



**FH
CAMPUS
WIEN**

**> GENDER & DIVERSITY
MANAGEMENT**

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik
an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender & Diversity Management

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann, Corina Exenberger

Schriftenreihe > Gender & Diversity Management > Band 3

Eine Formel bleibt eine Formel ...

Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko

Gender & Diversity Management

Hg. von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann, Corina Exenberger

Schriftenreihe > Gender & Diversity Management > Band 3

› Teil 3

Checklisten zur Umsetzung für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik

Didaktik steht immer, wie wir im Folgenden zunächst skizzieren, in Verbindung mit Inhalten und Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen und zwar in der Wechselwirkung dreier Ebenen: der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene. Checklisten, die wir danach anbieten, dienen als Unterstützung der konkreten Umsetzung einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik.

Inhalte und Handlungsfelder auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene

Didaktik steht dabei nicht für sich allein. Sie ist mit den Inhalten (z. B. Sprache, Kommunikation, Dozent_innen-Verhalten, Evaluierung, Lehr- und Lernmethoden) und den Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen (z. B. Lehrraum: direkte Lehre, virtuelle Lehre/E-Learning, Sprechstunde, gender/queer- und diversitygerechte Beratung, Mentoring, Praxisbesuche, Exkursionen) verbunden.

Didaktik kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender betrachtet werden. So sind immer folgende drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen, wie Abb. 11 verdeutlicht:

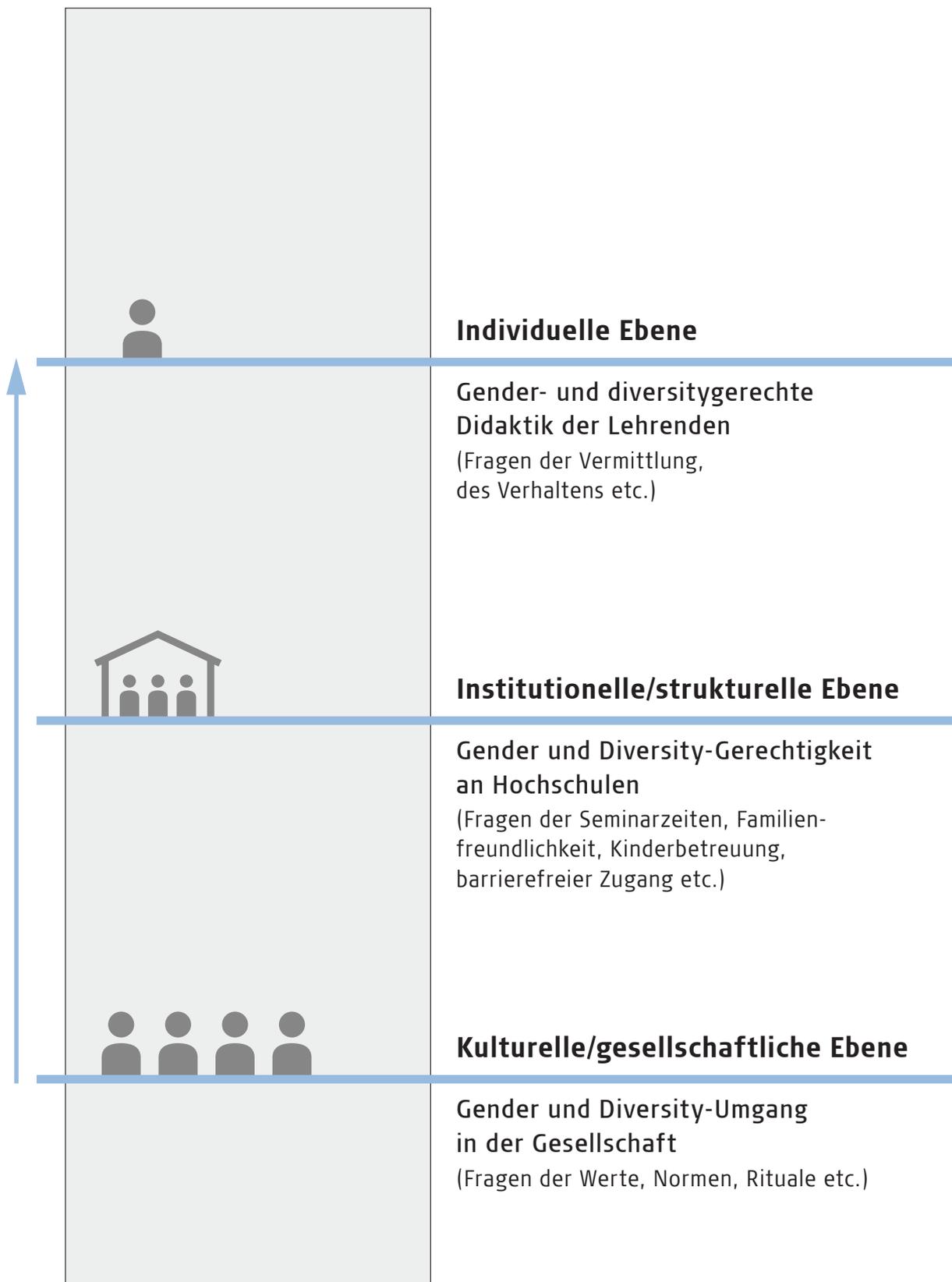


Abb. 11

Die Verknüpfung der drei Ebenen basiert zunächst auf der Internalisierung von Vorstellungen über Bilder von Menschen, die auf individueller Ebene zum Tragen kommen. Im Hintergrund stehen Sozialisierungsprozesse und „Kulturierungsprozesse“, von denen sich ein Subjekt nie gänzlich loslösen kann. Würde die Didaktik abgekoppelt von der institutionellen oder kulturellen Ebene gesehen, so gäbe es die Gefahr der negativen Moralisierung. Kämen wir als Lehrende also einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik nicht in all ihren Dimensionen nach, so würde es einzig als unser Fehlverhalten angesehen und evaluiert werden. Doch ist es – wie Beispiele zeigen werden – ohne institutionelles Tun nicht immer möglich, allen Diversitäten gerecht zu werden. Und auch das institutionelle Tun ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verankerungen zu analysieren.

Checklisten als Unterstützung für eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik

Nachstehende Checklisten sollen die gender/queer- und diversitygerechte Didaktik in ihrer Umsetzung erleichtern. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind als Anregung gedacht und sollen gemäß den Fachrichtungen modifiziert werden. Zur Veranschaulichung diskutieren wir exemplarisch Beispiele aus unseren Lehrerfahrungen und Trainings. Dabei geht es uns nicht um die moralisierende Geste des erhobenen Zeigefingers, sondern um das Aufzeigen möglicher und notwendiger Reflexionen in Bezug auf den Umgang mit Diversitäten von Studierenden.

Im Weiteren besprechen wir folgende Checklisten:

- › Eigene Gender/Queer- und Diversitykompetenzen
- › Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende
- › Rollenklärung bei Team-Teaching
- › Klärung der Rahmenbedingungen
- › Wahrnehmung der Studierenden
- › Überprüfung der Inhalte
- › Vermittlung an Studierende
- › Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)
- › Reflexion möglicher Schwierigkeiten

Checkliste 1: Eigene Gender- und Diversitykompetenzen

Wissen um, Kenntnisse von ...

- Konstruktionsprozessen von Gender und Diversity
- Gender- und Diversity-Ungerechtigkeiten
- Gender-Brille, kulturelle Brille
- strukturellen Bedingungen der Geschlechterverhältnisse und der Diskriminierungsverhältnisse qua Diversity-Kategorien
- Sprachkompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Konfliktkompetenz
- ...

Der Gegenstand unserer Lehre ist je nach Fachrichtung unterschiedlich. So ist es nicht immer möglich, das Wissen um und die Kenntnisse von den oben genannten Aspekten aktiv einzubringen. Doch es kann um den Erwerb respektive die Vertiefung unseres Wissens gehen, um unsere Wahrnehmung des Lehrraums als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft mit der Vielfältigkeit von Menschen – im Spannungsfeld eigener Internalisierungen und gesellschaftlicher Konstruktionen – zu schärfen. Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

Beispiel: Gender-Brille

Gemäß der Sozialisation ist die eigene Gender-Brille zumeist bipolar, insofern Frauen und Männer wahrgenommen werden. Zumeist werden dabei Frauen und Männern jeweils bestimmte Verhaltensweisen, Funktionen oder Rollen zugeschrieben. Die Reflexion dieser Gender-Brille könnte heißen, unsere Zuschreibungen zu reflektieren, d. h. zu hinterfragen, was wir warum z. B. einer Kopftuch tragenden Frau zuschreiben. Sie könnte auch bedeuten, unsere Wahrnehmung von zwei Geschlechtern zu reflektieren und zu fragen, ob es mehrere Geschlechter gibt. Der Wahrnehmung von zwei oder mehreren Geschlechtern steht die Ausblendung der Geschlechter diametral gegenüber. So etwa, wenn wir eine Formel zu vermitteln haben und diese als Begründung heranziehen, Gender/Queer und Diversity wären nicht relevant. Eine Formel bleibt zweifelsohne eine Formel, doch könnte die Reflexion jener Ausblendung bedeuten, zu wissen, dass wir nicht in genderfreien

Räumen sind, dass es keine homogenen Räume gibt und dass unterschiedliche Sozialisationsprozesse divergierendes Kommunikationsverhalten und Lernverhalten produzieren. Insofern ginge es hier um die Frage, wie Studierende gemäß ihrer Diversitäten lernen. Als Lehrende sollten wir demnach herausfinden, wie wir handeln, wie wir vermitteln: Und zwar nicht gemäß unserer eigenen Gender-Brille, sondern gemäß der Unterschiede und Bedürfnisse der Studierenden in ihren Diversitäten. Auch hier zeigt sich die oben genannte Schwierigkeit, einerseits Differenzen wahrnehmen zu sollen, andererseits keine Verallgemeinerungen, wie *die* Frauen oder *die* Männer etc. sind, vorzunehmen.

Beispiel: Sprache

Als Lehrende sind wir aufgefordert, schriftlich und mündlich eine gendergerechte Sprachform zu verwenden (Student/Studentin, StudentIn, Student_in etc.)³³ oder verallgemeinernd zu formulieren (Studierende). Wir sind auch aufgefordert, begrifflich darauf Acht zu geben, niemanden zu diskriminieren oder zu belästigen.³⁴ Das setzt Wissen und Erfahrung voraus: z. B. zu wissen, dass Menschen mit zugewiesener „Behinderung“ und Behindertenverbände sich gegen die Bezeichnung „Behinderte“ zur Wehr setzen; z. B. zu wissen, dass sich Studierende diskriminiert und/oder belästigt fühlen können, wenn Lehrende Bezeichnungen wie „blinder Fleck“ verwenden u. v. m. Insgesamt sind wir herausgefordert, uns damit zu beschäftigen, aber auch die Relevanz dieser Auseinandersetzung an Studierende zu vermitteln.

³³ Vgl. zu Sprachleitfäden: Alker/Weilenmann 2007; Perko 2012.

³⁴ In Bezug auf die nicht-diskriminierende bzw. anerkennende Sprache allgemein: vgl. Perko/Czollek 2012.

Checkliste 2: Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende

- Wie wirke ich in meiner professionellen Rolle als
 - Mann,
 - Frau,
 - Queer, Transgender, Intersexuelle_r ...?
- Wie werde ich wahrgenommen?
- Nehme ich mehrere Geschlechter wahr?
- Wie spreche und handle ich als Mann, Frau, Queer ...?
- Welche Rolle spielt meine
 - Herkunft,
 - Hautfarbe,
 - Religion ...?
- Welche Rolle spielt die
 - Herkunft,
 - Hautfarbe,
 - Religion ... der Studierenden für mich?
- ...

Diese Fragen zielen auf die (Selbst)Reflexion unserer Funktion als Lehrende ab. Wesentlich ist hierbei, was aus unserer Reflexion resultiert: Wie agiere ich als Lehrende_r? Wen nehme ich wie wahr? Was bedeutet es für meine Beurteilung? Ein Beispiel soll das veranschaulichen.

Beispiel: Muslimischer Mann

In einer Lehrveranstaltung kam es zu einem Konflikt mit einem Studenten, der zwar immer freundlich war, wenig sprach, doch wenn er sich zu Wort meldete, in allem vehement widersprach. Es war kaum möglich, das Seminar fortzusetzen. Durch eine kollegiale Beratung wurde es möglich, mehrere Sichtweisen zu bedenken und die eigene Perspektive zu erweitern. *Perspektive des Studenten:* Wie sieht sie mich? Denkt sie, ich bin ein Macho, weil ich Türke bin? Wertet sie mich ab, weil ich Ausländer bin, weil mein Deutsch nicht so gut ist? *Perspektive der Lehrperson:* Greift er mich an, weil ich eine Frau bin? Ist es ein kultureller Unterschied? Erst durch den Einbezug verschiedener Sichtweisen wurde die Situation bered- und der Konflikt behebbar. Hier zeigte sich der Vorteil einer intersektio-

nalen Zugangsweise, denn die Sichtweisen wären andere gewesen, hätte es sich um eine muslimische Frau gehandelt. Wesentlich war auch, nicht nur die je individuelle Ebene zu reflektieren. Denn beide Überlegungen basierten auf kulturellen und institutionellen Erfahrungen, die sich sowohl im Verhalten des Studenten als auch der Lehrkraft als Verunsicherung zeigte.

Checkliste 3: Rollenklärung bei Team Teaching

Wissen um, Kenntnisse von ...

- Wahrnehmung der Genderrollen
- Wahrnehmung von Diversity
- Dekonstruktion der Stereotypen
- Verteilung:
 - Ratio
 - Emotion
 - Kreativität
- Redezeiten
- Aufgabenverteilung
- ...

Eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kolleg_innen. Die oben genannten Überlegungen fokussieren insgesamt, Stereotype von z. B. Mann/Frau aufzubrechen, ein Doing Gender zu vermeiden. Doing Gender bedeutet die Herstellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch unsere Sprache und Handlungen, durch unsere Gestik und Mimik, durch unser Auftreten und unsere Art uns zu bekleiden, auch durch unsere Art und Weise andere Menschen wahrzunehmen, anzusprechen und zu behandeln. Wenn wir wissen, wie Gender auf den verschiedenen Ebenen (individueller, institutioneller, kulturell-struktureller) konstruiert und tradiert wird, können wir dem Doing Gender durch die Praxis des Undoing Gender entgegenwirken. Undoing Gender bedeutet Zuschreibungen stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen und zu problematisieren. Auf die Erkenntnis über den Konstruktionscharakter der Geschlechter folgt der Versuch, Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen sowie normative Setzungen der Zweigeschlechtlichkeit abzubauen, um Gendervielfalt aufzuzeigen.

Beispiel: Vermeidung von Doing Gender

Ein Seminar wird von einem Lehrenden und einer Lehrenden durchgeführt. Rollen und Aufgaben könnten zur Dekonstruktion traditioneller Frauen- und Männerfunktionen genderuntypisch verteilt werden: Frauen sollten hierbei nicht nur dafür zuständig sein, Übungen oder Inhalte mit emotionalen Methoden zu vermitteln und Männer nicht nur für sachliche Inhalte und theoretische Inputs.

Checkliste 4: Klärung der Rahmenbedingungen

Gender- und diversitygerechte Bedingungen ...

- im Lehrraum?
- im virtuellen Raum?
- bei Exkursionen?
- bei Projekten?
- ...

- Gibt es Angsträume?

Rahmenbedingungen betreffen immer mehr als einen Lehrraum. So zeigen die genannten Fragen die weite Dimension einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik. Sie verdeutlichen aber auch das Spannungsfeld zwischen individueller, institutionell/struktureller und kulturell/gesellschaftlicher Ebene. Zwei Beispiele sollen das veranschaulichen.

Beispiel: Lehrraum

Für eine Studentin, die auf einen Rollstuhl angewiesen war, war der Seminarraum kaum zugänglich. Die Hochschule fühlte sich nicht zuständig. Inhaltlich ging es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben. Der Studentin war es nicht möglich, mit der Hand zu schreiben. Sie hätte es nur mit einer speziellen Computerausstattung tun können. So sehr Lehrende bei diesem Beispiel auf die Bedürfnisse der und Notwendigkeiten für die Studentin eingehen wollten, könnten sie nur versuchen, auf der institutionellen Ebene zu agieren, um einen barrierefreien Zugang und technische Unterstützung zu schaffen. Hinter der institutionellen Ebene liegt hier auch die kulturell-strukturelle Ebene im Sinne der Vorstellungen von einer barrierefreien Gesellschaft, die sich in der Finanzierung von

Hochschulen ausdrückt. Das oben genannte Dilemma, in dem sich Lehrende oft befinden, wird hier zur Pattstellung. Was bleibt ist, dass wir als Lehrende unseren Umgang mit einer Studentin, die einen Rollstuhl benutzen muss, reflektieren können.

Beispiel: Exkursion

Bei einer Exkursion im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Landschaftsplanung gab es zwei Probleme und damit einen Konflikt, der zwischen der Lehrperson und einigen Studierenden auszutragen war. Erstens die Frage der Toiletten, weil Studentinnen sich weigerten, ihre Notdurft im Freien zu verrichten, zweitens ein Student mit Gehbehinderung, der nicht teilnehmen konnte. Auch bei diesem Beispiel ist die Verbindung jener drei Ebenen deutlich: Denn ungeachtet dessen, dass Lehrende der Meinung sein könnten, auch Frauen müssten im Freien ihre Notdurft verrichten, oder ein Student mit Gehbehinderung solle dieses Fach nicht studieren, oder ob sie die Notwendigkeit institutioneller Veränderung reflektieren würden – auf der individuellen Ebene ist diese Problematik nicht lösbar. Doch können wir als Lehrende z. B. reflektieren, ob die Toilettenfrage wirklich nur ein Problem der Frauen ist, ob unsere Vorstellung richtig ist, *die* Männer hätten damit keine Schwierigkeiten etc. Reflektiert kann ferner werden, wie Exkursionen so geplant und organisiert werden können, dass alle Studierenden daran teilnehmen können.

Checkliste 5: Wahrnehmung der Studierenden

Wie nehme ich Student_innen wahr?

- Nehme ich unterschiedliche Bedürfnisse wahr?
- Wen lasse ich sprechen und wie oft?
- Nehme ich alle Aussagen gleich ernst?
- ...

Die Wahrnehmung von Student_innen und unser Umgang mit ihnen hängt immer davon ab, welche Bilder, Vorstellungen etc. wir internalisiert, welche stereotypen Bilder, Vorstellungen etc. wir dekonstruiert haben. Hinsichtlich einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik ginge es im professionellen Tun als Lehrende abermals um die Ebene der (Selbst)Reflexion, aber immer auch um die Reflexion der Zusammenhänge der individuellen, institutionellen und kulturellen Dimensionen.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Beispiel: Studentin mit Sehbehinderung

Eine Studentin in einem Seminar hat eine Sehbehinderung. Im Unterricht werden theoretische Inputs mit Power Point-Präsentationen vermittelt, in Kleingruppen oder je einzeln werden Textausschnitte gelesen, Filmmaterial dient zur Veranschaulichung des Themas usf. Die Vertrautheit im Umgang mit Studierenden mit Sehbehinderung ist nicht sehr groß. Institutionelle Unterstützung für Lehrende gibt es keine. Auf individueller Ebene geht es dabei für Lehrende zunächst um die Frage, wie jene Studentin de facto mitmachen kann und wie sie Zugang zum Material des Seminars erhält. Dahinter liegen aber auch Überlegungen: Welche Bilder haben wir als Lehrende im Kopf? Sind wir verunsichert, weil uns der Umgang nicht so vertraut ist, oder auch, weil ein ungezwungener Umgang oftmals durch Forderungen einer Political Correctness verstellt ist? Können wir die Studentin gleich wahrnehmen wie alle anderen Studierenden? Nehmen wir ihre Aussagen gleich ernst wie alle anderen? Hat unser Umgang damit zu tun, dass es eine Studentin/ eine Frau ist, gingen wir mit einem Mann anders um? Auf institutioneller Ebene stellt die Hochschule jener Studentin eine Assistenz zur Verfügung, die sie nicht im Seminar begleitet, aber außerhalb des Seminars unterstützt.

Checkliste 6: Überprüfung der Inhalte

- Wird Gender als Querschnittsperspektive in
 - Seminaren,
 - Vorlesungen,
 - Projekten vermittelt?
 - Ist Gender Mainstreaming ein Thema?
 - Ist Diversity ein Thema?
 - Werden verschiedene Perspektiven in die Lehrinhalte aufgenommen?
 - Gibt es eine männliche und weibliche Tradition im Fachgebiet und wird diese sichtbar?
 - Werden mehrere kulturelle Traditionen einbezogen?
 - Wird versucht, Stereotype aufzubrechen?
 - ...
-

Gender/queer- und diversitygerechte Didaktik bedeutet auch, Inhalte über den eigentlichen Lehrgegenstand hinaus zu vermitteln. Die oben genannten Fragen müssen sich stets an das Fach und die Möglichkeiten innerhalb eines Faches orientieren. Insgesamt geht es hier um Sichtbarkeit und um das Aufbrechen von Stereotypen.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

Beispiel: Sichtbarmachung

Im Hinblick auf die Sichtbarmachung können wir als Lehrende hinterfragen, was wir in den Hintergrund, was in den Vordergrund stellen. Vermitteln wir nur die männliche Tradition, vermitteln wir nur die griechisch-okzidentale Tradition, dann blenden wir andere Perspektiven, andere Traditionen aus. Sie werden nicht sichtbar. Für Studierende bedeutet das, wenn sie Frauen sind, oder wenn sie aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, dass sie unsichtbar gemacht werden. (Eine mehrfache Unsichtbarmachung, wenn Studierende Frauen sind und aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, versteht sich von selbst.) Die Fokussierung einer Perspektive bzw. einer Tradition wirkt auf Studierende zurück. So wirkt sich jenes Unsichtbar-Machen u. a. auf die Motivation und das Selbstwertgefühl von Studierenden aus. Es bedeutet, sie in ihren Diversitäten nicht ernst zu nehmen, nicht anzuerkennen. Es bedeutet ferner, gesellschaftliche Strukturen der Unsichtbarmachung von Diversitäten zu re/produzieren.

Beispiel: Aufbrechen von Stereotypen

In einem Seminar ging es um das Rollenverständnis von Geschlechtern. Die meisten der Teilnehmenden waren Frauen. Bei der Intention, Stereotype von Weiblichkeit und Männlichkeit zu dekonstruieren, waren wir mit der Haltung vieler Teilnehmer_innen konfrontiert, Frauen würden nicht in Leitungspositionen wollen. Zwar erschien das als Widerspruch, insofern die Teilnehmer_innen eine Ausbildung für eine Leitungsposition absolvieren. Doch das Beispiel zeigt eine nicht selten vorhandene Internalisierung von Stereotypen und insofern auch die Verquickung der je individuellen Ebene mit der kulturell-strukturellen. Um jenen Widerspruch und damit Stereotype aufzulösen, können wir versuchen, jene Geschlechterstereotype – bei diesem Beispiel in Bezug auf die abstrakte Menge *der* Frauen mit Ausnahme der eigenen Intentionen der anwesenden Teilnehmer_innen – auf die Teilnehmerinnen selbst zurückzukoppeln. Insofern könnte z. B. die Frage diskutiert werden, wie sich die Anwesenden selbst wahrnehmen oder definieren würden, wenn *die* Frauen keine Leitungspositionen wollen.

Checkliste 7: Vermittlung an Studierende

- Werden Studierende dazu angeleitet, Geschlechterrollen zu reflektieren und zu verändern?
 - Wird auf verdeckte geschlechterbezogene Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufmerksam gemacht?
 - Welche Vereinbarungen treffe ich, um mit den Diversitäten von Studierenden umzugehen?
 - ...
-

Neben fachlichen Inhalten und Kompetenzen vermitteln wir in der Lehre auch Schlüsselkompetenzen; darunter fallen auch Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen in der Spannbreite von Wissen, Verstehen und Können (als Fähigkeit der Anwendung). Der Lehrraum kann hierfür auch als Vorbereitungsraum für verschiedene Praxisbereiche angesehen werden.³⁵

Beispiel: Vereinbarungen

Wird hier nochmals an das Beispiel der Studentin mit Sehbehinderung erinnert, so ist dabei die Frage relevant, was wir vereinbaren, wie in einem Seminar mit Diversitäten umgegangen werden könnte. Zu fragen wäre, wie wir es vereinbaren. Eine einzelne Studentin, einen einzelnen Studenten in ihren jeweiligen „Besonderheiten“ allen Studierenden vorzuführen, läge oftmals dem Willen und den Bedürfnissen der Betroffenen diametral gegenüber. So könnten wir erst über ein Zweiergespräch herausfinden, was jene Studentin will. Insofern sind wir als Lehrende angehalten, keine Verallgemeinerungen „aller Studierenden mit Sehbehinderung(en)“ etc. vorzunehmen, sondern Studierende immer in ihrer Einzelheit zu sehen.

³⁵ Vgl. zur Frage nach der Vermittlung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen und Überprüfung von Vermittlungserfolgen im Lehrraum: Perko/Kitschke 2014.

Checkliste 8: Überprüfung der Lehrmethoden (inkl. Medien)

- Eignen sich die Methoden, um geschlechtshierarchische Strukturen und diversity-orientierte Dominanzsituationen aufzubrechen?
 - Wird von einem ganzheitlichen Methodenverständnis ausgegangen (kognitiv, emotional-affektiv, körperbezogen)?
 - Werden Gender Mainstreaming und Diversity bei Medien berücksichtigt?
 - Sind Medien barrierefrei (haben alle Zugang)?
 - ...
-

Die Anwendung von Lehrmethoden ist immer eine Frage der Fachrichtung, doch kann ein ganzheitliches Methodenverständnis dazu führen, unterschiedliches Lernverhalten von Studierenden zu berücksichtigen. Wesentlich scheint hierbei einerseits, nicht zu verallgemeinern, z. B. davon auszugehen, dass *die* Frauen emotional-affektiv, *die* Männer kognitiv lernen. Relevant ist vielmehr das individuelle Wahrnehmen des Lernzuganges. Insofern ginge es darum, einen ganzheitlichen Ansatz anzubieten, damit für alle Studierenden mit ihren Diversitäten die Möglichkeit des qualifizierten Lernens gegeben ist. Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Beispiel: Soziale Arbeit und Technische Wissenschaft

In einem Seminar der Sozialen Arbeit ging es um Gerechtigkeit. Diese Thematik könnte kognitiv-sachlich durch philosophische Texte und die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzeptionen vermittelt werden. Gleichzeitig könnten Fallbeispiele und Filmmaterial die emotional-affektiven und konkreten Übungen die körperbezogenen Ebenen des Lernverhaltens fokussieren.

Schwieriger ist es in technischen Bereichen. Hier wird es bei vielen Themen keinen Sinn machen, Theater zu spielen, Übungen durchzuführen, Filme zu zeigen (falls es überhaupt welche gibt). Es wäre aber möglich, mit Analogien zu arbeiten. So etwa, wenn es um die Vermittlung der Identitätslogik geht. Die rein abstrakte Vermittlung von $A = A$ oder $A \rightarrow B$ könnte mit realitätsrelevanten Beispielen gefüllt werden.

Checkliste 9: Reflexion möglicher Schwierigkeiten

- Festschreiben von Geschlechterrollen und Stereotypen
- Praktizieren des Doing Gender
- Konfrontation mit Undoing Gender
- Festschreibung von Menschen auf spezifische »Merkmale«:
 - Hautfarbe
 - kulturelle Herkunft
 - soziale Herkunft (Klasse)
 - Alter
 - ...
- ...

Immer wieder haben wir auf Dilemmata hingewiesen, die eine gender/queer- und diversitygerechte Didaktik auch birgt: (1) kein Festschreiben von Stereotypen der Geschlechter bzw. Diversity-Merkmale *und* dennoch aufmerksam sein auf Differenzen von Gender und auf Diversitäten; (2) kein Praktizieren von Doing Gender (eigene Herstellung normativer Geschlechterrollen) *und* dennoch konfrontiert sein mit Schwierigkeiten des Undoing Gender (Aufbrechen stereotyper Geschlechterrollen und Aufzeigen von Gendervielfalt). Insofern ist die Reflexion möglicher Schwierigkeiten, wie sie die obige Checkliste zeigt, eine Möglichkeit, damit professionell und konstruktiv umzugehen.

› Teil 4

Handlungskompetenzen

Neben den einschlägig fachlichen Kompetenzen, die in verschiedenen Berufsfeldern vorausgesetzt sind, zählen heute Soft Skills als Schlüsselkompetenzen, die auch mittels einer gender/queer- und diversitygerechten Didaktik fokussiert werden können. In wissenschaftlichen Publikationen finden sich zahlreiche Beiträge zu Gender-Kompetenzen³⁶ und Interkulturellen Kompetenzen.³⁷ In der vorliegenden Publikation werden jene Kompetenzen hin zu Gender/Queer-Kompetenzen sowie Diversity-Kompetenzen erweitert.³⁸

Gender/Queer-Kompetenzen

Gender/Queer-Kompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen, geht einerseits davon aus, den Begriff Gender hin zu Queer erweitert zu denken, d. h. nicht nur Mann oder Frau darunter zu verstehen. Diese Erweiterung ermöglicht, Gendervielfalt wahrzunehmen, zu erkennen und anzuerkennen und demgemäß spezifische Kompetenzen zu erwerben. Gender/Queer-Kompetenzen betreffen einerseits die institutionell-strukturelle Ebene, die z. B. Gender Mainstreaming auf allen Ebenen umsetzen muss. Sie betreffen aber auch die persönliche und fachliche Kompetenz einzelner Personen in professionellen Bereichen. Dabei geht es um die Wechselwirkungen von Wahrnehmen, Analysieren, Reflektieren und Handeln in Bezug auf Gender/Queer. Insofern beschreibt Gender/Queer-Kompetenz den Prozess von der Wahrnehmung einer Genderinszenierung bis hin zur Entwicklung von Handlungsoptionen.

³⁶ Vgl. u. v. a. Blickhäuser/Bargen 2007; Böllert/Karsunky 2008; Wanzek 2008; Kaschuba/Neubauer/Winter/Huber 2011.

³⁷ Vgl. u. v. a. Gaitanides 2004; Bolten 2007; Auernheimer 2010; Leenen/Groß/Grosch 2010.

³⁸ Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009.

Sozialkompetenz

- Wahrnehmen von mehreren Geschlechtern (Mann, Frau, Transgender, Intersexuelle)
- Anerkennender Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern
- Mit Konflikten und Missverständnissen im Geschlechterverhältnis umgehen können
- Genderaspekte identifizieren können
- Vorstellungsvermögen über andere Geschlechter
- Kommunikationskompetenzen
- Dialogkompetenzen

Individualkompetenzen

- Reflexionen der eigenen Genderinszenierungen
- Dem eigenen wie anderen Geschlechtern konstruktiv-kritisch begegnen
- Gender/Queerness an sich selbst und anderen wahrnehmen können
- Reflexion des Doing Gender
- Praxis des Undoing Gender

Fach-/Sachkompetenz und Kognitive Kompetenzen

- Daten und Fakten zur Chancengleichheit (Verteilungsgerechtigkeit) kennen
- Fachspezifisches Genderwissen (z. B. im Bereich Bildung, Arbeitsmarkt)
- Kenntnisse über Gleichstellungspolitik und deren Umsetzungsinstrumentarien
- Kenntnisse des Doing Gender und Undoing Gender
- Kenntnisse von Gender-Theorien und Queer Theory
- Kenntnisse über die Konstruktion von Gender
- Perspektivenwechsel/dialogisches Denken

Methodenkompetenz (inkl. Medienkompetenz)

- Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkungen kennen
- Kenntnisse über Gender Mainstreaming als Organisationsentwicklungsprozess
- Wissen um interkulturelle und queere Forderungen in Bezug auf Gender Mainstreaming
- Gender-/queerreflektierende Analysen
- Gender-/queergerechte Beratungen/Lehre etc.

Zentral erscheint hier die Erinnerung an das, was wir mit Undoing Gender beschrieben haben. Denn Lehrende befinden sich hierbei immer wieder in dem Dilemma zwischen der Anforderung, auf Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und keine verallgemeinernde Festschreibung von Menschen auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge vorzunehmen.

Diversity- und Interkulturelle Kompetenzen

Interkulturalität als Interaktion zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Traditionen, die in einer Gesellschaft leben, wird häufig in Bezug auf bestimmte Migrant_innen verwendet (vgl. Rommelspacher 2004). In der Beschreibung Interkultureller bzw. Diversity-Kompetenzen erweitern wir den Begriff Interkulturalität auf mehrere Diversitäten von Menschen. Diversity-Kompetenzen setzen sich aus mehreren Elementen bzw. Bereichen zusammen. Einige davon haben keine spezifisch interkulturellen Merkmale, sondern sind für jeden Umgang zwischen Menschen hilfreich. Andere sind spezifische Kompetenzen im Umgang zwischen oder mit Menschen, die verschiedene kulturelle Hintergründe etc. haben. Die folgende Übersicht (Abb. 13) zeigt einen Ausschnitt möglicher Kompetenzen, die spezifisch für Diversity-Kompetenzen sind, in denen Interkulturelle Kompetenzen einbezogen werden.

Empathische Kompetenzen

- Fähigkeit zur Einnahme einer anderen Perspektive und Relativierung der eigenen Sichtweise
- Anerkennung einer anderen Meinung
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller und sozialer Herkunft und Zugehörigkeit
- Einfühlung in die Opfer von Vorurteilen, rassistischer Ausgrenzung und Ungleichbehandlung

Rollendistanz

- kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit
- Neutralität/Allparteilichkeit
- Wahrnehmen der eigenen Funktion und des eigenen Status (Repräsentieren einer Institution)

Ambiguitätstoleranz

- Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten aushalten können
 - Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten
 - Aufgeben der Allmachtsphantasie (monos phronein) / Kompetenz des Nichtwissens
 - Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit:
Das Fremde/Andere weder durch Abwertung abwehren noch sich ihm durch Selbstverleugnung überanpassen
 - Anerkennung des Anderen
(gegebenenfalls Trennen von Verhalten und Person)
-

Konfliktkompetenzen

- Wissen um Konfliktodynamiken
- Verständnis von Konfliktprozessen und Beziehungsdynamiken

Kommunikative Kompetenz

- Sprachfähigkeit, Dialogfähigkeit, Verständigungsorientierung
- Aushandlungsfähigkeit
- Fragekompetenz / Kommunikationstechniken

Kognitive Kompetenzen

- Wissen um die eigene Kultur
(Reflexionsbereitschaft über sich und die eigene Kultur)
- Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften von Migrant_innen
- Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/ökonomische Strukturen, kulturelle Standards
- Kenntnisse über die Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen
- Kenntnisse über Integrations-/Marginalitätsprobleme
- Kenntnisse über das migrant_innenspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste
- Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Immigrant_innen
- Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus
- Kenntnisse über Traumatisierung als »Normalfall«
- Wissen um kulturelle Unterschiede
- Perspektivenvielfalt und dialogisches Denken

Zentral erscheint hier die Erinnerung an das, was wir mit *Undoing Identity* benennen. Denn auch professionell Lehrende befinden sich hierbei stets in dem erwähnten Dilemma zwischen der Anforderung, auf Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und keine verallgemeinernde Festschreibung von Menschen auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge vorzunehmen.