlechtszugehörigkeit rekurriert – man kann demnach sehen, wer ein Junge oder ein Mädchen ist –, die sich durch Lehrkräfte und Dozent*innen zweifelsfrei wahrnehmen und damit auch methodisch-didaktisch adressieren lässt.¹ Darüber hinaus wird Geschlecht insofern nicht kontextualisiert, als Wechselwirkungen mit weiteren Differenzlinien (Migration, Dis/Ability, soziale Herkunft etc.) nicht als bedeutsam aufgeführt werden, was darauf hindeutet, dass diese in Bezug auf die angeführten und methodisch-didaktisch zu berücksichtigenden Unterschiede für das Weiterbildungsformat nicht als relevant genug

1 An dieser Stelle muss betont werden, dass die hier angeführte Analyse ausschließlich auf dem zitierten *Weiterbildungsmodul* in der Publikation von Grünewald-Huber (2014) gründet und nicht auf der kompletten „Werkmappe Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009). So setzt sich die Werkmappe zu Beginn unter den angeführten Themenkomplexen (Konstruktion und Dekonstruktion / Nature-Nurture-Debatte) durchaus mit der theoretischen Kritik an Zweigeschlechtlichkeit (nicht Heteronormativität) auseinander (ebd.: 14f.) und führt am Ende des Werkes in einem Glossar die Begriffe „Intersexualität, Transsexualität und Transgender“ ein (ebd.: 195f.). Diese Vorgehensweise steht jedoch keineswegs im Widerspruch zur vorliegenden Analyse. So werden die theoretischen Erkenntnisse im mittleren „Praxisteil“ primär zur Reflexion binärgeschlechtlicher Handlungssituationen verwendet, die sich um Jungen und Mädchen drehen. Die Glossareinträge wirken im Vergleich zu den zentralen, da praxisrelevanten, Zielen der Werkmappe lediglich wie ein weiteres theoretisches Add-On. Aus der Perspektive der Queer Theory wird somit implizit weiterhin das Verhältnis von Norm und Abweichung (re)produziert und zudem der (schul-)pädagogischen Tendenz Vorschub geleistet, dekonstruktiven Perspektiven lediglich formal zu folgen (vgl. kritisch Schütze 2010: 58f.).

erachtet werden.² Dass die beiden Geschlechter männlich/weiblich hierbei als implizite Gegensätze und zentrale Bezugsgrößen der Weiterbildung verhandelt werden, spiegelt sich nicht nur in der alleinigen Nennung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern, sondern auch in den Ausdrücken „geschlechtsspezifisch“, „geschlechtshomogen“ „Überkreuz-Thematik“. Einer heteronormativitätskritischen Perspektive folgend verweisen diese Ausdrücke darauf, dass Eigenschaften, Meinungen, Handlungen und Interessen ex- oder implizit als wesenhafter Ausdruck der Zugehörigkeit zu einem von zwei gegensätzlichen Geschlechtern begriffen werden (vgl. Wedl 2005: 401). Das den hier angeführten Themen und Fortbildungszielen zugrundeliegende Verständnis von Gender wird an keiner Stelle des Curriculums expliziert, wodurch der Eindruck entsteht, dass die im Rahmen der Fort- und Weiterbildung benannten Debatten und theoretischen Perspektiven – differenztheoretisch, sozialkonstruktivistisch, dekonstruktivistisch – isoliert neben den eigentlichen (praxisrelevanten) Themen, Inhalten und Zielen stehen, jedoch nicht zur systematischen Reflexion derselben genutzt werden. Die Bezugnahme auf Geschlecht in der pädagogischen Praxis scheint damit nicht einem theoretisch reflektierten Konzept, sondern einem zweigeschlechtlichen Alltagsverständnis zu folgen.

Darüber hinaus werden konstituierende und begrenzende Geschlechternormen (Heteronormativität) und damit einhergehende Verwerfungen, Diskriminierungserfahrungen sowie die Bedeutung von Sexualität und Begehren nicht angesprochen. Uneindeutige Geschlechterentwürfe, Überschreitungen der Geschlechtergrenze und nicht-normkonforme Sexualitäten finden sich nicht repräsentiert und dies ist vermutlich auch eine Voraussetzung dafür, dass diese Weiterbildung einen Zuwachs an Kompetenz verspricht und in der Evaluation eine „ansteigende Motivation der Teilnehmenden“ (ebd.: 203) verzeichnet werden konnte: Die für pädagogisches Handeln vereinfachte Konzeption von Geschlecht entbehrt eines Irritations- und Verunsicherungspotenzials, das wiederum mit Bildungsmöglichkeiten einhergehen könnte (Hoffarth/Klingler/Plößer 2013). Stattdessen wird das Vertraute und zweifelsfrei Wahrnehmbare womöglich zwar anders begründet, in der Konsequenz aber dennoch bestätigt:

- 2 In dem ebenfalls erwähnten *Ausbildungsmodul* für Lehrkräfte wird im Vergleich zu dem hier angeführten *Weiterbildungsmodul* versucht, weitere Differenzlinien unter dem Begriff der „Heterogenität“ zu berücksichtigen. Dass hierbei einem unterkomplexen Verständnis von Intersektionalität sowie einem in der Tendenz essentialisierenden Begriff von Kultur gefolgt wird, zeigt sich daran, dass unter der „Verzahnung von Gender mit sozialer und kultureller Herkunft und entsprechenden Problemen“ (Grünwald-Huber 2014: 194) folgende Situationen angeführt werden: „z.B. Schwimmunterricht islamischer Mädchen, Elterngespräche mit Vätern aus patriarchalen Kulturen“ (ebd.: 194). Vergleichbares zeigt sich auch in der Werkmappe (vgl. hierzu das „Fallbeispiel 1“ sowie die entsprechende „Lösung“ von Grünwald-Huber/von Gunten 2009: 66; 105ff.). Safiye Yildiz verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass in „dem Maße, in dem Migrantinnen als Anhängsel ihrer Männer konstruiert und Männer mit Migrationshintergrund als besonders patriarchal [und zumeist auch homophob, Anm. d. Verf.] definiert werden, [...] die patriarchalen [und heteronormativen] Anteile der eigenen Kultur auf sie projiziert und damit verdrängt werden [können]“ (Yildiz 2007: 67).

Die im Curriculum angedeuteten und in den Praxisbeispielen angeführten Situationen (vgl. Grünewald-Huber 2014: 192) sind somit vermutlich den meisten Teilnehmer*innen bekannt und gehen mit eindimensionalen Erklärungs- und Lösungsansätzen einher, die unseres Erachtens einer „unterkomplexen Vorstellung von Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten“ (Rendtorff 2015: 87) folgen. Eine Konzeption von Geschlecht als einer quasi reinen Kategorie, in die sich sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen zweifelsfrei einordnen lassen, verkennt, dass die Institution Schule als ein in gesellschaftliche Differenzordnungen verstrickter und diese Ordnungen auch hervorbringender Ort zu verstehen ist (Jäckle 2009), der von vielfältigen (auch) geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen durchzogen ist. In dieser Perspektive müsste die Vermittlung von Genderkompetenz Geschlechternormen und die Verstrickung von Schule mit Differenzverhältnissen nicht nur formal, sondern vielmehr in einer theorie-praxisreflektierenden Weise aufgreifen – z.B. indem die Bedingungen geschlechtlicher Artikulationsmöglichkeiten von Lehrer*innen und Schüler*innen zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden.

Während sich die Themen und Handlungsvorschläge in dem von Grünewald-Huber beschriebenen Curriculum eher an ein alltagsweltliches Konzept von Geschlecht anschließen, beziehen sich Jürgen Budde und Angela Venth in ihrem Praxisband von Beginn an explizit auf sozialkonstruktivistische Ansätze zum Doing Gender (Budde/Venth 2010: 12ff.) und nutzen diese zur Reflexion pädagogischer Wahrnehmungen, Zuschreibungen und praktischer Handlungen. Als Problemlage, die die Bedeutung von Genderkompetenz *im schulischen Kontext* begründet, wird angeführt, dass Lehrkräfte geschlechterdifferente Leistungsunterschiede durch stereotype Erwartungen und Zuschreibungen (mit-)konstruieren. Orientieren sich Normen und Bewertungen von Lehrkräften an rigiden Vorstellungen von Mädchen und Jungen, so Budde und Venth, würden Leistungsunterschiede hervorgebracht, die Jungen und Mädchen umfassend in ihren Entwicklungspotenzialen einschränken (vgl. ebd. 58ff). Als wichtigsten Schritt zur Geschlechtergerechtigkeit in der Schule führen die Autor*innen deshalb den Abbau von Geschlechterterritorien und Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt an (ebd. 70).

Diese Konzeption und Zielsetzung unterscheidet sich insofern von dem zuvor angeführten Curriculum, als das zugrundeliegende sozialkonstruktivistische Vorverständnis von Geschlecht expliziert und Geschlechternormen problematisiert werden. Gleichzeitig konterkarieren aber konkrete Vorschläge der Autor*innen punktuell die zuvor angeführte Absicht, Vielfalt zu ermöglichen. So befürworten Budde und Venth zum Abbau von stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit sowie struktureller Ungleichheit in traditionell weiblich dominierten Berufsbereichen (z.B. Erzieher*innen und Grundschullehramt) etwa einen Zuwachs an männlichen Pädagogen (vgl. ebd. 73). Zwar seien mehr männliche Angestellte allein nicht die Lösung, doch würden Schüler*innen durch einen Zuwachs an männlichen Lehrkräften unterschied-

liche Seinsweisen von Männlichkeit kennenlernen und erzieherische Tätigkeiten würden als Männerarbeit sichtbar. Insgesamt seien genderkompetente Männer und Frauen sowie eine Vielfalt unterschiedlicher Geschlechterkonzepte erwünscht, damit Kinder vielfältige Seinsweisen von Männern, aber auch Frauen, kennenlernen können (vgl. ebd. 73).

Buddes und Venth's Plädoyer für mehr genderkompetente (männliche) Lehrkräfte bleibt in der Tendenz einem zweigeschlechtlichen und essentialistischen Paradigma verhaftet. Auch wenn dem arbeitsmarktpolitischen Aspekt in der hier angeführten Argumentation u.E. eingeschränkt zuzustimmen ist – in der Regel gehen ‚Frauenberufe‘ auch mit einer schlechteren Bezahlung und Bewertung einher –, wäre der vergeschlechtlichten Fach- und Arbeitskultur dann aber nicht allein mit einem zahlenmäßigen Zuwachs an männlichen Pädagog*innen zu begegnen, sondern mit einer strukturellen Veränderung der Fachkulturen und mit einer höheren Besoldung dieser Berufsgruppen. Darüber hinaus ist die Verknüpfung von verschiedenen „Seinsweisen“ mit dem Geburtsgeschlecht aus der hier angelegten Perspektive fragwürdig. Warum, so könnte man ironisierend fragen, wird hier davon ausgegangen, dass genderkompetente *Männer (und Frauen)* unterschiedliche geschlechtliche „Seinsweisen“ repräsentieren?

Die Argumentation impliziert, dass die Vielfalt von Lebensweisen an biologische Zweigeschlechtlichkeit gekoppelt bleibt; die Geschlechtergrenze kann dieser Logik folgend situativ, aber nicht situationsübergreifend überschritten werden. Männer können demnach unterschiedliche Rollen einnehmen und verkörpern, bleiben aber gleichzeitig dem konstitutiven Gegensatz zu Frauen verhaftet und vice versa. Würde Geschlecht – dekonstruktiv – ohne Rückgriff auf ein zugewiesenes Geburtsgeschlecht gedacht, leitet sich im Sinne einer gender- und differenzreflexiven Pädagogik, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken sucht (Hartmann 2002: 270), zwar ebenfalls das Plädoyer für eine Heterogenisierung von Männlichkeiten und Weiblichkeiten im schulischen Alltag ab. Diese könnte aber losgelöst von Cis*Männern und Cis*Frauen gedacht werden. Konsequenter wäre es dann, dafür zu plädieren, dass verstärkt Trans*- und Inter*Personen, Drag Kings und Queens, Butches und Femmes sowie queere People of Color in der Schule sichtbar würden: Solche Geschlechterseinsweisen sind in Schulen bisher weder besonders sichtbar noch artikulierbar und würden das Spektrum des für Schüler*innen Imaginier- und Lebbareren entscheidend erweitern. Dass sie ebenso wie Praktiken des Drag Kinging³ dennoch nicht im Mittelpunkt der geschlechterpädagogischen Bemühungen stehen, weist auf Verstrickungen mit (Geschlechter-)Normen inner-

3 *Drag Kinging* beschreibt eine bestimmte Praxis der Männlichkeitsinszenierung. Kleidung, Schminke, Bartkleber, das Abbinden von Brüsten und das Einüben bestimmter Bewegungsstile sind Hilfsmittel und Praxen, mit deren Hilfe Männlichkeit inszeniert wird, nicht selten im Rahmen von Bühnenshows. Uta Schirmer führt in ihrer aufschlussreichen Dissertation zu Drag King Kontexten und Praxen an, dass auch wenn viele Kings zeitweilig als Männer

halb der Konzeption hin. Mit der Setzung von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit – und damit zumeist einhergehend normativer Heterosexualität – wird, so auch Juliette Wedl in ihrer Diskussion von Gendertrainings an Hochschulen, „die vorhandene komplexe Simultaneität sozialer Differenzierungsprozesse in Bezug auf Geschlechtsidentität, Begehren und sexuelle Existenzweisen nicht berücksichtigt. Alle, die nicht eindeutig Mann oder Frau sind oder sein wollen, alle Formen von transgender, sowie alle Formen des Begehrens und der Sexualität, die nicht heterosexuell sind, sind im Ergebnis implizit als anormal stigmatisiert“ (Wedl 2005: 399). Die zu Beginn des Praxisbandes eingeführte Kritik an Heteronormativität (vgl. Budde/Venth 2010: 13) verbleibt auf der Ebene eines Anspruchs, wenn im Praxisteil vorrangig von zwei Geschlechtern und deren Verhältnissen zueinander die Rede ist.

Aus queertheoretischer Perspektive ergeben sich weitere Anfragen an den von Budde und Venth für die Umsetzung größerer Geschlechtergerechtigkeit als hilfreich befundenen Dreischritt: Dramatisierung der Differenz – Differenzierungen innerhalb der Geschlechtergruppen – Entdramatisierung von Geschlecht im pädagogischen Alltag (Budde/Venth 2010: 80). Unklar bleibt, ob sich ‚die Differenz‘ auf die binäre Geschlechterordnung bezieht und ob damit das Betonen von Unterschieden zwischen Mädchen/Jungen sowie Männern/Frauen in Praxiskontexten angesprochen ist. Dieses Vorgehen würde zum einen alle Personen mit Ausschluss bedrohen, die sich nicht einem von zwei Geschlechtern zuordnen wollen oder können, und läuft zum anderen Gefahr, Geschlechternormen zu betonen und zu verfestigen, um dann in einem zweiten Schritt den Versuch zu unternehmen, diese wieder abzubauen. Weitergehend ist infrage zu stellen, ob das auf Stefan Hirschauer (1994; 2001) zurückgehende Konzept des „Vergessens“, der „Entdramatisierung“ bzw. „Neutralisierung“ von Geschlecht hierarchischen Strukturen und Privilegien entgegenzuwirken vermag: So kritisiert etwa Ortrun Brand in ihrer Replik auf Stefan Hirschauers Ausführungen zur Geschlechter(in)differenz (Hirschauer 2013: 153), dass strukturelle Ungleichheitsproduktionen auf einem ethnisch und geschlechtlich segregierten Arbeitsmarkt und in entsprechenden Organisationen durch ein Neutralisieren von Geschlecht und das Bestreiten von Geschlechterungleichheiten eher verschleiert würden (vgl. Brand 2013: 183ff.).

Interaktionen, in denen Geschlecht vorübergehend „neutralisiert“ wird, setzen, so auch die Argumentation von Uta Schirmer, vielmehr eine zweigeschlechtliche Struktur und Geschlechterdarstellung *voraus*; Die Neutralität von Geschlecht *bestätigt* damit die strukturelle hierarchische Zweigeschlecht-

durchgehen (wollen), die Investition in eine auch auf Öffentlichkeit zielende Szene zunächst einmal eine Form des Anti-Passing sei: Geschlechtliche Inkongruenzen werden hier eher sichtbar gemacht und inszeniert. Praxen des Kinging zielten damit insgesamt auf eine Transformation von Wahrnehmungsweisen, in denen nur zwei Geschlechter sichtbar werden, und veränderten damit grundlegend das Terrain, auf dem Passing gelingen oder scheitern könne (Schirmer 2010: 134).

lichkeit (vgl. Schirmer 2010: 410). Aus diesen Kritiken lässt sich ableiten, dass eine „Entdramatisierung“, „Neutralisierung“, ein „Ruhenlassen“ von Geschlecht in Interaktionen strukturelle Ungleichheiten entweder verstärkt oder lediglich ver- bzw. aufschiebt. Budde und Venth betonen zwar, dass tatsächlich alle drei Schritte (Dramatisierung – Differenzierung – Entdramatisierung) vollzogen werden müssen, um dem „Vorwurf zu begegnen, pädagogische Genderarbeit bzw. Gendertrainings reanimierten die traditionellen Schablonen von Geschlecht“ (Budde/Venth 2010: 148). Aus unserer Perspektive ist aber die Frage zu stellen, ob der Dreischritt, wenn er dem Ordnungssystem heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit verhaftet bleibt und Intersektionalität nur im zweiten Schritt zu berücksichtigen vermag, zur Geschlechtergerechtigkeit beiträgt, oder ob davon allein normkonforme geschlechtliche Seinsweisen profitieren, sodass heteronormative wie auch eurozentrische Privilegien in der Konsequenz unangetastet bleiben oder verstärkt werden.

3 (Gender)Kompetenz im schulischen Kontext: Welche Kompetenz(en) sind hier angesprochen?

Eine begriffliche Präzisierung von Kompetenz sowie eine Verhältnisbestimmung des *Kompetenzbegriffes* und des Konzepts der *Professionalität* in Relation zu Konzepten der *Genderkompetenz* gestalten sich in Anbetracht der Vielzahl an Arbeitsfeldern und Publikationen schwierig. Orientiert man sich an gängigen Systematisierungsweisen, ließen sich zunächst für die Begriffe *Kompetenz* und *Professionalität* folgende Definitionsversuche skizzieren:

Der Begriff *Professionalität* verweist in grundlegender Weise auf eine zu erlangende Qualität beruflichen Handelns und kann „als ein höchst flüchtiger Zustand von Beruflichkeit“ (Kemnitz/Nittel 2012: 35) gefasst werden, der sich in der Praxis situationspezifisch herstellen und erweisen muss. Folglich geht es „um die (sozial)wissenschaftliche Bestimmung der Spezifika solcher Berufe, die als Professionen bezeichnet werden“, sowie um die Frage „nach den Besonderheiten einer professionalisierten pädagogischen Praxis“ (Heite/Kessl 2009: 682). *Voraussetzung* von Professionalität stellt im weitesten Sinne „eine Schnittmenge aus Wissen und Können dar, die nur schwer bestimmbar ist, die aber gleichwohl darüber entscheidet, inwiefern Professionelle mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata umgehen“ (Kemnitz/Nittel 2012: 35); darüber hinaus wird oft auf eine „spezifische professionelle Ethik“ (Heite/Kessl 2009: 685) verwiesen, wodurch die besondere Begründungs- und Reflektionspflicht professionalisierten pädagogischen Handelns angesprochen ist.

Kompetenz kann als ein zentrales Leitprinzip empirischer Bildungsforschung und (inter-)nationaler Bildungspolitik bezeichnet werden, gleichzeitig wird der Kompetenzbegriff in Absetzung vom Bildungsbegriff bewusst funk-

tionalistisch gefasst (vgl. Höhne 2007: 33). Individuen gelten demzufolge in einem allgemeinen Sinne als kompetent, wenn sie fähig sind, etwas Bestimmtes zu tun (vgl. Maag Merki 2009: 492), bzw. das Wissen und Können besitzen, um spezifische Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. Höhne 2007: 33). Analytisch lassen sich *fachliche* (z.B. mathematische Kompetenz) und *überfachliche* Kompetenzen (z.B. Sozialkompetenz) unterscheiden (vgl. Maag Merki 496). Im Kontext der Schulpädagogik werden Kompetenzen – abhängig von dem Verständnis von Lehrer*innenprofessionalität, mit dem sie verbunden werden⁴ – entweder als Teil von Professionalität oder als eigenes Modell der Professionalität bzw. Professionalisierung begriffen. In gouvernementalitäts-theoretischer Perspektive wird zudem betont, dass die mit dem Kompetenzdiskurs einhergehende Anrufung von Selbstrationalisierung mit der Ausblendung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie von sozialen und ökonomischen Faktoren einhergeht (vgl. Höhne 2007: 42). Die Folge: Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten des Individuums werden unter kompetenztheoretischer Perspektive fokussiert, so Thomas Höhne, sondern die Beschränkungen werden – etwa in Form bestimmter Problemlösungskompetenzen – zur Voraussetzung von Entwicklungsmöglichkeiten umdefiniert (ebd. 41–42).

Eine Herausforderung im Hinblick auf das Verständnis von Professionalität in Verbindung mit Genderkompetenz besteht darin, die zumeist impliziten Prämissen und Diskursanteile von „Kompetenz“ zu bestimmen. Was impliziert Kompetenz in Bezug auf das Verhältnis von Subjekt, sozialen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten? Und inwiefern kann das Vermitteln und Erlangen von Genderkompetenz zur Lehrer*innenprofessionalisierung beitragen? Die Schwierigkeit, diese Fragen zu beantworten, ist einerseits darin begründet, dass die Genderkompetenzorientierung selten explizit begründet⁵ oder in professionstheoretische Debatten eingeordnet wird, und hängt andererseits damit zusammen, dass der Begriff Kompetenz „viele Eigenschaften gleichzeitig erfassen soll und dass unterschiedliche Begriffsdimensionen und -verständnisse existieren“ (Krämer 2015: 72), die von affirmativen Qualifizierungsverständnissen bis hin zu kritisch-emanzipatorischen Definitionen reichen (vgl. ebd: 72). Genderkompetenz kann in einem ersten Schritt als eine zu erlangende (Schlüssel-)Qualifikation (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002) und damit als *überfachliche Kompetenz* bezeichnet werden, mit der die Fähigkeit von Personen beschrieben wird, in ihrem beruflichen Handlungsfeld genderrelevante Aspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert bzw. nach den Maßgaben einer

- 4 In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden oft drei Bestimmungen von Lehrer*innenprofessionalität unterschieden – nämlich berufsbiographische, strukturtheoretische und kompetenzorientierte Ansätze (vgl. Bonett/Hericks 2014).
- 5 Reflexionen zur Genderkompetenzorientierung lassen sich vereinzelt im Kontext der Berufspädagogik (Thiessen 2006), Gleichstellungspolitik (Andresen/Koreuber/Lüdke 2009), Erwachsenenbildung (Krämer 2015) sowie Lehrer*innenbildung (Balzter et al. 2017; Klenk/Langendorf 2016) finden.

geschlechtersensiblen Pädagogik zu bearbeiten (vgl. Budde/Blasse 2014:13; Grünewald-Huber 2014: 193). Für die hier exemplarisch untersuchten Konzepte von Genderkompetenz lassen sich in einem weiteren Schritt *zwei* wirksam werdende und in grundlegender Weise korrespondierende *Kompetenzmodelle* rekonstruieren: *Reflexionskompetenz* und *Handlungskompetenz*.

In dem Praxisband „Genderkompetenz für lebenslanges Lernen“ von Budde und Venth wird Genderkompetenz als *Reflexionskompetenz* (Budde/Venth 2010: 23) verstanden. Sie wird in einem ersten Modell – auf Basis der Untersuchung von Kunert-Zier (2005) – als eine „zentrale Schlüsselkompetenz“ (ebd.: 23), die sich „wie jede andere Kompetenz aus den Elementen Wollen, Wissen und Können zusammensetzt“ (ebd.: 23), beschrieben und im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien verortet, „die dem selbstgesteuerten Lernen und mit ihm dem Lernen des Lernens einen hohen Stellenwert zu[schreiben]“ (Budde/Venth 2010: 159). Das Konzept wird von den Autor*innen vor dem Hintergrund der *Strategie des Lebenslangen Lernens* entwickelt und auf vier Kontexte bezogen (Gesellschaftliche Kontexte, Praxiskontexte, Adressatinnen und Adressaten, Methodik und Didaktik), die sich wiederum auf unterschiedliche Erziehungs- und Bildungsphasen beziehen (frühkindliche Bildung, Schule, Übergang von Schule zu Erwerbsarbeit/Ausbildung, Erwachsenenbildung). Eine praktische Realisierung findet Genderkompetenz in einem Dreischritt: Dramatisierung der Differenz, Ausdifferenzierung der Differenz und Entdramatisierung von Geschlecht, mit einem stärkeren Blick auf die individuellen Adressat*innen (ebd.: 80f.).

In dem von Grünewald-Huber beschriebenen Curriculum (vgl. Grünewald-Huber 2014) wird Genderkompetenz als *berufliche Handlungskompetenz* konzipiert, die sich aus den Teilkompetenzen „fachliche Fähigkeiten (wissen – können), methodische Fähigkeiten (kennen – anwenden), personale Fähigkeiten (sein – zeigen) und soziale Fähigkeiten (zusammenarbeiten)“ generiert (ebd.: 205) und auf drei Handlungsfelder: „Planung und Reflexion von Unterricht (Hintergrundarbeit), Lehre und andere schulische Interaktionen (Feldarbeit), Institutionelle Prozesse, Zusammenarbeit mit Leitung, Kollegium, Eltern, Behörden (Kontextarbeit)“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 38)⁶ erstreckt, womit ebenfalls Aspekte des Wissens, Könnens und Wollens angesprochen werden, jedoch ein verstärkter Fokus auf die berufliche Handlungsfähigkeit der Akteur*innen gelegt wird. Zur Qualitätssicherung und Erfassung der individuellen Genderkompetenz wird ein Kriterienkatalog mit insgesamt 40 Kriterien (jede Teilkompetenz umfasst zwischen 6 und 13 Kriterien) (ebd.:

6 Die Matrix zur Bestimmung von Genderkompetenz sowie Auszüge aus dem 40-teiligen Kriterienkatalog finden sich ebenfalls in der exemplarisch untersuchten Quelle (Grünewald-Huber 2014: 205), die den Analysegegenstand bildete. Für ein vertieftes Verständnis des angelegten Kompetenzmodells wurde an dieser Stelle jedoch ebenfalls auf die ausführlichere Beschreibung aus der „Werkmappe Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber/von Gunten 2009) zurückgegriffen.

39–40) angeführt sowie ein vierteiliges Test-Instrument, das sowohl einzelne als auch ineinandergreifende Teilkompetenzen auf der Basis von (Fremd- und Selbst-) Beurteilungen und Beobachtungen erfassen soll. Die Testinstrumente bestehen aus (a) einem Wissenstest, (b) Fallbeispielen, (c) quasi-experimentellen Übungen zur direkten Beobachtung von Testpersonen hinsichtlich ihres Verhaltens sowie (d) Selbstbeurteilungen, die Teilnehmer*innen eine eigene Einschätzung hinsichtlich ihrer Genderkompetenz ermöglichen sollen (vgl. ebd.: S.40).⁷

3.1 Genderkompetenzen als Versprechen erhöhter Handlungsfähigkeit

In den untersuchten Konzepten wird Genderkompetenz als eine zentrale Fähigkeit zur „Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen“ (Budde/Venth 2010: 23) verhandelt. Gemeinsam ist beiden Modellen, dass der Begriff Genderkompetenz – vergleichbar mit interkultureller Kompetenz – als eine Bezeichnung firmiert, „in der zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits eine das pädagogische Handeln betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungs- und Reflexionsvermögen feststellt, und andererseits die Erwartung und Hoffnung, diesen Mangel beheben zu können“ (Mecheril 2013: 15). Genderkompetent ist man demnach nicht, *kann* es aber *werden*.

Die „Ressource Genderkompetenz“ (Grünewald-Huber 2014) weist in den dargelegten Modellen eine doppelte Adressierung auf, die sich an *Lehrende* und *Lernende* richtet. Genderkompetenz soll *Lehrende* darin unterstützen, „das eigene Handeln kritisch zu befragen“ (Budde/Venth 2010: 25), und sie in die Lage versetzen, „in unterschiedlichen Praxissituationen entsprechend den Zielen einer geschlechtergerechten Pädagogik zu handeln“ (Grünewald-Huber 2014: 193). Von Genderkompetenz sollen aber auch Schülerinnen und Schüler profitieren, weil Lehrende einen Souveränitätszuwachs in Sachen Geschlecht erfahren, der sie dazu befähigt, die „bei den weiblichen und männlichen Auszubildenden vorhandenen Potenziale in den Bereichen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz besser zu erkennen“ (Grünewald-Huber 2014: 191), Lernende individueller zu fördern (Budde/Venth 2010: 80f.; Grünewald-Huber 2014: 193) und diese in der Konsequenz zu besseren Bildungsabschlüssen zu führen. Genderkompetenz folgt demnach einem doppelten Versprechen von Handlungsfähigkeit, von dem sowohl das Lehrpersonal als auch Schüler*innen profitieren, da diese mit Unterstützung der Lehrenden lernen, stereotypen Sozialisierungseinflüssen entgegenzuwirken, ihre Selbstkonzepte zu verändern und

7 Da in keinem der untersuchten Konzepte das zugrundeliegende Verständnis von (Gender-) Kompetenz in einen allgemeinpädagogischen Professionalisierungsdiskurs eingeordnet wird, bleibt weitestgehend unklar, ob sich die drei Dimensionen von Reflexions- bzw. die vier Dimensionen von Handlungskompetenz eher aus allgemeinen Bestimmungen pädagogischer Professionalität ableiten und lediglich als Kompetenz(en) bezeichnet werden oder ob sich hinter dem Begriff Genderkompetenz nicht doch bestimmte Kompetenzmodelle verbergen.

neue Fähigkeiten zu erlangen, die ihnen nicht zuletzt erhöhte Handlungssicherheit und verbesserte berufliche Chancen in Aussicht stellen sollen.

Was auf den ersten Blick plausibel erscheint, kann auf den zweiten zu Verengungen pädagogischen Handelns führen, die suggerieren, dass sich durch das (gender)kompetente Handeln der Individuen strukturellen Ungleichheiten und pädagogischen Handlungungewissheiten bezüglich Geschlecht entgegenwirken ließe.

Der Begriff Genderkompetenz folgt ex- und implizit der im Rahmen einer europäischen Beschäftigungsstrategie verankerten Leitidee des *lebenslangen Lernens* sowie der durch PISA evozierten Kompetenz- und damit einhergehenden Testorientierung im Bildungswesen, ohne zu hinterfragen, welche Implikationen es haben könnte, wenn sich Genderkompetenz in entsprechende Diskurse eingliedert und an den damit einhergehenden bildungspolitischen Transformationsprozessen beteiligt.⁸ In diesem Zusammenhang haben Bettina Dausien und Katharina Walgenbach (2015) auf die in Pädagogik und Bildungspolitik zunehmend dominierende „Leitidee des sich selbst bildenden Individuums“ (ebd.: 20) aufmerksam gemacht. Unter Rückgriff auf die Analysen Daniela Rothes (2011) weisen die Autorinnen auf die Gefahr hin, dass das in der Pädagogik hegemonial gewordene *Individualisierungstheorem* „gesellschaftliche Strukturprobleme in individuelle Lernprobleme verwandelt und Individuen in die Subjektposition des/der *Lernenden* gebracht werden, und zwar als *individuelle* Lernende, die auch individuell für die Ergebnisse ihres Lernens und deren Verwertung Verantwortung tragen“ (Dausien/Walgenbach 2015: 31f.). Ein primär an individuellen Fähigkeiten orientiertes Verständnis genderinformierter Professionalität, das „in erster Linie auf die Selbstbestimmung des Einzelnen setzt, ohne diesen Einzelnen in sozialen Beziehungen zu betrachten, in Verhältnissen gegenseitigen Aufeinander-angewiesen-Seins“ (Messerschmidt/Pongratz 2009) verlagert damit die Verantwortung hinsichtlich des (Miss-)

8 Gerade der Rekurs auf PISA und dadurch vermittelt die Rede von ‚Jungen als Bildungsverlierern‘ verweist im Zusammenhang mit der Forderung nach mehr Genderkompetenz insofern auf eine ‚Rezeptionssperre‘, als kritische Analysen der PISA-Studien herausstellen, dass diese Geschlechter nicht nur untersuchen, sondern durch ihre Untersuchungsmethoden Geschlechter(rollen) hervorbringen und festigen (Diehm 2009: 558). Isabell Diehm analysiert in ihrem Aufsatz ‚Mythen, Masculinities und die zweigeschlechtliche Ordnung‘ (2009) die verstärkte Jungenförderung, die durch die Ergebnisse der PISA-Studien ausgelöst wurde, als ordnungsstabilisierendes Element im Bildungssystem, das die hierarchische Zweigeschlechterordnung bestätigt (Diehm 2009: 554). Darüber hinaus bleiben durch die Ausblendung von anderen Differenzkategorien auch weitere Benachteiligungen und Privilegien unhinterfragt. Diehm schließt daraus, dass für eine Fortführung der Debatte über Jungenförderung weitere Differenzierungen vorgenommen werden müssen, da der Förderbedarf nicht bei einer Gruppe liege, die sich allein über das Geschlecht ausmachen lasse (ebd.: 560). Auch Susan Fegter kommt in ihren diskursanalytischen Untersuchungen der Rede von der ‚Jungenkrise‘ zu dem Ergebnis, dass die spezifischen Aufmerksamkeiten für Jungen, die Pädagog*innen dringlich nahegelegt werden, letztlich dazu beitragen, traditionale Geschlechterordnungen zu stabilisieren (vgl. Fegter 2015).

Erfolges (geschlechter-)pädagogischer Interventionen in die Individuen. Lehrende, die dem Individualisierungstheorem aufsitzen und pädagogischen Vorstellungen „instrumenteller Planbarkeit und Machbarkeit“ (Rendtorff 2015: 85) folgen, wie sie sich unseres Erachtens auch im doppelten Handlungsversprechen von Genderkompetenz widerspiegeln, können dadurch dazu beitragen, „die Verantwortung für das gelingende Leben einschließlich der Geschlechtlichkeit auf das einzelne Kind“ (ebd. 85) zu übertragen, wodurch gesellschaftliche sowie institutionelle Machtverhältnisse in den Hintergrund der Bearbeitung treten.

3.2 *Selbstregulierte Kompetenzsubjekte und Effizienzorientierung*

Eine unreflektierte Orientierung am Paradigma der Kompetenz trägt, so die hier formulierte Kritik, durch ihre Fokussierung auf Kompetenzen und scheinbar *herstellbare* Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Anrufung eines im verstärkten Einverständnis mit Effizienz- und Leistungskriterien stehenden *Kompetenzsubjektes* bei (Pongratz 2011; Höhne/Karcher 2013; Klingovsky 2013), sodass es für Lehrer*innen wie Schüler*innen gleichermaßen sinnvoll, wenn nicht gar notwendig erscheint und zuweilen auch ist, lebenslang Dispositionen zu entwickeln, die eine flexible Anpassung *an* und Bewältigung *von* sich stetig verändernde(n) gesellschaftlichen Anforderungen versprechen. Die damit einhergehende Diktion: ein selbstverantwortliches, dauerlernendes Subjekt zu werden, ist *Zwang und Offerte* zugleich, sie trägt sowohl zur Selbstermächtigung als auch zur Selbstregulierung bei. Folgt man gouvernementalitätstheoretischen Perspektiven, wonach Regierungspraktiken „an Körper, Organismus, Disziplin ebenso ansetzen wie an den Wünschen [und] dem Wollen der Subjekte“ (Weber/Maurer 2006: 11), gelte es auch unter dem Begriff der Genderkompetenz zu reflektieren, *wie* Lernende durch bestimmte Formen und Prozesse der Professionalisierung dazu angehalten werden, „eine Reihe von Operationen an ihrem Denken, ihrem Verhalten und ihrer Existenzweise vor[z]unehmen“, durch die sie „sich selbst und ihr eigenes Lernen (um-)gestalten“ (Klingovsky 2013: 5).

In diskurstheoretischer Perspektive stellen (Selbst-)Beurteilungen wie: „Ich habe fachspezifisches Genderwissen (TIMMS, PISA etc.)“ (*Fachkompetenz* bzw. Fachwissen), „Ich kann dem Genderaspekt in sozialheterogenen Ausbildungsgruppen Rechnung tragen“ (*Methodenkompetenz*), „Ich habe eine selbstkritische und reflexive Haltung hinsichtlich Genderphänomenen“ (*Personalkompetenz*), „Ich kann mit den Auszubildenden frei von Geschlechterstereotypen umgehen (Erwartungen, Verhalten, Rückmeldungen)“ (*Sozialkompetenz*)“ (Grünwald-Huber 2014: 205) Formen der Selbst-Anrufungen dar, mit denen sich Subjekte zum Gegenstand ihres (Gender-)Kompetenzerwerbs machen und sich damit in ihre eigene Unterwerfung verstricken (Klingovsky

2013: 8). Formulierungen wie „*Ich kann ... Ich kenne ... Ich mache ...*“ (vgl. ebd.: 205; Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 40f.) verleiten dazu, die dem professionellen Handeln zugrundeliegende Ungewissheitsantinomie zu übersehen, wonach pädagogisches Handeln „kein technisches, standardisierbares Handeln ist, das lediglich in der Anwendung unfraglicher Regeln besteht, mittels derer das Eintreten von Absichten und Zielen kontrolliert werden kann“ (Helsper 2003: 145).

Folglich können die in den zuvor beschriebenen Genderkompetenzmodellen bemühten Unterscheidungen von drei Kompetenzdimensionen, in Verbindung mit dem schematischen Dreischritt von Dramatisierung, Differenzierung und Entdramatisierung (Budde/Venth 2010), bzw. die vier Teilkompetenzen (Grünewald-Huber 2014), in Verbindung mit den insgesamt 40 Beurteilungskriterien, die durch unterschiedliche Testinstrumente erfasst werden sollen, eine „technologische Suggestionskraft“ (Mecheril 2013: 25) entfalten, die zu der Annahme verleiten kann, dass sich Genderkompetenz rezeptartig *herstellen*, in der Bildungspraxis ungebrochen *anwenden* und schließlich *überprüfen* ließe. Durch kleinteilige Beurteilungskataloge, Unterteilungen in Teilkompetenzen und Fähigkeitsdimensionen können zwar spezifische Bereiche pädagogischer Praxis differenzierter in den Blick genommen werden, sie zergliedern jedoch auch die Komplexität pädagogischen Handelns in künstlicher Weise und ebnen damit den Weg zu einer Kontrollorientierung, die die Fähigkeiten der Individuen zunehmend isoliert voneinander sowie losgelöst von den Gegenständen – in diesem Fall Geschlecht – zu entwickeln und zu überprüfen sucht. Dies zeigt sich nicht zuletzt am Beispiel der von Grünewald-Huber (2014: 205) vorgeschlagenen Matrix zur Bestimmung von Genderkompetenz sowie den zuvor rekonstruierten Genderkonzepten, die zuweilen im Widerspruch zu den theoretischen Grundannahmen der jeweiligen Professionalisierungsangebote stehen.

Die hier exemplarisch untersuchten Konzeptionen von Genderkompetenz transportieren das Potenzial, eine kritische Perspektive auf vergeschlechtlichte Unterscheidungs- und Bewertungspraktiken zu entwickeln. Die unhinterfragte Kompetenzorientierung sowie das damit verbundene Versprechen einer individuell erhöhten Handlungsfähigkeit/-sicherheit – *für* und im Hinblick *auf bestimmte* Menschen – deuten jedoch darauf hin, dass auch in Konzeptionen von Genderkompetenz „eine effizienzsteigernde Optimierung der Lernvorgänge zum Ziel erhoben wird“ (Borst 2011: 180). In diesem Zuge bleibt, so die hier vertretene These, die Kritik an einer neoliberalen Verwertungslogik auf der Strecke, die erneut Ausschlüsse produziert, indem sie diejenigen geschlechtlich-sexuellen Subjekte innerhalb genderkompetenter Maßnahmen exkludiert, denen aufgrund ihrer quantitativen Unterrepräsentanz eine geringfügigere (Verwertungs-)Relevanz zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird die Bedeutung von (Geschlechter-)Normen und weiteren sozialen Ungleichheitsdimensionen für die geschlechtlich-sexuelle Subjektwerdung vernachlässigt und

korrespondierend damit die Reflexion der Grenzen pädagogischer Professionalität. Genderkompetenz stellt zwar eine nicht unwichtige Gelenkstelle in Bezug auf die Kritik an ökonomischen und sozialen Ungleichheiten dar, im Zuge der (gender-)pädagogischen Kompetenzorientierung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht *allein* durch das (gender-)kompetente Handeln der Individuen auflösen lassen.

4 Genderkompetenzlosigkeitskompetenz

Der Begriff der *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* erinnert „an den im Zuge des technologischen Ansatzes verdeckten Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz, erinnert daran, dass es sich bei Handlungskompetenzen eher um Handlungsdispositionen, spezifische Handlungsweisen nahelegende allgemeine Handlungsbereitschaften, als um spezifische Fertigkeiten handelt“ (Mecheril 2013: 25). Die Auseinandersetzung mit Gender(-Kompetenz) und Differenzordnungen wie Heteronormativität stellt damit lediglich eine *Voraussetzung* für die (Aus-)Bildung professionalisierten Handelns dar und kann keine Garantie für dessen praktisches Gelingen bieten. Als Bedingung der Möglichkeit zur Entwicklung von *Handlungsbereitschaften* bedarf es aus unserer Sicht in Fort-/Ausbildungen zu Genderkompetenz eines ausdifferenzierten Verständnisses der Gegenstände, *von denen aus* die Fortbildungen entwickelt werden. So könnte etwa thematisiert werden, welche Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten sich aus verschiedenen Geschlechtertheorien für pädagogisches Handeln ableiten lassen (vgl. Jäckle 2009, S. 319ff.; Micus-Loos 2013: 186ff.). Über eine theoretische Rahmung von Genderkompetenz hinausweisend könnte dies einen Erkenntnisprozess unterstützen, in dem sich zeigt, wie die eigenen Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität Interpretationen und Handlungen beeinflussen und welche widersprüchlichen Effekte diese zeitigen. So wäre in dekonstruktivistischer Perspektive z.B. dafür zu sensibilisieren, dass Adressierungen als „Junge“, „Mädchen“ oder als „Kind mit Migrationshintergrund“ spezifische diskursive Kräftefelder erzeugen, die die Positionierungsmöglichkeiten der so Angesprochenen strukturieren. Weiter ist zu reflektieren, dass die ausschließliche Bezugnahme auf (*weiße*) Jungen und Mädchen sowie heterosexuelle Begehrens- und Familienformen in Lehrmaterialien und in Unterrichtsgesprächen, ebenso wie in Genderkompetenzmodellen, spezifische Ausschlüsse erzeugt, die LGBTTIQ* Lebensweisen zu den Anderen der pädagogischen Normalität macht.

Versteht man den normativen Anspruch von Professionalisierung im Anschluss an Daniel Wrana (2013) als *reflexive Positionierung(en) in einem Wissensfeld*, impliziert dies, „sich in diesen differierten Angeboten zu positionieren und Entscheidungen reflexiv vor dem Hintergrund, dass es auch andere

Antworten auf die gestellte Frage gibt, zu treffen“ (ebd.: 64). Es bleibt demnach immer eine Rest-Unsicherheit pädagogischen Handelns, ein Nicht-Wissen, das nicht überwindbar ist, denn die (geschlechter-)pädagogische Praxis ist widersprüchlich, die Anliegen sind facettenreich und die Bearbeitungsmöglichkeiten vielfältig. „Scheitern“ ist somit stets möglich, wodurch der Herstellbarkeit und Übersetzbarkeit von Wissen in Wollen und Können bzw. Handeln Grenzen gesetzt sind (Mecheril 2013: 28f.). Die hier angelegte Perspektive stellt damit ein kompetenzorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität in Frage, das einen Zuwachs an Handlungsfähigkeit/-sicherheit suggeriert, indem Pädagog*innen und Lehrer*innen eine Reihe von Trainings- und Wissensselementen durchlaufen bzw. erlernen, die sich auf das Wissen *über* und den Umgang *mit* ‚Mädchen/Jungen‘, ‚Migrantenfamilien‘, oder ‚LGBTTIQ* Lebensweisen‘ fokussieren. Diese Herangehensweise korrespondiert mit einem dekonstruktivistischen Verständnis von Geschlechterverhältnissen, das eher Fragen aufwirft als fertige Lösungen anzubieten. Die doppelte Herausforderung einer solchen Perspektive liegt darin, einerseits die Relevanz von Gender in pädagogischen Situationen wahrzunehmen und sie andererseits zu bearbeiten, ohne a) Zweigeschlechtlichkeit unreflektiert zu reifizieren und ohne b) Gender losgelöst von anderen Differenzdimensionen zu verstehen. Geschlechtlich-sexuelle Lebensweisen sind immer zugleich weniger und mehr als das: weniger, weil solche Klassifizierungen wie Gender hervorgebracht und wirksam werden müssen, und mehr, weil Subjekte immer an der Schnittstelle vieler diskursiver Ordnungen – wie z.B. der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung, Ableism, sozialer Herkunft ... entstehen und entsprechend vielfach positioniert sind. Geschlecht und Begehren verweisen dabei auf spezifische Ordnungen und Normen. Erforderlich wäre eine Kenntnis solcher Normen und Normalitätsvorstellungen, der eigenen darin verstrickten Position(en) und des Bewusstseins von möglichen Differenzen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmungen von Menschen bzw. Schüler*innen.

Das bedeutet nicht, dass in Theorie und Praxis gar nicht mehr auf Mädchen und Jungen rekurriert werden soll, es bedeutet lediglich, dass vor dem Hintergrund normativer Differenzordnungen auch nach weiteren, mehrdimensionalen Erklärungsmustern zu fragen ist und zwischen Wahrnehmungen und Erklärungen der Lehrpersonen und den Selbstwahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen unterschieden werden sollte. Wenn es gilt, an die Perspektiven und Lebenswelten der Schüler*innen anzuknüpfen, muss somit zunächst gefragt werden, mit welchen Konzeptionen von Geschlecht und Begehren sich Kinder und Jugendliche in pädagogischen Räumen auseinandersetzen (können) und welche Lebensweisen für sie innerhalb heteronormativ strukturierter Räume überhaupt artikulierbar sind. Sind in pädagogischen bzw. schulischen Räumen bspw. auch Überschreitungen der Geschlechtergrenzen möglich, werden Mehrfachzugehörigkeiten und wandelbare Identitäten und Inszenierungen sichtbar? Wird über Normen, Ausschlüsse und Diskriminierung gesprochen?

Werden Formen des Aufwachsens und Zusammenlebens angesprochen, die nicht der *weißen*, heterosexuellen und bürgerlichen Kleinfamilie entsprechen? Welche Lebensweisen neben Heterosexualität und normativer und stabiler Zweigeschlechtlichkeit werden von den Pädagog*innen selbst verkörpert?

Der provokante Begriff *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* stellt folglich ein Plädoyer dafür dar, die Grenzen des eigenen Wissens, Wollens und Könnens bzw. Handelns, sprich der eigenen Professionalität und der damit einhergehenden Idee von Souveränität (vgl. Messerschmidt 2016: 63) anzuerkennen und sich sowohl in Bezug auf „quasitechnologische“ Vorstellungen von Kompetenz als auch im Hinblick auf eine Vorstellung von Geschlecht als „reiner“ Kategorie verunsichern zu lassen. Unter dem Begriff *Genderkompetenzlosigkeitskompetenz* ginge es also darum, Ungleichheitsverhältnisse und ihre Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten, Denken, Sprechen und Handeln so weit wie möglich zum Gegenstand der Reflexion zu machen und Pädagog*innen für die Beobachtung und Wahrnehmung der widersprüchlichen Effekte ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. Hierfür wären zunächst die in den Aus- und Fortbildungskonzepten formulierten Ansprüche stärker gender- und professionstheoretisch zu fundieren, sodass im Zuge der pädagogischen (Gender-)Kompetenzorientierung nicht unbeabsichtigt Heteronormativität und strukturelle Ungleichheiten verschleiert oder gar befördert werden.

Literatur

- 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.
- Bonnet, Andreas / Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik 3, 3, S. 3–8.
- Borst, Eva (2011): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brand, Ortrun (2013): Ich sehe was, was du nicht siehst! Anmerkungen zu den Praktiken der Neutralisierung. In: Graf, Julia / Ideler, Kristin / Klinger, Sabine (Hrsg.): Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 173–186.
- Budde, Jürgen / Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: WBV.
- Budde, Jürgen / Blasse, Nina (2014): Thematisierungen von Geschlecht in pädagogischen Kontexten. In: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann, S. 13–27.

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dausien, Bettina / Walgenbach, Katharina (2015): Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Dausien, Bettina / Thon, Christine / Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformation*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 17–50.
- Degele, Nina (2005): Heteronormativität entsebstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: *Freiburger FrauenStudien* 17, S. 15–39.
- Diehm, Isabell (2009): Mädchen, Mythen, Masculinities und die zweigeschlechtliche Ordnung. In: Opp, Günther / Theunissen, Georg (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 554–560.
- Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.) (2014): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster / New York: Waxmann.
- Fegter, Susan (2015): Die doppelte Krise der Jungen. (Neu-)Ordnungen von Geschlecht und Männlichkeit im Modus generationaler Aufmerksamkeit und Sorge. In: Fegter, Susan et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 325–345.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul / Doğmuş, Aysun (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Grünewald-Huber, Elisabeth / von Gunten, Anne (2009): *Werkmappe Genderkompetenz*. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten. Zürich: Pestalozzianum.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2014): Ressource Genderkompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Genderbereich zu mehr Bildungsqualität. In: Eisenbraun, Verona / Uhl, Siegfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster / New York: Waxmann, S. 191–205.
- Hartmann, Jutta (2002): *Vielfältige Lebensweisen*. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Heite, Catrin / Kessl, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 682–697.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit – pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Verlbrück, S. 142–161.
- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 4, S. 668–692.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.) *Geschlechtersoziologie*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 208–235.

- Hirschauer, Stefan (2013): Die Praxis der Geschlechter(in)differenz und ihre Infrastruktur. In: Graf, Julia / Ideler, Kristin / Klingler, Sabine (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 153 – 171.
- Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Plößer, Melanie (2013): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul / Arens, Susanne / Fegter, Susann / Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Machold, Claudia / Menz, Margarete / Plößer, Melanie / Rose, Nadine (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–70.
- Horstkemper, Marianne (2013): Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 29–42.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus, S. 30–43.
- Höhne, Thomas / Karcher, Martin (2013): Kompetenz. In: GLOEB. Glossar Ökonomisierung von Bildung. <http://www.gloeb.de/index.php?title=Kompetenz>.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Kemnitz, Heidemarie / Nittel, Dieter (2012): Professionalität. In: Horn, Klaus-Peter / Kemnitz, Heidemarie / Marotzki, Winfried / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd.3*, S. 34–35.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian C. / Langendorf, Lisa-M. (2015): Pädagogische Genderkompetenz. Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 3). Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 121–133.
- Klingovsky, Ulla (2013): Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 20, S. 1–11.
- Krämer, Judith (2015): Lernen über Geschlecht. Genderkompetenz zwischen (Queer)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Bielefeld: transcript.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kompetenz. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Horlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabina / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 492–506.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, 4. Auflage, S. 15–33.

- Metz-Göckel, Sigrid / Roloff, Christine (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In: *Journal Hochschuldidaktik* 1, S. 7–9.
- Messerschmidt, Astrid / Pongratz, Ludwig (2009): Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Erwachsenenbildung. DOI 10.3262/EEO16090028. Weinheim/München: Juventa, 38 Seiten.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, Regina / Dungs, Susanne (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–235.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Dođmuş, Aysun / Karakaşođlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Micus-Loos, Christiane (2013): Herausforderungen genderbezogener Sozialer Arbeit. In: Sabla, Kim-Patrick / Plößler, Melanie (Hrsg.): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 179–197.
- Pongratz, Ludwig (2011): *Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren*. Darmstadt: tuprints.
- Rendtorff, Barbara (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina / Thon, Christine / Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformation*. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 11, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77–92.
- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Schirmer, Uta (2010): *Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten*. Bielefeld: transcript.
- Schütze, Barbara (2010): *Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung*. Bielefeld: transcript.
- Smykalla, Sandra (2010): *Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming*. Wiesbaden: Springer VS.
- Smykalla, Sandra / Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2012): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity: Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. 2. Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.) (2013): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thiessen, Barbara (2005): Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenz. *Gender Studies als Übersetzungswissen*. In: Kahlert, Heike / Thiessen, Barbara / Weller, Ines (Hrsg.): *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen*. Wiesbaden: VS, S. 249–274.
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tervooren, Anja (2006): *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*. Weinheim/München: Juventa.

- Wedl, Juliette (2004): Unweigerlich eindeutig?: das Gender-Konzept in Gender-Trainings. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 27, 4, S. 399–408.
- Wrana, Daniel (2013): „Meinst du jetzt, ich solle lieber eine Mainstream-Auffassung annehmen?“ Professionalität als reflexive Positionierung in einem Wissensfeld. In: Seyss-Inquart, Julia (Hrsg.): *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung*. Wien: Löcker, S. 53–74.
- Weber, Susanne / Maurer, Susanne (2006): Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Weber, Susanne / Maurer, Susanne (Hrsg.): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden: VS, S. 9–36.
- Yildiz, Safiye (2007): Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration. In: Diehm, Isabell / Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–76.