



Florian Cristobal Klenk, Lisa-Marie Langendorf

Pädagogische Genderkompetenz: Ambivalenzen eines schillernden Begriffs

Zusammenfassung

Genderkompetenz entwickelt sich zu einer Schlüsselqualifikation, die sowohl innerhalb gleichstellungsorientierter Arbeit als auch in pädagogischen Kontexten stetig an Relevanz gewinnt. Anhand der Genese des Konzepts ‚Genderkompetenz‘ werden entlang politischer (Gender Mainstreaming) und erziehungswissenschaftlicher (Kompetenzorientierung) Institutionalisierungskontexte Ambivalenzen zwischen normativer Zielsetzung und der Verwirklichung genderorientierter Maßnahmen aufgezeigt. Im Anschluss fragt der Beitrag danach, ob und wie sich die im Kontext der Etablierung auszumachenden Ambivalenzen in Form des Widerspruchs von Integration und Subversion innerhalb des Konzeptes fortschreiben und welche Risiken damit für das emanzipatorische sowie kritische Potenzial von Genderkompetenz einhergehen. Ziel des Beitrags ist eine Konzeptreflexion vor dem Hintergrund geschlechter- und bildungstheoretischer Erkenntnisse, die Chancen und Grenzen eines ‚schillernden‘ Begriffs auszuloten sucht.

Schlüsselwörter

Genderkompetenz, Gender/Queer Studies, Pädagogik, Lehrer_innenbildung, Kompetenzdiskurs

Summary

Pedagogical gender competence: Ambivalences of a dazzling term

Gender competence is increasingly becoming a key qualification that is steadily gaining relevance both within gender-sensitive work and in educational contexts. Based on the genesis of the concept of gender competence ambivalences between normative objectives and the realization of gender-oriented measures along political (gender mainstreaming) and educational science (competence orientation) contexts of institutionalization are shown. The article then raises the question of whether and how ambivalences that can be detected in the process of establishing the concept of gender competence in the form of a contradiction between integration and subversion continue and what concomitant risks there are in regard to the emancipatory and critical potential of gender competence. The aim is to reflect on the concept against the backdrop of gender, queer and education-theoretical findings that seek to explore the possibilities and limitations of a "dazzling term", without discarding the same.

Keywords

gender competence, gender/queer studies, pedagogy, teacher training, discourse of competence

1 Einführung

Aktuelle pädagogische Auseinandersetzungen – insbesondere im Kontext der Erwachsenenbildung sowie Schul- und Sozialpädagogik – verwenden unterschiedliche Begrifflichkeiten bei der Thematisierung der Kategorie Geschlecht. Geschlechterorientierte pädagogische Ansätze werden in diesen Kontexten a) unter dem Begriff Genderkompetenz gefasst, b) erwähnen den Begriff Genderkompetenz gar nicht, oder arbeiten



c) mit Begriffen wie Genderreflexivität und Gendersensibilität. Eine offen und kontrovers geführte Debatte über das Konzept Genderkompetenz, dessen Ziele, Inhalte und praktische Vermittlung lässt sich hingegen lediglich innerhalb gleichstellungsorientierter Arbeitsfelder feststellen (vgl. Andresen/Koreuber/Lüdke 2009), jedoch kaum im Rahmen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Ausgehend von diesen (De-)Thematisierungstendenzen zeichnet der Beitrag gesellschaftliche Entwicklungen nach, die zur Etablierung des Konzepts im Kontext der Pädagogik führten. In einem zweiten Schritt wird unter Rückgriff auf theoretische Erkenntnisse der Geschlechterforschung und unter mithilfe eines kritischen Verständnisses von Pädagogik (vgl. Koneffke 1969; Messerschmidt 2013a) der Frage nachgegangen, ob und wie sich die im Rahmen der Etablierungskontexte festzustellenden Ambivalenzen unreflektiert im pädagogischen Konzept der Genderkompetenz fortschreiben und als Widerspruch von Integration und Subversion konstituieren (vgl. Koneffke 1969).

Die vernachlässigte Reflexion der Entstehungskontexte birgt die Gefahr – so die These –, ein grundlegendes Ziel von Genderkompetenz, nämlich die Vermittlung einer reflexiven und kritischen Haltung gegenüber Geschlecht und den damit verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, zu unterlaufen (vgl. Wegryzn 2014).

2 Kontexte der Institutionalisierung: Gender Mainstreaming und Kompetenzorientierung

Stellt man die Frage, wie das pädagogische Konzept Genderkompetenz weiterentwickelt werden kann, ist es hilfreich, zu rekonstruieren, woher dieses stammt und in welchen Kontexten sich seine jetzige Bedeutung als Schlüsselqualifikation etabliert hat (Metz-Göckel/Roloff 2002:8). Die Durchsetzung von Genderkompetenz geht eng einher mit den seit Mitte der 1980er Jahre stattfindenden Veränderungen innerhalb internationaler Frauen- und Gleichstellungspolitik und findet mit der Implementierung der Strategie ‚Gender Mainstreaming‘ (GM) eine praktische Umsetzung in zahlreichen Fort- und Weiterbildungsformaten. Mit dieser Top-down-Strategie wird seitens der Politik versucht, Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe in öffentlichen Institutionen bzw. in deren Organisation, Verwaltung und Arbeitsalltag zu implementieren (z. B. bei der Teamarbeit, auf Führungsebene oder im Rahmen der Personalentwicklung), die Genderthematik dadurch nachhaltig im Bewusstsein der jeweiligen Akteur_innen zu verankern und im gesellschaftlichen Mainstream zu etablieren. Die Vermittlung von Genderkompetenz bildet im Rahmen von Gender Mainstreaming die Voraussetzung für die praktische Durchsetzung von Gleichstellung und die Integration gleichstellungspolitischer Fragen in die Handlungsroutinen der jeweiligen Akteur_innen.

Was als Erfolgsgeschichte feministischer Politiken, Theorien und Bewegungen begann, stellte sich im Hinblick auf den theoretischen Gehalt der Konzeptualisierung sowie der praktischen Implementierung von Gender Mainstreaming relativ bald als ambivalenter Institutionalisierungsprozess heraus. Denn durch ökonomische Orientierungsmuster rückten die kritischen Ansätze feministischer Theorien und Bewegungen bei der

Entwicklung und Anwendung von Gender-Mainstreaming-Instrumenten zunehmend in den Hintergrund. Dies führt dazu, dass sich Genderanalysen, die Geschlechterverhältnisse abbilden sollen, häufig lediglich auf ‚sex counting‘ reduzieren, Geschlecht dadurch tendenziell naturalisieren und Interdependenzen mit anderen Differenzordnungen aus dem Blick geraten (vgl. kritisch Langendorf 2014: 40ff.; GMEI 2003). So bezeichnet Angelika Wetterer Gender Mainstreaming als „neues Kapitel in der unendlichen Geschichte der Ver-Zwei-Geschlechtlichung“ (vgl. Wetterer 2005) und sieht darin den Aufstieg der Ökonomie zum Leitprinzip der Gleichstellungspolitik.

Dass diese marktaffirmativen Tendenzen von geschlechterwissenschaftlichen Theoretiker_innen und Praktiker_innen nicht hingenommen wurden, verdeutlichen verschiedene Analysen innerhalb gleichstellungsorientierter (vgl. Frey 2009; GMEI 2003) und zum Teil auch pädagogischer Arbeitsfelder (bspw. kritisch Messerschmidt 2013a; Smykalla 2010). Sie weisen auf die Gefahr hin, Gender Mainstreaming als neoliberale Reorganisationsstrategie zur Optimierung ‚geschlechterspezifischer Humanressourcen‘ zu begreifen, und sprechen sich kritisch gegen eine Reproduktion des heterosexuellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit durch eine „Komplexitätsreduktion auf eine duale Geschlechterordnung“ (Frey et al. 2006: 2) aus.

Parallel zur Etablierung von Gender Mainstreaming entwickelt sich in Deutschland seit den 1990er Jahren der bildungspolitische Kompetenzdiskurs zu einem zentralen Bildungsprinzip, das insbesondere im Kontext von Schule, aber auch auf universitärer Ebene curriculare Strukturen, Inhalte, Ziele sowie Vermittlungs- und Prüfungsformen transformiert und dabei Bildung und Ökonomie enger aneinander koppelt (Höhne/Karcher 2013).

Die Impulse zur Kompetenzorientierung stammen nicht aus der Wissenschaft, sondern wurden durch transnationale Akteur_innen wie OECD und EU forciert und aufgrund ökonomischer Interessen als Konsequenz der Bologna-Reform auf verschiedenen Ebenen des Bildungssektors installiert. Kompetenzorientierung soll zur Steigerung der Employability von Studienabschlüssen, zum Erhalt der europäischen Wettbewerbsfähigkeit sowie zur optimalen Entwicklung, Steuerung und Nutzung des Humankapitals (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2012: 19ff.) beitragen. Die dabei stattfindende Neuausrichtung des deutschen Bildungswesens – von einer Input- zu einer Output-orientierten Steuerung – transportiert das Versprechen, ‚starres‘ Wissen, also konkrete Bildungsinhalte, und das damit im Verhältnis stehende Bildungs-subjekt voneinander zu entkoppeln, um auf diese Weise optimierte Bildungsbedingungen zu schaffen, die eine flexible Anpassung an die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Anforderungen ermöglichen. In der Konsequenz führt dies zur Anrufung eines anderen, im verstärkten Einverständnis mit Effizienz- und Leistungskriterien stehenden Bildungs- bzw. Kompetenzsubjekts. Durch veränderte Steuerungsmechanismen erscheint es für das Subjekt sinnvoll, Dispositionen zu entwickeln, die es ihm erlauben, sich eigenständig, eigenverantwortlich und in flexibler Weise an die sich verändernden – insbesondere marktwirtschaftlichen – Strukturen anzupassen. Oder wie es Thomas Höhne formuliert:

„Der dominierende Kompetenzdiskurs [...] konstituiert einen Raum möglichen und sozial erwünschten Handelns, in welchem den Subjekten permanent (potentielle) Fähigkeiten zugeschrieben werden [...].“

Mit dieser Individualisierung ändert sich die Zuschreibungsrichtung. Nicht mehr soziale Beschränkungen der Möglichkeiten der Individuen werden thematisiert, sondern die Beschränkungen werden gerade zur Voraussetzung der Möglichkeiten von Entwicklung umdefiniert“ (Höhne 2007: 41f.).

Der geforderte Kompetenzerwerb und die damit verbundene Output- und Handlungsorientierung bedingen zugleich die Etablierung entsprechender Messinstrumente, für die PISA das bekannteste Beispiel darstellt. Die PISA-Studien können nach Ludwig Pongratz (2013: 127) als pädagogische Machtverstärker verstanden werden, die den Zwang zur Leistung, zur Selbstoptimierung, Eigenverantwortlichkeit, aber auch die Zuschreibung und Kontrolle über den eigenen (Miss-)Erfolg in die Individuen verlagern. Kompetenzen suggerieren den Individuen dabei Handlungsfähigkeit, Sicherheit und Kontrolle über Situationen, deren Verlauf und Ausgang durch eine strukturelle Ungewissheit gekennzeichnet sind – sei es bezüglich des eigenen Lebens, des beruflichen Erfolgs oder in pädagogischen Interaktionen.

Während sich der Kompetenzbegriff an verschiedene Ansätze in Linguistik, Biologie und pädagogischer Psychologie rückbinden lässt, hat sich in der Pädagogik sowie im Kontext der Lehrer_innenbildung und Schule (Klieme et al. 2007) das von der OECD favorisierte Kompetenzmodell nach Weinert (2001) durchgesetzt. Kompetenzen werden dabei definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.).

3 Genderkompetenz: Wissen, Wollen, Können

„Genderkompetenz beschreibt die Fähigkeit, mit geschlechtsbezogenen Aspekten in Lern- und Bildungsprozessen angemessen – eben kompetent – umgehen zu können“ (Budde/Venth 2010: 153). Aktuell im pädagogischen Kontext verbreitete Konzepte von Genderkompetenz setzen dabei vor allem auf die Vermittlung von drei Aspekten, die im impliziten Rekurs auf die Kompetenz-Definition von Weinert als „Wissen“, „Wollen“ und „Können“ bezeichnet werden (Budde/Venth 2010: 33). „Normatives Ziel entsprechender Konzeptualisierungen geschlechterorientierter Pädagogik und damit auch von Genderkompetenz ist eine demokratische Entwicklung der Geschlechterverhältnisse [...] und keineswegs eine reine Anpassung an ökonomische Zwänge“ (Wegrzyn 2014: o. S.). Genderkompetenz erhebt den Anspruch, das „eigene Handeln kritisch zu befragen“ (Budde/Venth 2010: 25) und Pädagog_innen dahingehend zu professionalisieren, dass diese „den Adressaten [z. B. Schüler_innen] durch Metareflexion Wahlmöglichkeiten in Sachen Gender [...] eröffnen, statt sie blind in die Geschlechterdichotomie tappen zu lassen“ (Budde/Venth 2010: 150).

Um dem Mangel an genderkompetenter Handlungsbereitschaft (Wollen) und geschlechtlichem Alltagswissen zu begegnen, wird zunächst genderrelevantes Wissen ver-

mittelt. Dieses Wissen stützt sich zum einen auf einschlägige geschlechtertheoretische Erkenntnisse und zum anderen auf heteronormative Strukturdaten (vgl. kritisch Klenk/Zitzelsberger 2015). Gender-Fakten sowie quantitative Erkenntnisse über die verschiedenen Lebenslagen von Jungen und Mädchen, Frauen und Männern sollen Pädagog_innen verdeutlichen, dass diese auf struktureller Ebene nicht gleichberechtigt sind, auch wenn sie sich selbst jeweils als gleichberechtigt erleben. Unter Rückgriff auf wissenschaftlich etablierte, teleologische Erzählmuster der Frauen- und Geschlechterforschung – also beginnend beim Defizit-Ansatz und fortführend über Gleichheit und Differenz bis hin zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und teilweise auch bis zu dessen Dekonstruktion (vgl. Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 14ff.) – sollen Pädagog_innen ein theoretisches Verständnis von Geschlecht entwickeln, sodass sie Gender als soziale Konstruktion verstehen lernen und ihr Wissen mit Methodik und Didaktik verknüpfen können (Können). Zwar werden durchweg Bezüge zu poststrukturalistischen Theorien hergestellt (Budde/Venth 2010: 13; Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 14; Kunert-Zier 2005: 16) doch werden diese innerhalb der Konzeption pädagogischer Genderkompetenz nicht systematisch berücksichtigt oder vorschnell mit konstruktivistischen Perspektiven vermengt¹.

Konzepte pädagogischer Genderkompetenz favorisieren demgegenüber den interaktionstheoretischen Ansatz *Doing Gender* (vgl. West/Zimmerman 1987). Dieser Ansatz zielt darauf ab, die eigene Wahrnehmung für alltägliche Herstellungsprozesse von Geschlecht zu schärfen und diese in der pädagogischen Praxis möglichst in ein *Undoing Gender*, also in eine Entdramatisierung von Geschlecht, zu überführen (vgl. Hirschauer 2001). Im Kontext geschlechtssensibler Pädagogik ist zwar weitestgehend Konsens, dass eine Entdramatisierung in pädagogischen Interaktionsweisen einer dramatisierenden Anrufung vorzuziehen ist und Doing-Gender-Ansätze ebenso wie der pädagogische Dreischritt von Dramatisierung, Differenzierung und Entdramatisierung (vgl. Budde 2006) wichtige Beiträge zur Reflexion von Geschlecht als sozialer Konstruktion leisten. Jedoch bleibt die Frage offen, ob die Tendenz zur „Hegemonie sozial-konstruktivistischer Perspektiven“ (Villa 2013: 64), wie es Paula-Irene Villa für die Geschlechterforschung im Allgemeinen formuliert und wie sie sich in den Konzeptionen von Genderkompetenz widerspiegeln, wirklich zum Abbau essentialistischer bzw. heteronormativer Denk- und Handlungsmuster führt, oder ob pädagogisch Tätige, wie die ProLEG-Studie (Winheller et al. 2012) nahelegt, der Kategorie Geschlecht trotz gegenteiliger Bekenntnisse nicht doch „implizit und unbemerkt [...] Bedeutung zumessen und Wirkung unterstellen“ (Rendtorff 2014: 116). Die Frage nach den pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen sozialkonstruktivistischer Ansätze im Kontext der Konzeptualisierung und Vermittlung von Genderkompetenz sowie der darauf basierenden pädagogischen Intervention in Form einer Entdramatisierung berührt im Kern der Kritik das Spannungsverhältnis von Struktur und Subjekt, Gesellschaft und Individuum. Aus soziologischer

1 Vgl. Budde/Venth 2010: 12ff.: Dekonstruktive Perspektiven in Anschluss an Judith Butler werden zwar in einem kurzen Abschnitt benannt, der Fokus richtet sich anschließend jedoch primär auf das Konzept *Doing Gender*. Vgl. ebenfalls Grünewald-Huber/von Gunten 2009: 14ff.: Hier wird das Durchbrechen von *Doing-Gender*-Prozessen mit Dekonstruktion gleichgesetzt. Dies ist zwar nicht prinzipiell falsch, stellt jedoch eine Verkürzung dekonstruktivistischer Erkenntnisse dar. Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Perspektiven auf Geschlecht vgl. Meissner 2008.

Perspektive besteht die Kritik darin, dass Doing-Gender-Ansätze Gefahr laufen, Verhalten und Verhältnisse gleichzusetzen (vgl. Villa 2013: 64, angelehnt an Becker-Schmidt 2004: 191). Die hier formulierten pädagogischen Einsprüche im Hinblick auf eine unreflektierte Kompetenzorientierung geschlechtssensibler Pädagogik folgen in grundlegender Weise dieser Perspektive und kennzeichnen die Etablierungskontexte sowie die durch sozialkonstruktivistische Ansätze bedingte Vernachlässigung machttheoretischer und gesellschaftskritischer Perspektiven innerhalb der Konzeption von Genderkompetenz als eine mögliche Ursache für die in Genderkompetenz implizierte Tendenz zur ‚Individualisierung‘ gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

4 Genderkompetenz: Nachfragen in kritischer Absicht

So erscheint es auffällig, dass sich in der hier angeführten Konzeption pädagogischer Genderkompetenz, entgegen besserer Absicht, vergleichbare Orientierungsmuster manifestieren, wie sie im Kontext der Etablierung sowohl des Gender-Mainstreaming-Konzepts als auch des Kompetenzbegriffs zu beobachten sind². Die im Rahmen kompetenzorientierter Geschlechterpädagogik formulierten normativen Ansprüche sind dabei eingebunden in unternehmerische Strategien und Logiken der Leistungssteigerung. Die Ambivalenzen zwischen den Ansprüchen auf Kritik, Emanzipation und ~~(verbesserten)~~ Bildungsbedingungen einerseits und der neoliberalen Vereinnahmung und Reduktion dieser Ansprüche in deutschen Bildungs- und gleichstellungspolitischen Bereichen andererseits schreiben sich somit *implizit* im Konzept der Genderkompetenz fort.

Tendenziell wird dadurch a) der (gesellschafts-)kritische Gehalt politischer Bewegungen und theoretischer Erkenntnisse der Gender und Queer Studies auf eine heteronormative Ordnungsstruktur reduziert, die die Dynamiken, Brüche und Ambivalenzen vielfältiger Lebensweisen (vgl. Hartmann 2002) marginalisiert. Zugleich wird, möglicherweise aufgrund der vernachlässigten Reflexion und Kritik der Kompetenzorientierung, b) in den Konzeptionen von Genderkompetenz eine Abwendung von den Strukturen hin zu den Individuen und vom Wissen hin zum Können verfolgt, bei der die Frage nach dem Verstehen heteronormativer Konstitutions- und Konstruktionsprozesse vernachlässigt werden könnte³.

2 Für die hier angeführte Konzeption werden Budde/Venth 2010 exemplarisch herangezogen, da sich die verwendete Konzeption auf zahlreiche pädagogische Arbeitsfelder erstreckt. Vergleichbare Konzeptionen finden sich bspw. auch bei Budde 2008; Grünewald-Huber/von Gunten 2009; Grünewald-Huber 2014; Böller/Karsunky 2008; Kunert-Zier 2005. Eine Ausnahme stellen Smykalla 2010 sowie Abdul-Hussain 2014 dar, die in ihren Konzeptionen von Genderkompetenz den pädagogischen Fokus verstärkt auf Ambivalenzen im Umgang mit Geschlecht legen und machttheoretische Perspektiven systematischer berücksichtigen. Dekonstruktivistische Perspektiven auf (Gender-)Kompetenz finden sich zudem bei Klenk/Zitzelsberger 2015 sowie Klingovsky 2013. Für einen Überblick siehe Wegrzyn 2014 sowie Horstkemper 2013.

3 Budde/Venth 2010 lassen gesellschaftliche Strukturen nicht vollkommen unberücksichtigt, sondern beziehen diese unter der Kategorie ‚Gesellschaftliche Kontexte‘ (26ff.) in unterschiedliche Phasen des Lebenslangen Lernens ein. Der Einfluss dieser Strukturen auf die Konzeptualisierung und Vermittlung von Genderkompetenz läuft jedoch Gefahr – so die hier dargelegte Lesart und These – aufgrund des Fokus auf a) empirische Daten über Cis-Jungen und -Mädchen, b) sozial-

Im Rahmen neoliberaler Diskurse tendiert das hier skizzierte Konzept der Genderkompetenz dazu, c) eine ‚technologische Suggestionskraft‘⁴ zu entfalten, die in Verbindung mit den in bestimmten Kontexten sehr konkreten Vorstellungen des Aufgabenbereichs pädagogisch Tätiger (z. B. Kindertagesstätten, Schulen) und der hegemonialen Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit zu der Fehlvorstellung verleitet, dass sich (geschlechtliche) Ungewissheiten im pädagogischen Handeln durch Genderkompetenz aktiv handhaben und steuern ließen. So schreiben auch Budde und Venth (2010), dass durch Genderkompetenz und die Betonung metakognitiver Fähigkeiten „zumindest die Tür dafür geöffnet [wird], den Einfluss des Lernens auf die eigene Geschlechterpraxis aktiver handhaben zu können“ (Budde/Venth 2010: 150), während Grünewald-Huber – der Kompetenzorientierung folgend – nicht nur danach fragt, wie sich Genderkompetenz vermitteln lässt, sondern auch gleich entsprechende Messinstrumente entwickelt, wie sich die „Ressource Genderkompetenz“ überprüfen lässt (Grünewald-Huber 2014: 63).

Eine solche Konzeption von Genderkompetenz läuft Gefahr, auf eine bessere ‚Steuerung‘ und quasi ‚technologische Handhabung‘ geschlechtsspezifischer Lernprozesse cis-sexueller Kinder und Jugendlicher reduziert zu werden, und adressiert pädagogisch Tätige, durch Kompetenz-Anrufungen und die Etablierung entsprechender Messinstrumente zudem verstärkt individuell verantwortlich für die ‚kompetente‘ Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu sein. Ein solches Verständnis geschlechterorientierter Pädagogik birgt das Risiko, den selbstformulierten Anspruch auf Reflexion geschlechtlicher Machtverhältnisse sowie den in Konzepten von Genderkompetenz virulent vorhandenen Bildungsanspruch zu unterlaufen. Es verkennt zudem das unberechenbare Moment von Lern- und Bildungsprozessen, die potenzielle Offenheit und innere Ambivalenz geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen sowie den vermittelten Eigensinn lernender Subjekte.⁵

konstruktivistische Ansätze und c) der nicht explizit reflektierten Kompetenzorientierung in den Hintergrund zu rücken und dadurch vergleichbare Tendenzen zu entfalten, wie sie im Rahmen von Gender Mainstreaming und pädagogischer Kompetenzorientierung zu beobachten sind.

- 4 Paul Mecheril stellt für den Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ vergleichbare Tendenzen fest und schlägt vor: „Für den Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘ – so an ihm trotz seiner technologischen Suggestionskraft und möglicherweise im Zuge eines trojanisch-subversiven Tricks festgehalten werden soll – bedeutet dies, dass es sinnvoll ist, ihn in einer Weise zu benutzen, die die technologische Verwertungstendenz kritisch anzeigt“ (Mecheril 2002: 25). Die kritische Markierung des verwendeten Begriffs impliziert bei Mecheril eine bewusste Reflexion der im Kompetenzbegriff suggerierten Phantasie, gesellschaftliche und insbesondere marktwirtschaftliche Probleme, die in pädagogische überführt werden, lösen zu können, und verabschiedet sich von der Vorstellung, Kompetenzen wie Fähigkeiten beliebig erlernen und in der Praxis ungebrochen anwenden zu können. Unter dem „trojanisch-subversiven Trick“, dessen sich auch dieser Beitrag bedient, ist Folgendes zu verstehen: „Benutzung des attraktiven Ausdrucks interkulturelle Kompetenz in einer Weise, die dem Wunsch nach technologischer Behebung von Mängeln zwar nicht entspricht, gleichwohl nur möglich ist, da dem Etikett [interkulturelle Kompetenz, Genderkompetenz] technologische Phantasien zugordnet sind“ (Mecheril 2002: 25).
- 5 Das bedeutet nicht, dass aktuelle Konzeptionen von Genderkompetenz kein subversives Potenzial in Theorie und Praxis entfalten, weist jedoch darauf hin, dass a) sich Subversion nicht einfach durch Kompetenzen ‚steuern oder erzeugen lässt‘ und b) die Gefahr besteht, dass das in Genderkompetenz angelegte kritische Potenzial durch die unhinterfragte Kompetenzorientierung im Rahmen einer heteronormativen und neoliberalen Gesellschaft entgegen besserer Absicht für andere Zwecke vereinnahmt wird. Da die pädagogischen Adressat_innen von Genderkompetenz

Und dennoch wird gerade durch den deutschen bildungspolitischen Diskurs die Erwartung vermittelt, dass z. B. Lehrer_innen durch Genderkompetenz vor allem dazu beitragen müssten, die Qualifikation ihrer Schüler_innen zu steigern. Dies sei insbesondere dann positiv zu werten, wenn dadurch der Nachwuchskräftemangel in den MINT-Fächern geschlossen werde, wie zahlreiche bildungspolitische Aktionen verdeutlichen.

Genderkompetenz folgt als Teil der deutschen Bildungslandschaft sowohl dem Anspruch kritischer Reflexionsfähigkeit als auch dem Anspruch gesellschaftlicher Integration und Lösung ausgewählter gesellschaftlicher ‚Probleme‘. Dabei wird selten bis gar nicht reflektiert, dass die Ansprüche auf Kritik und Funktionalisierung in einem konstitutiven Widerspruch zueinander stehen. Pädagogische Genderkompetenz konstituiert sich somit im Rahmen und an der Schnittstelle zweier in sich bereits ambivalenter Diskurse, impliziert jedoch, diese Ambivalenzen sowie den *in* Bildung immanenten Widerspruch von Integration und Subversion *ungebrochen* überwinden zu können. Das heißt: Pädagogische Genderkompetenz versucht, implizit sowohl den marktaffirmativen Tendenzen und Steuerungsmechanismen gerecht zu werden, indem Kinder und Jugendliche zu besseren Lerner_innen gemacht werden und Pädagog_innen auf ihre Kompetenzen und messbaren Fähigkeiten reduziert werden, als auch dem emanzipativen Anspruch auf Reflexion und Kritik bestehender Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verschrieben zu bleiben, ohne den dabei zugrunde liegenden Widerspruch offenzulegen und die eigene Zwiespältigkeit selbstkritisch zu markieren.

Es zeigt sich somit auch im Konzept der Genderkompetenz der seit jeher in Bildung immanente „Widerspruch von Integration und Subversion“, wie ihn bereits vor über vierzig Jahren Gernot Koneffke, Vertreter einer kritischen Bildungstheorie, in Anschluss an Heinz-Jochim Heydorn formulierte (vgl. Koneffke 1969). Das bedeutet, dass auch genderkritische Bildung – ob sie will oder nicht – fremden Zwecken dient.⁶ Bleibt der immanente Widerspruch, die innere Gebrochenheit, die aus der Genese des ‚Bildungsprojekts‘ erwächst, im Rahmen pädagogischer Lehr- und Vermittlungsprozesse unbeachtet, droht sowohl das kritische Potenzial des Bildungsbegriffs als auch das Potenzial von gender- und queertheoretischen Erkenntnissen im Kontext genderkompetenter Bildungsbestrebungen zugunsten einer bestmöglichen und reibungslosen Integrationsfunktion verloren zu gehen.⁷ „Die innere Zwiespältigkeit von Bildung zwischen Affirmation und Kritik ist heute nur noch dann erfahrbar, wenn Freiräume für ein substantielles Nein geschaffen werden. Denn Bildung wird immer mehr zu einer Funktion von Integration, des sich Einfügens und Dazugehörens und ist in Form von Kritik immer weni-

keine wandelnden Geschlechter- oder Kompetenz-Codes sind, ist zudem immer mit dem vermittelten Eigensinn der Adressat_innen zu rechnen, der nicht in einer vollkommen marktaffirmativen Anpassung aufgehen kann.

- 6 „Der Prozess der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft, in dem Pädagogik als Anspruch an die Bildung aller Gesellschaftsmitglieder entsteht, ist widersprüchlich – er bedeutet Befreiung von einem feudal-klerikalen Herrschaftszusammenhang und Unterwerfung unter ein Vernunftprinzip, das zugleich eine ökonomische Rationalität konstituiert“ (Messerschmidt 2007: 146; vgl. ebenfalls Koneffke 1969: 391).
- 7 Die in diesem Beitrag hergestellten Bezüge zwischen Gender(kompetenz) und kritischer Bildungstheorie sind nicht als abgeschlossene Analyse, sondern als Lesarten bzw. ‚Konstellationen‘ ausgewählter Erkenntnisse kritischer und gendersensibler Pädagogik zu verstehen, die sich nach Annahmen der Autor_innen für die Reflexion des pädagogischen Konzepts ‚Genderkompetenz‘ als anschlussfähig erwiesen haben.

ger präsent“ (Messerschmidt 2007: 147). Um einer solchen Vereinnahmung ein ‚Nein‘ entgegenzusetzen, ohne sich ihr entziehen zu können, gilt es, den nicht aufzulösenden Widerspruch sowie die damit einhergehenden Herausforderungen für pädagogische Theorie und Praxis aktiv in das eigene Handeln und die eigene pädagogische Arbeit einzubeziehen, denn zwischen „der traditionellen Kritik in Form der Entlarvung des Falschen einerseits und der missionarischen Übereinstimmung mit dem Bestehenden andererseits kann Lehrer_innenbildung [Pädagogik] einen dritten Ort besetzen, wo das eigene Involviertsein in die Dynamiken der Verwertung von Bildung sichtbar gemacht wird“ (Messerschmidt 2013b: 12).

5 Ausblick

Es stellt sich die Frage, wie mit den skizzierten Ambivalenzen und Widersprüchen in pädagogischer Theorie und Praxis umzugehen ist und was dies für die Konzeptualisierung pädagogischer Genderkompetenz bedeuten könnte. Zu beobachten ist, dass pädagogische und geschlechterwissenschaftliche Akteur_innen wieder verstärkt damit beginnen, sich explizit mit Fragen rund um die Auswirkungen neoliberaler Transformationsprozesse und den damit verbundenen Risiken für die Gender und Queer Studies auseinanderzusetzen und Genderkompetenz um die Komplexität weiterer Diskriminierungsverhältnisse („Queerversity“) kritisch weiterzuentwickeln suchen (vgl. Engel 2013). Ähnliches zeigt sich in der Erwachsenenbildung, in der Fragen zur pädagogischen Kompetenzorientierung bereits diskutiert werden (vgl. Klingovsky 2013). So plädieren Gudrun Perko und Dorothea Kitschke für einen kritischen Umgang mit dem Kompetenzdiskurs, soll sich geschlechterpädagogische Kompetenzorientierung nicht in Kontrollorientierung verwandeln (vgl. Perko/Kitschke 2014).

Wenn es also zutrifft, wie Sabine Hark schreibt, „dass Kritik und Regulierung zwar spannungsreich, gleichwohl intim miteinander verkoppelt sind, gilt es, die nicht selbst geschaffenen Umstände und Bedingungen, unter denen wir handeln, das heißt in diesem Fall: Wissen produzieren, distribuieren und konsumieren, kritisch zu reflektieren“ (Hark 2013: 205). Für die Vermittlung und Konzeptualisierung von Genderkompetenz im Kontext pädagogischer Professionalisierungsbestrebungen gilt dann Folgendes:

– sich selbst sowie die eigene Lehre und Forschung verstärkt ins Verhältnis zu jenen nicht selbst gewählten heteronormativen *und* neoliberalen Machtverhältnissen zu setzen und in Anlehnung an die Ausführungen Astrid Messerschmidts auch die eigenen Anteile an der (Re)Produktion, das eigene Involviertsein in diese Verhältnisse kritisch zu kennzeichnen.

- die sich in der Konzeption von Genderkompetenz konstituierenden Ambivalenzen vor dem Hintergrund der formulierten Ansprüche und der praktischen Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit, diese Ansprüche ungebrochen in die Praxis zu übertragen, offen zu legen.
- den in Bildung immanenten Widerspruch von Integration und Subversion mit den pädagogischen Adressat_innen in einen (selbst-)kritischen Dialog zu überführen,

indem sich niemand als allein durch seine ihre (In-)Kompetenzen verantwortlich für die Lösung bestimmter Macht- und Ungleichheitsverhältnisse fühlen muss, indem sich aber auch niemand aus der Verantwortung entlassen und auf der ‚richtigen‘ Seite wissen kann, sprich: die eigene Position der Kritik entziehen kann. Dies gilt auch für die in diesem Beitrag formulierte Position.

Ein solches Vorhaben müsste verstärkt damit beginnen, die Grenzen pädagogischen Handelns zu reflektieren, und machttheoretische Perspektiven einbeziehen, die systematische Ungewissheiten und Uneindeutigkeiten im pädagogischen sowie im geschlechtlichen Handeln und Denken berücksichtigen. Dadurch könnte binärgeschlechtlichen Reduktionen, quasi-technologischen Handlungstendenzen und neoliberalen Vereinnahmungen aktiver widersprochen werden, ohne den Anspruch zu erheben, diesen Tendenzen entfliehen zu können. Um den aktuell wirksamen individualisierenden Verantwortungszuschreibungen im Rahmen neoliberaler Transformationsprozesse zu begegnen, hieße dies in einem ersten Schritt: eine Kritik der (strukturellen) Verhältnisse in eine adäquate Relation zu einer Kritik des (involvierten) Verhaltens zu setzen.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, Surur (2014). Genderkompetenz. Zugriff am 6. Dezember 2015 unter <http://gender-glossar.de/de/glossar/item/27-genderkompetenz/27-genderkompetenz>.
- Andresen, Sünne; Koreuber, Mechthild & Lüdke, Dorothea (2009). *Gender und Diversity: Altraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik*. Wiesbaden: VS Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91387-2>
- Becker-Schmidt, Regina (2004). Menschenwürde und aufrechter Gang – ein Balanceakt. Kontroverse Reflexionen über den Körper. In Tatjana Freytag & Markus Hawel (Hrsg.), *Arbeit und Utopie: Oskar Negt zum 70. Geburtstag* (S. 161–200). Frankfurt/Main: Humanities Online.
- Böller, Karin/Karsunky, Silke (2008). (Hrsg.). *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Budde, Jürgen (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, (1), 86–91.
- Budde, Jürgen (2008) Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 43–45.
- Budde, Jürgen & Venth, Angela (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Engel, Antke (2013). Lust auf Komplexität. Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity. *Feministische Studien*, 31(1), 39–45.
- Frey, Regina (2009). Geschlechtergerechtigkeit – Gender Mainstreaming. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (EEO). Weinheim, München: Juventa. <http://dx.doi.org/10.3262/EEO17090006>
- Frey, Regina; Heilmann, Andreas; Nordt, Stephanie; Hartmann, Jutta; Kugler, Thomas & Smykalla, Sandra (2006). *Gender-Manifest. Plädoyer für eine kritisch reflektierende Praxis*

- in der genderorientierten Bildung und Beratung*. Zugriff am 4. Februar 2015 unter www.gender.de/mainstreaming/GenderManifest01_2006.pdf.
- Gender Mainstreaming Experts International (GMEI) (2003). *Gegen den Missbrauch von Gender Mainstreaming*. Offener Brief an Renate Schmidt, ehemalige Bundesministerin für Frauen und Familie. Zugriff am 6. November 2015 unter www.gmei.info/GMEI_offener_Brief_Ministerin_Schmidt.pdf.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2014). Ressource Gender-Kompetenz. Mit Professionalisierung von Lehrpersonen im Gender-Bereich zu mehr Bildungsqualität. In Ingrid Rieken & Lothar Beck (Hrsg.), *Gender – Schule – Diversität. Genderkompetenz in der Lehre in Schule und Hochschule* (S. 53–70). Marburg: Tectum.
- Grünewald-Huber, Elisabeth & von Gunten, Anne (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Pestalozzianum.
- Hark, Sabine (2013). Widerstreitende Bewegungen. Geschlechterforschung in Zeiten hochschulischer Transformationsprozesse. In Kristina Binner, Bettina Kubicek, Anja Rozwandowicz & Lena Weber (Hrsg.), *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung. Zwischen Aufbruch und Beharrung* (S. 194–208). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hartmann, Jutta (2002). *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11756-8>
- Hirschauer, Stefan (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208–235). Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.
- Höhne, Thomas (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach & Michael Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30–43). Bielefeld: Janus.
- Höhne, Thomas & Karcher, Martin (2013). Kompetenz. Die globale Umschreibung von Bildung im Zeichen von ‚Kompetenz‘. In *GLOEB. Glossar Oekonomisierung von Bildung*. Zugriff am 4. Februar 2015 unter www.gloeb.de/index.php?title=Kompetenz.
- Horstkemper, Marianne (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In Ulrike Stadler-Altmann (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 29–43). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Klenk, Florian Cristobal & Zitzelsberger, Olga (2015). Dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Intervention durch Irritation. In Barbara Rendtorff, Birgit Riegraf, Claudia Mahs & Monika Schröttle (Hrsg.), *Erkenntnis, Wissen, Interventionen – Geschlechterwissenschaftliche Perspektiven* (S. 77–87). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Volmmer, Helmut J. (2007). *Bildungsforschung. Band 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 4. Februar 2015 unter www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klingovsky, Ulla (2013). Differenz(en) statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 20. Zugriff am 6. November

- 2015 unter www.pedocs.de/volltexte/2013/8409/pdf/Erwachsenenbildung_20_2013_Klingovsky_Differenzen_statt_Kompetenz.pdf.
- Koneffke, Gernot (1969). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*, (54), 389–430.
- Kunert-Zier, Margitta (2005). *Erziehung der Geschlechter: Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90209-8>
- Langendorf, Lisa-Marie (2014). *Wi(e)der die Geschlechterordnung. Geschlecht zwischen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Darmstadt.
- Mecheril, Paul (2002). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In Georg Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Meissner, Hanna (2008). Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen. *Gender-Politik-Online*. Zugriff am 6. November 2015 unter www.fu-berlin.de/sites/gpo/.
- Messerschmidt, Astrid (2007). Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In Harald Bierbaum, Peter Euler, Katrin Feld, Astrid Messerschmidt & Olga Zitzelsberger (Hrsg.), *Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik Bürgerlicher Pädagogik* (S.145–154). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Messerschmidt, Astrid (2013a). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In Elke Kleinau & Barbara Rendtorff (Hrsg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 47–61). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Messerschmidt, Astrid (2013b). Vorwort. In Julia Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung* (S. 9–21). Wien: Erhard Löcker.
- Metz-Göckel, Sigrid & Roloff, Christine (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *Journal Hochschuldidaktik*, (1), 7–9. Zugriff am 11. November 2015 unter http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2002/Journal_HD_2002_1.pdf.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2012). *Bessere Kompetenzen. Bessere Arbeitsplätze. Ein besseres Leben. Schwerpunkte der OECD Skills Strategy*. Zugriff am 4. Februar 2015 unter http://skills.oecd.org/documents/Skills%20Highlights_GER_Web.pdf.
- Perko, Gudrun & Kitschke, Dorothea (2014). *Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pongratz, Ludwig A. (2013). *Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rendtorff, Barbara (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In Hans C. Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.
- Smykalla, Sandra (2010). *Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming*. Wiesbaden: VS Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92470-0>

- Villa, Paula-Irene (2013). Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In Julia Graf, Kristin Ideler & Sabine Klinger (Hrsg.), *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven* (S. 59–78). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wegrzyn, Eva (2014). *Genderkompetenz*. Zugriff am 4. Februar 2015 unter <http://gender-glossar.de/de/glossar/item/27-genderkompetenz/27-genderkompetenz>.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weiner (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <http://dx.doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wetterer, Angelika (2005). *Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen – Facetten schwieriger Vermittlung*. Vortrag am GenderKompetenzZentrum, Berlin, 14.02.2005. (Vortragsskript nicht mehr online verfügbar)
- Winheller, Sandra; Müller, Michael; Rendtorff, Barbara; Hüpping, Birgit & Büker, Petra (Hrsg.). (2012). Dokumentation der Studie *ProLEG: Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule. Ausgewählte Daten, Skalen und Ergebnisse*. In: *PLAZ-Forum 2012, Lehrerbildung und Schule in der Diskussion*, H. 19. Zugriff am 11. November 2015 unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Plaz_Organisation/Schriftenreihe__PLAZ-Forum_/ProLeg_Skalendokumentation_-_1863-1533__Internetversion_.pdf.

Zu den Personen

Florian Cristobal Klenk, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Tätig im Projekt „Verbesserung der Unterrichtsqualität in den MINT-Fächern“ (G-MINT).
E-Mail: f.klenk@apaed.tu-darmstadt.de

Lisa-Marie Langendorf, Lehrbeauftragte am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Tätig in der Erwachsenenbildung.
E-Mail: lisa-marie.langendorf@gmx.de