

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

1 2022

Schwerpunkt

Gender – Ein Thema
der Politischen Bildung?!

Zeitung

Der Koalitionsvertrag aus Perspektive der Politischen Bildung.
Neue demokratiepolitische Impulse?

Fachbeiträge

Helle Becker

Auf den Prüfstand: Die mangelnde Repräsentanz
von Frauen in der Forschung zu politischer Bildung

Judith Goetz

Zwischen Chancen und Zwängen – Potenziale und Hindernisse
genderbewusster (politischer) Bildung in der Schule

Forum

Christian Boeser und Susanne Offen im Gespräch
mit Elia Scaramuzza

„Wir haben ein spannendes Angebot ...“

Didaktische Werkstatt

Annika Spahn

Der demokratische Beitrag von Homo-, Bi-, Trans- und
Inter*freundlichkeit im Politikunterricht

Jonathan Vogt

Schulbuchforschung zu Geschlecht – Hintergründe, Ideen
und Perspektiven

DVPB aktuell

Ein neuer Bundesvorstand – erste Impulse

8,20 € (D)/8,40 € (A)/9,00 CHF



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Editorial

Obgleich sich eine verstärkte mediale Präsenz und eine steigende Sensibilität für die Bedarfe und Belange von Frauen sowie trans*, inter*- oder non-binären Menschen zeigen, bestehen weiterhin Diskriminierung und Ungleichheitsverhältnisse entlang von Genderkategorien. Dem Blick auf Gender und Geschlechtsverhältnisse sind somit stets Fragen nach der Verwirklichung individueller Lebenschancen und politischer sowie sozialer Teilhabe inhärent. Hier sind keine gesellschaftlichen Bereiche ausgenommen. So gilt es auch für die Politische Bildung, ihre Perspektiven stetig in Bezug auf etwaige männliche Dominanz zu prüfen und Machtpositionen in Bezug auf das Verwirklichen der Gleichstellung der Geschlechter kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne stellt Helle Becker die politikdidaktische Forschung auf den Prüfstand. Der Begriff Gender steht jedoch nicht allein für eine analytische Kategorie zur Bestimmung von Ungleichheitsverhältnissen. Judith Goetz beschäftigt sich mit der Frage, wie Gender in Bildungsprozessen greifbar gemacht werden kann, welches Lernpotenzial dies birgt und welche Kompetenz Lehrpersonen dafür benötigen. Im Forum diskutiert Elia Scaramuzza mit Susanne Offen und Christian Boeser die Bedeutung von Gender im aktuellen politikdidaktischen Diskurs sowie die Gelingensbedingungen für eine angemessene Einbeziehung von Genderfragen in politische Bildungsbemühungen.

In der Didaktischen Werkstatt legt Annika Spahn den demokratischen Beitrag von Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichem Politikunterricht dar und zeigt, wie Geschlecht als nicht-binäre Kategorie im Unterricht didaktisiert werden kann. Jonathan Vogt fokussiert den Ist-Zustand und betrachtet die Rolle und Darstellung von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen in Schulbüchern.

Allen Mitwirkenden an dieser Ausgabe sei ein herzlicher Dank ausgesprochen!

Luisa Girnus

POLIS

Gender – Ein Thema der Politischen Bildung?!

Zeitung

Der Koalitionsvertrag aus Perspektive der Politischen Bildung.	
Neue demokratiepolitische Impulse?	4
Politische Bildung in Corona-Zeiten	6

Fachbeiträge

<i>Helle Becker</i>	
Auf den Prüfstand: Die mangelnde Repräsentanz von Frauen in der Forschung zu politischer Bildung	7
<i>Judith Goetz</i>	
Zwischen Chancen und Zwängen – Potenziale und Hindernisse genderbewusster (politischer) Bildung in der Schule	11

Forum

<i>Christian Boeser und Susanne Offen im Gespräch mit Elia Scaramuzza</i>	
„Wir haben ein spannendes Angebot, weil wir keine einfachen Antworten präsentieren, sondern Ambiguitätstoleranz fordern und fördern“ – Ein Gespräch über Stand und Perspektiven einer geschlechterbezogenen politischen Bildung	15

Didaktische Werkstatt

<i>Annika Spahn</i>	
Der demokratische Beitrag von Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit im Politikunterricht	19
<i>Jonathan Vogt</i>	
Schulbuchforschung zu Geschlecht – Hintergründe, Ideen und Perspektiven	22

DVPB aktuell

Impuls	
Ein neuer Bundesvorstand – erste Impulse	25
Doppelt hält besser: Bundesdelegiertenversammlung(en) 2021–22	26
Berichte	
<i>Rheinland-Pfalz</i> : Bericht Tage 2021	27
<i>Thüringen</i> : 30-jähriges Gründungsjubiläum	28
Landesverband Thüringen setzt auf Kontinuität	28
<i>Niedersachsen</i> : Relaunch unserer Zeitschrift „Politik unterrichten“	29
<i>Sachsen</i> : Urteilsfähigkeit statt Ideologie: Stellung der DVPB-Sachsen zum AFD-Antrag im Landtag	29
<i>Mecklenburg-Vorpommern</i> : Bildungspolitik in MV im Wartestand	30
<i>Brandenburg</i> : Neuer Vorstand des Landesverbandes	30
<i>Nordrhein-Westfalen</i> : Wir in der DVPB-NW gehen in Klausur	30
Laudationen Walter-Jacobsen-Preis 2021	31

LITERATUR

Rezensionen	31
Vorschau/Impressum	34

* Die Redaktion stellt den Autor*innen grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendergerechte Schreibweise anwenden möchten.



Zeitung

Der Koalitionsvertrag aus Perspektive der Politischen Bildung. Neue demokratiepolitische Impulse?

Am 24. November 2021 haben sich die SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP auf einen Koalitionsvertrag geeinigt. Unter dem Titel „Mehr Fortschritt wagen – Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ beschreiben die Koalitionsparteien ihre zentralen Vorhaben. Wir fassen ihre zentralen Aspekte für die Politische Bildung und Demokratiepoltik sowie einige Reaktionen von Verbänden, NGOs und Initiativen zusammen.

Politische Bildung

Das Thema Politische Bildung wird an verschiedenen Stellen angesprochen. Bereits zu Beginn der Präambel zum Koalitionsvertrag heißt es: „Eine starke Demokratie lebt von den Menschen, die sie tragen. ... Ehrenamt und demokratisches Engagement stärken den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Sie verlässlich zu fördern, ist unsere Aufgabe.“ (S. 7) Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) liest dies als „Auftrag und Ansporn“ für Akteure politischer Bildung.

Unter dem Stichwort „Transparenz“ schreiben die Parteien: „Politische Bildung und Demokratieförderung sind mehr gefordert denn je, denn auch in Deutschland steht die pluralistische, freiheitliche Demokratie unter Druck. Akteurinnen und Akteure der nachhaltigen Demokratieförderung, die auf Basis von Respekt, Toleranz, Würde und Menschenrechten arbeiten, werden auch in Zukunft mit öffentlichen Mitteln gefördert. Die Arbeit und Finanzierung der politischen Stiftungen wol-

len wir rechtlich besser absichern. Dies soll aus der Mitte des Parlaments geschehen unter Einbeziehung möglichst aller demokratischen Fraktionen.“ (S. 11)

Der AdB sieht hierin „ein zentrales Versprechen im Vertrag“. „Es sichert die Förderung der Einrichtungen und Träger politischer Bildung über den Bund zu und schreibt ihnen die Aufgabe der Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie zu. Zugleich steckt der Passus den menschenrechtsorientierten Rahmen ab, in dem sich die Akteure bewegen müssen, um an der Förderung partizipieren zu können. Die Förderung der politischen Stiftungen soll rechtlich neu organisiert werden. Es bleibt abzuwarten, wer mit „demokratische Fraktion“ gemeint oder nicht gemeint ist.“ Die Allianz Rechtssicherheit für politische Willensbildung stellt die Überlegung an, dass diese Vereinbarung auch die Forderung nach einem Gesetz mitumfassen könnte, welches Ausschlusskriterien so formuliert, dass der AfD-verbundene Verein „Desiderius-Erasmus-Stiftung“ von Fördermitteln ausgeschlossen wäre.

„Wir wollen die politische Bildung und die Demokratiebildung entlang der Bildungskette stärken, die Projektmittel der Bundeszentrale für politische Bildung erhöhen und die Unabhängigkeit ihrer Arbeit achten.“ (S. 97)

Der Bundesausschuss politische Bildung (bap) e.V. würdigt die explizite Absichtserklärung der künftigen Bundesregierung zur nachhaltigen Stärkung und Förderung der

politischen Bildung und Demokratiebildung entlang der Bildungskette. Im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung heißt es: „Den Nationalen Aktionsplan zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wollen wir in allen Bildungsphasen und -bereichen bundesweit verankern und deutlich stärken. Wir wollen auch Schülerfirmen als Bestandteil von Bildung für Nachhaltige Entwicklung fördern.“ (S. 98) Für die Bundeswehr formuliert der Vertrag das Ziel „Maßnahmen der politischen Bildung [...] zeitgemäß ausgestalten und ausbauen“ zu wollen (S. 149).

Zivilgesellschaftliches Engagement und Partizipation

An mehreren Stellen kündigt der Koalitionsvertrag eine stärkere Bürger*innenbeteiligung an. Unter dem Stichwort „Lebendige Demokratie“ schreiben die Parteien: „Wir wollen die Entscheidungsfindung verbessern, indem wir neue Formen des Bürgerdialogs wie etwa Bürgerräte nutzen, ohne das Prinzip der Repräsentation aufzugeben. Wir werden Bürgerräte zu konkreten Fragestellungen durch den Bundestag einsetzen und organisieren. Dabei werden wir auf gleichberechtigte Teilhabe achten. Eine Befassung des Bundestages mit den Ergebnissen wird sichergestellt.“ (S. 10) Die Gesetzgebung soll u. a. mit neuen Diskurs-Formaten partizipativer und transparenter werden. „Wir werden ein digitales Gesetzgebungsportal schaffen, über das einsehbar ist, in welcher Phase sich Vorhaben

befinden. Dort werden wir öffentliche Kommentierungsmöglichkeiten erproben.“

Zum Thema Wahlalter hält der Vertrag fest: „Wir werden das aktive Wahlalter für die Wahlen zum Europäischen Parlament auf 16 Jahre senken. Wir wollen das Grundgesetz ändern, um das aktive Wahlalter für die Wahl zum Deutschen Bundestag auf 16 Jahre zu senken. Wir wollen die Ausübung des Wahlrechts für im Ausland lebende Deutsche erleichtern.“ (S. 10)

Dem Themenbereich „Digitale Innovationen und digitale Infrastruktur“ ist ein umfassendes Unterkapitel gewidmet. Es hebt auf den Ausbau der Infrastruktur ab, aber auch auf Sicherheit, Datenschutz, Bürger*innenrechte, Nachhaltigkeit und Bildung, fasst der AdB zusammen. Im Vertrag heißt es so zum Beispiel: „Wir werden das digitale Ehrenamt sichtbar machen, unterstützen und rechtlich stärken. [...]“ (S. 17) und „Wir werden die Einrichtung einer Bundeszentrale für digitale Bildung prüfen.“ (S. 18) Deutlich wird, dass es damit auch um Themen der politischen Bildung geht.

„Bürgerschaftliches Engagement ist für den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Demokratiepoltik in den vergangenen Jahren immer bedeutsamer geworden. Wir wollen Menschen, die sich bürgerschaftlich engagieren, unterstützen, gerade auch junge Menschen für das Ehrenamt begeistern und daher das Ehrenamt von Bürokratie und möglichen Haftungsrisiken entlasten.“ (S. 117)

Das viel diskutierte Thema Demokratiefördergesetz bekommt im Vertrag einen Zeitplan:

„Zur verbindlichen und langfristig angelegten Stärkung der Zivilgesellschaft werden wir bis 2023 nach breiter Beteiligung ein Demokratiefördergesetz einbringen. Damit stärken wir die zivilgesellschaftliche Beratungs-, Präventions- und Ausstiegsarbeit sowie das Empowerment von Betroffenen Gruppen und werden sie vor Angriffen schützen.“ (S. 117) Die im Vertrag beschriebenen Ziele zum Demokratiefördergesetz stehen laut bap vor allem in der Tradition der Präventionsarbeit, anstatt die Demokratie zu stärken und demokratische Beteiligungsstrukturen auszubauen. Der bap hofft auf deutliche Nachschärfung und Berücksichtigung der Qualitätsstandards der politischen Bildung.

Auch beim Thema Kinderrechte gibt es eine Absichtserklärung: „Wir wollen die Kinder-

rechte ausdrücklich im Grundgesetz verankern und orientieren uns dabei maßgeblich an den Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention.“ (S. 98)

Wissenschaft und Forschung

Im Bereich der Forschung streichen die Parteien mit einer „Zukunftsstrategie“ für sie zentrale „Zukunftsfelder“ heraus. Eines lässt sich mit „gesellschaftliche Resilienz, Geschlechtergerechtigkeit, Zusammenhalt, Demokratie und Frieden“ im Bereich der Politischen Bildung verorten (s. 20). Die Koalition beschreibt: „Wissenschaft ist kein abgeschlossenes System, sondern lebt vom Austausch und der Kommunikation mit der Gesellschaft. Wir wollen Wissenschaftskommunikation systematisch auf allen wissenschaftlichen Karriere-stufen und bei der Bewilligung von Fördermitteln verankern.“ (S. 24) Und: „Wir werden mit Citizen Science und Bürgerwissenschaften Perspektiven aus der Zivilgesellschaft stärker in die Forschung einbeziehen.“ (S. 24)

Bildung

Im Vertrag werden u. A. festgehalten, einen „sinnvollen gemeinsamen Einsatz von Fachkräften im schulischen und außerschulischen Bereich [zu] ermöglichen“ (S. 95) und „eine gemeinsame Koordinierungsstelle Lehrkräftefortbildung“ einzurichten, „die bundesweit Fort- und Weiterbildungsangebote vernetzt, die Qualifikation von Schulleitungen unterstützt, den Austausch ermöglicht sowie die arbeitsteilige Erstellung von Fortbildungsmaterialien organisiert und fördert.“ (S. 96) Zudem will die Koalition den „fachlich fundierten Einsatz von digitalen Medien mit angemessener technischer Ausstattung in der frühkindlichen Bildung [...] fördern und die Medienkompetenz stärken.“ (S. 95)

„Mit einem Förderprogramm für Volkshochschulen und andere gemeinnützige Bildungseinrichtungen“ (S. 97) will die Koalition in eine digitale Infrastruktur investieren. „Die Umsatzsteuerbefreiung für gemeinwohlorientierte Bildungsdienstleistungen wollen wir europarechtskonform beibehalten.“ (S. 97) Mit beiden Punkten zeigen sich z.B. der AdB



und der Deutsche Volkshochschul-Verband zufrieden.

Gemeinnützigkeitsrecht und politisches Handeln

„Wir modernisieren das Gemeinnützigkeitsrecht, um der entstandenen Unsicherheit nach der Gemeinnützigkeitsrechtsprechung des Bundesfinanzhofes entgegenzuwirken und konkretisieren und ergänzen gegebenenfalls hierzu auch die einzelnen Gemeinnützigkeitszwecke. Wir verbinden dies mit Transparenzpflichten für größere Organisationen.“ (S. 117)

„Wir wollen gesetzlich klarstellen, dass sich eine gemeinnützige Organisation innerhalb ihrer steuerbegünstigten Zwecke politisch betätigen kann sowie auch gelegentlich darüber hinaus zu tagespolitischen Themen Stellung nehmen kann, ohne ihre Gemeinnützigkeit zu gefährden. Wir schaffen handhabbare, standardisierte Transparenzpflichten und Regeln zur Offenlegung der Spendenstruktur und Finanzierung.“ (S. 165)

Dieses Vorhaben bezieht sich auf die Entwicklung der letzten Jahre, dass Vereinen wie u.a. attac die Gemeinnützigkeit entzogen wurde. Die Allianz Rechtssicherheit für politische Willensbildung bewertet die Vereinbarungen zum Gemeinnützigkeitsrecht als wichtigen Schritt in Richtung Rechtssicherheit für politisch engagierte Vereine. Sie weist jedoch darauf hin, dass vieles nur grob vereinbart wurde und dass sich zu einer Neudefinition des gemeinnützigen Zwecks der politischen Bildung keine Aussage finde. Auch laut der Bürgerbewegung compact e.V. habe die Regierung es versäumt, die Arbeit für Menschenrechte, Demokratie und soziale Gerechtigkeit in die Liste der gemeinnützigen Zwecke aufzunehmen.



Politische Bildung in Corona-Zeiten

Welche politischen Folgen hat die Corona-Pandemie für Erstwähler*innen? Einblicke aus einer bundesweiten Umfrage unter Abiturient*innen

Wie kaum eine andere Generation in der Geschichte der Bundesrepublik vor ihnen mussten Schüler*innen in den letzten zwei Jahren während der SARS-CoV-2-Pandemie Einschränkungen im Leben und Lernen hinnehmen.

Dies gilt gerade auch für Lernende in Abschlussjahrgängen, die sich in der Folge teils kurzfristig kommunizierter bildungspolitischer Entscheidungen in wechselnden Unterrichtssettings, mal im digital vermittelten Wech-



Tim Rogge ist wissenschaftlicher Referent am Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW). Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Belastungserleben in digital vermittelten Lehr-/Lernsettings.

sel- oder Distanzunterricht, mal im Präsenzunterricht, auf ihre Abschlussprüfungen vorbereiten mussten. Um mögliche Folgen für die politische Sozialisation der potenziellen Erstwähler*innen und ihres demokratischen Engagements in den Blick nehmen zu können, wurden im Vorfeld der Bundestagswahl im August 2021 bundesweit 7.661 junge Erwachsene zwischen 17 und 20 Jahren, die 2020 oder 2021 ihr Abitur absolvierten, mithilfe einer nicht-repräsentativen, onlinebasierten Umfrage zu ihren politischen Erfahrungen und Einstellungen während der Corona-Pandemie befragt. Die Umfrage wurde von Wissenschaftlern der Universität Paderborn im Rahmen einer Studie zum Belastungserleben von Abiturient*innen während der Corona-Pandemie und möglichen Folgen durchgeführt.

Es mag wenig überraschen, dass sich die befragten Abiturient*innen während der Corona-Pandemie im politischen Raum mehrheitlich nicht ernst genommen fühlten (65% stimmen (voll) zu) und politischen Entscheidungs-

trägern attestierten, kein Verständnis für ihre Interessen gehabt (67,8% stimmen zu oder voll zu) und in der Folge auch keine Rücksicht auf sie genommen zu haben (62% stimmen (voll) zu). Doch führen diese Erfahrungen der politischen Enttäuschung, des Allein-Gelassen-Werdens während der Pandemie zu einem Vertrauensverlust gegenüber demokratischen Institutionen, zu weniger politischem Engagement? Bei genauerem Hinsehen zeigt sich in den Befunden keine generell ablehnende Haltung gegenüber dem politischen System Deutschlands und Europas, auch keine durchgehend negative Beurteilung einzelner politischer Institutionen und Akteure. Im Gegenteil unterscheiden die jungen Erwachsenen genau zwischen den Politikerebenen und -feldern. So wird das Krisenmanagement der Europäischen Union, der Bundesregierung und der Bundeskanzlerin eher neutral bis positiv, dasjenige von Politiker*innen der Landesebene, und hier insbesondere der Bildungspolitik, schlecht beurteilt.

Als erster Treiber politischer Enttäuschung spielt damit die Bildungspolitik der Länder, also das Politikfeld, das die Abiturient*innen direkt betraf, eine besondere Rolle: Sowohl in Hinblick auf die Organisation der Abiturprüfung als auch in Hinblick auf die Kommunikation zwischen Kultusministerien und Schulen wird die Bildungspolitik während der Corona-Pandemie von Absolvent*innen der letzten beiden Abiturjahrgänge sehr schlecht bewertet. 72% sind zudem (eher) der Meinung, dass die Belastung des Abiturs während der Corona-Pandemie von den verantwortlichen Politiker*innen unterschätzt und in der Konsequenz die Ungleichheit zwischen den Schüler*innen noch verstärkt wurde (70,9 % stimmen (voll) zu). Ein desaströses Zeugnis für das bildungspolitische Krisenmanagement in Pandemiezeiten.

Der zweite Treiber politischer Frustration bei Erstwähler*innen, der sich in den Umfrageergebnissen zeigt, geht über die Betroffenheit der Befragten in Hinblick auf ihr schulisches Lernen und ihre Abschlussprüfungen hinaus. Während sich die überwältigende Mehrheit der Abiturient*innen der Forderung nach Solidarität mit älteren Menschen während der Pandemie anschließt, nimmt sie

umgekehrt nicht wahr, dass sich ältere Menschen gegenüber der eigenen Generation solidarisch zeigen. Für den hier angedeuteten Generationenkonflikt scheint aber nicht ausschließlich das Verhalten älterer Menschen während der Pandemie eine Rolle zu spielen. Dazu tritt neben der Kritik an der wenig nachhaltigen Finanzierung der Rentensysteme sowie der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kosten, die durch die Corona-Pandemie erzeugt wurden, die Wahrnehmung, das Verhalten älterer Menschen trage wesentlich zu Klimaveränderungen bei (59,4% stimmen (voll) zu).

Reichten diese Quellen politischer Frustration, Unzufriedenheit mit bildungspolitischen Entscheidungen einerseits und Verärgerung über eine als unzureichend wahrgenommene Berücksichtigung des Interessenausgleiches zwischen den Generationen andererseits aus, um einen Vertrauensverlust gegenüber dem demokratischen Willensbildungsprozess auslösen, der sich in einem geringeren politischen Engagement oder einer Ablehnung des politischen System niederschlagen könnte?

Auch wenn die Antworten der befragten Abiturient*innen sicherlich nicht als repräsentativ für die Gruppe der Erstwähler*innen als Ganzes verstanden werden dürfen, so ist die Stichprobe der Untersuchung doch groß genug, um sich bei aller nötigen Vorsicht einer Antwort auf diese Fragen anzunähern: Ja, insgesamt berichten die jungen Erwachsenen von einem Vertrauensverlust in das politische System der Bundesrepublik (53,8% stimmen (voll) zu – lediglich 5,8% stimmen (gar nicht) zu). Dennoch überwiegt die Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland, was sich auch in der sehr hohen Wahlbereitschaft der Abiturient*innen ausdrückt: 92,1% gaben an, wählen gehen zu wollen. Dessen ungeachtet sprechen sich die befragten Abiturient*innen mit großer Mehrheit für mehr Konsultation und (digitale) Partizipation im politischen Prozess aus. Eine umfassende Kritik am politischen System sieht anders aus, doch es hat durch Bevorzugung bestimmter Interessen, durch als unzureichend empfundene Kommunikation und durch eine Politik des „Fahrens auf Sicht“ Vertrauen verspielt.



Helle Becker

Auf den Prüfstand: Die mangelnde Repräsentanz von Frauen in der Forschung zu politischer Bildung

Der Versuch einer Rekonstruktion der Situation von Frauen in der Forschung zur politischen Bildung kann sich nur auf eine unzureichende Datenlage stützen. Statistiken zu Wissenschaftler*innen geben nicht auf alle Fragen Antworten, erst recht, wenn es um das schmale Feld der wissenschaftlichen Beschäftigung mit politischer Bildung geht. Die Landkarte der Forschung zur politischen Bildung¹ der *Fachstelle politische Bildung* ist ein verlässliches, disziplinenübergreifendes Mapping von aktuell 104 Wissenschaftler*innen und außeruniversitären Forschungsinstituten. Von den 93 vertretenen Personen sind 36 Frauen. Dieses Verhältnis (ca. ein Drittel), so viel sei schon gesagt, zieht sich wie eine „magische Grenze“² durch nahezu alle Erhebungen zu Frauen im Wissenschaftsbetrieb.

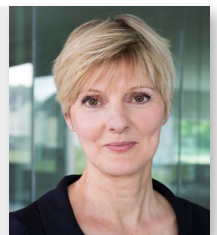
Aber beginnen wir vorn, bei der Zahl der Studienanfänger*innen. Im Wintersemester 2020/21 nahmen mit 160.266 Studenten und 182.614 Studentinnen mehr Frauen als Männer ein Studium auf. Damit stieg ihre Anzahl seit 1998 (94.548) um fast das Doppelte.³ Ein politikwissenschaftliches Studium wählten 2020 etwas mehr männliche Studierende (50,38 zu 49,62 Prozent). Anders sieht es in den Sozialwissenschaften (Sozialkunde, Sozialwissenschaft, Soziologie) aus: Die entsprechenden Fächer werden zu 67,34 Prozent von Studentinnen belegt. Noch krasser ist das Verhältnis in der Sozialpädagogik, hier waren es 83,69 Prozent.⁴ Alle diese Studiengänge

können als Referenz für die Fachkräfte in der politischen Bildungsarbeit gelten, zumindest in der außerschulischen Arbeit.⁵

Startet das Gesamtfeld potenzieller politischer Bildner*innen und Forscher*innen dazu also mit weiblicher Mehrheit, ändert sich dies im Laufe der akademischen Karriere. So erwarben 2020 in der Politikwissenschaft mit 49,29 Prozent schon etwas weniger Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. In den Sozialwissenschaften schlossen zu 67,07 Prozent weibliche Studierende ab. Eine Promotion in Politikwissenschaft erlangten 2020 120 Männer gegenüber 96 Frauen, das sind 55,56 Prozent gegenüber 44,44 Prozent. In den Sozialwissenschaften sind es 125 männliche versus 155 weibliche Promovend*innen, d.h. trotz eines Anteils von 67,07 Prozent bei den ersten Hochschulabschlüssen promovieren nur 55,36 Prozent Frauen (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021, 40). Die Sozialpädagogik bleibt auch in Hinblick auf die Abschlüsse ein „Frauenstudium“: 2020 waren es gegenüber 290 männlichen Studierenden 1.651 weibliche Studierende, die einen Hochschulabschluss machten, und 2 männliche versus 8 weibliche Absolvent*innen, die promovierten (ebd.). Zwar verkündete das Statistische Bundesamt im September 2021 einen Anstieg der weiblichen Habilitierten um 11 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Aber auch gute Nachrichten sind relativ: Der Anteil stieg auf nur 35 Prozent. In den Rechts-, Wirt-

schafts- und Sozialwissenschaften, zu denen u.a. Politikwissenschaft und Soziale Arbeit zählen, waren es 90 Männer versus 70 Frauen – also immerhin überdurchschnittliche 43,75

Dr. Helle Becker, Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e.V. mit der Transferstelle politische Bildung und Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung, Lehraufträge TH Köln, Hochschule Osnabrück und Universität Hildesheim.



Prozent. Vielleicht ist dies aber auch nur ein zufälliger Peak – 2019 waren es noch 33,15 Prozent.⁶

Fassen wir als Zwischenbilanz zusammen: Ausbildung und Qualifizierung von potenziellen Fachkräften politischer Bildung weisen eindeutige Unterschiede nach Geschlecht auf. Sogar bei einer deutlichen Überzahl an Studienanfängerinnen nehmen die Anteile der Absolventinnen mit höherem Qualifikationsgrad ab. Rechnet man für 2020 die Studiengangskategorien „Politikwissenschaft“ und „Sozialwissenschaften“ zusammen, sind es 60,86 Prozent Frauen, die studieren, 58,47 Prozent, die einen Abschluss machen, 50,60 Prozent, die promoviert haben und 43,75 Prozent Frauen, die habilitierten. Es zeigt sich, dass Frauen der Wissenschaft im Laufe ihrer akademischen Laufbahn „verlorengehen“.⁷

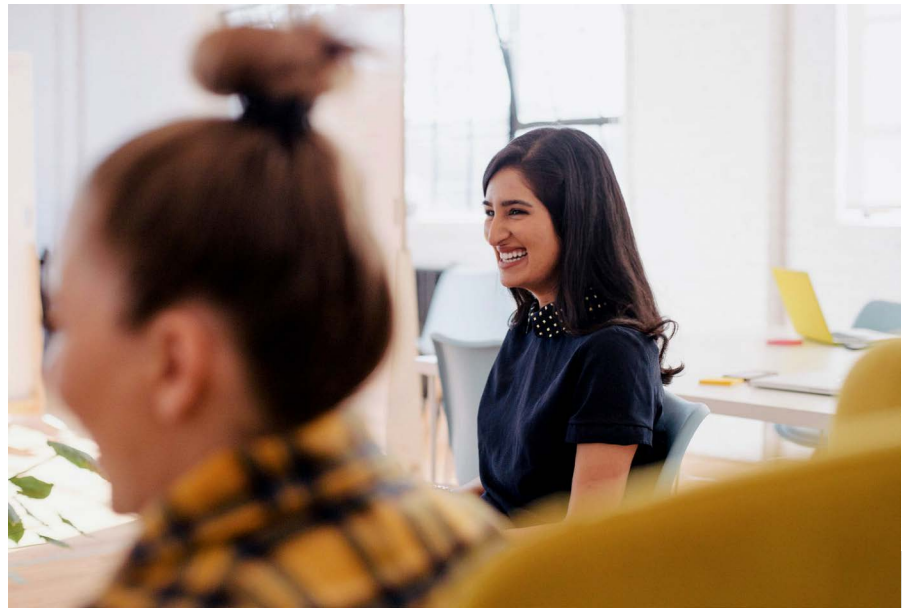
Frauen in wissenschaftlichen Führungspositionen

Auch bei der Besetzung von Lehrstühlen sind Frauen in jeder Beziehung unterrepräsentiert. 2020 waren nach Bewerbungen auf eine Professur an Universitäten und Hochschulen (ohne Kunst- und Musikhochschulen) Listenplätze zu 28,6 Prozent von Frauen besetzt, bei den Ernennungen beträgt ihr Anteil 36,3 Prozent, bei Berufungen 37,7 Prozent (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) o.J., 10). An Fachhochschulen sah das Bild jeweils einige Prozentpunkte schlechter aus (a.a.O., S. 16). Frauen sind auch in akademischen Schlüsselpositionen, die Macht und Einfluss bedeuten, nicht gut vertreten. 2018 wurden nur 18 Prozent der Dekanate von Frauen geführt (a.a.O., S. 20). 2019 waren 30 Prozent der Mitglieder der Hochschulleitung Frauen (a.a.O., S. 19). Rektorinnen, Präsidentinnen und Gründungsrektorinnen machen 24,5 Prozent aus.⁸ Alle diese Posten werden in der Regel von Professor*innen besetzt, heißt: Je geringer der Anteil der Frauen an Lehrstühlen, umso geringer sind sie auch in entsprechenden Führungspositionen und Hochschulleitungen vertreten (ebd.).

Positionen und Macht sind außerdem mit Geld verbunden. Nicht verwunderlich ist, dass auch hier gilt: „Je höher die Besoldungsgruppe, desto niedriger der Anteil von Frauen. Der Anteil der W1-Professorinnen an den Hochschulen insgesamt liegt bei 47,0 Prozent, der C3/W2-Professorinnen bei 26,3 Prozent und der C4/W3-Professorinnen nur noch bei 21,2 Prozent.“⁹ Überhaupt, das Geld: Auch Forschungsmittel, zumindest die der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der größte Drittmittelgeber für Hochschulen, gehen im Durchschnitt nur zu circa 25 Prozent an Frauen. Dabei ist der Anteil in der Fachgruppe Geistes- und Sozialwissenschaften mit 36 Prozent noch am höchsten.¹⁰

Was sind die Folgen?

Wissenschaft ist mit dem Ideal der Wertfreiheit belegt. Persönliche und gesellschaftliche Wertvorstellungen sollten keinen Einfluss haben, bzw. ein Einfluss von interessegeleiteten Perspektiven und Methoden sollte transparent gemacht und kritisch nachvollziehbar sein. Ähnlich wie in Bezug auf die Repräsentation von Frauen in der Politik wird auch für die Wissenschaft argumentiert, dass nicht



Quelle: Jason Goodman

Mehr Repräsentanz von Frauen in akademischen Führungspositionen ist wünschenswert.

Geschlecht, sondern Qualifikation ausschlaggebend sei, wenn es um eine Repräsentanz der Bevölkerung (Politik) oder exzellente Forschung gehe (vgl. Klammer et al. 2020). Abgesehen von der implizierten Unterstellung, dass eben mehr Männer als Frauen qualifiziert seien, ist auch die Annahme falsch, ein Mehr oder Weniger an Frauen in der Wissenschaft habe keinen Einfluss auf das, was erforscht wird. Zumindest für die politische Bildung gibt es Hinweise darauf, dass eine mangelnde Repräsentanz von Frauen die Inhalte von Forschung und Lehre beeinflusst. So arbeiten von den in der *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung* verzeichneten Wissenschaftler*innen 6 Frauen schwerpunktmäßig zu politischer Bildung in Kita und Grundschule und zu Kinderrechten, aber nur 3 Männer. Zu Diversität, Teilhabe, rassismuskritischer, intersektionaler oder inklusiver Bildung forschen 11 Frauen und 6 Männer. Und zu (Rechts-) Extremismus, Gewalt, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit oder Prävention forschen schwerpunktmäßig 6 Frauen und 10 Männer. Keine Zahlen, aber Erfahrungen gibt es mit Forschung zum Thema Gender in der politischen Bildung. So gibt es zwar immer wieder Daten zu Geschlecht als Variable für Unterschiede, zum Beispiel in Bezug auf politisches Interesse, politische Einstellungen oder politische Beteiligung (vgl. exemplarisch Abs/Hahn-Laudenberg 2017, Achour/Wag-

ner 2019 und Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen 2021). Aber es gibt sträflich wenige kritische, geschlechterreflexive Betrachtungen der Gründe für diese Unterschiede, z.B. Erkenntnisse zu Fremd- und Selbstbildern oder geschlechtsabhängigen politischen Erfahrungen, die das Politikverständnis oder das politische Lernen von Mädchen und Frauen beeinflussen. Solche Fragen, wie auch die Berücksichtigung des Geschlechts bei politischen Bildungsangeboten, bewegen vor allem Frauen (vgl. Reinhardt 1999, Oechsle/Wetterau 2000, Richter 2005, Gille 2016, Lösch/Mohseni 2016, Schwartz 2016, Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2011). Das heißt aber auch: Die Repräsentanz von Frauen im Wissenschaftsbetrieb ist mehr als eine Frage von Geschlechtergerechtigkeit. Solange es nur wenige Frauen gibt, die überhaupt zu politischer Bildung wissenschaftlich arbeiten, und noch weniger, die dabei Geschlechterfragen thematisieren, bleiben diese als Forschungsgegenstände marginalisiert.

Was ist zu tun?

Seit Jahrzehnten (!) sind die großen strukturellen Hindernisse, die Frauen im Wissenschaftsbetrieb erfahren, bekannt: konfligierende Lebensphasenplanung und weibliche Carearbeit (durch die Coronapandemie noch verstärkt), fehlende Zeit und Mittel, sich auf Forschen und Schreiben hundertprozentig

zu konzentrieren und der so genannte Matilda-Effekt¹¹ zermürben. Gender Bias bei Forschungsdesign und -ergebnissen, Missachtung von weiblich gelesenen Themen, die als marginal, nicht interessant genug oder, am schlimmsten, als nicht wissenschaftlich ins Abseits gestellt werden, behindern weibliche wissenschaftliche Karrieren. Prekäre Anstellungssituationen an Hochschulen und Universitäten oder in Forschungsprojekten, die das Aussteigen leicht machen und manchmal auch notwendig, tun ein Übriges.

Seit Jahrzenten gibt es deswegen Gleichstellungskonzepte von Hochschulen und Förderprogramme für Wissenschaftlerinnen. Ohne diese Anstrengungen geringschätzen zu wollen – sie sind nicht nur unzureichend, sie sollten auch kritisch befragt werden. So reproduziert die Verbindung des Frauenanteils mit der Familienfreundlichkeit an Hochschulen das alte Stereotyp, dass vor allem Frauen für die Reproduktion zuständig sind. Richtig ist, dass sich wissenschaftliche Karrieren in der Familiengründungsphase zwischen 30 und 40 Jahren entscheiden. Das gilt aber im Prinzip ebenso für Männer wie für Frauen. Die „Thematisierung der besonderen Belastungen von Frauen durch Familienverpflichtungen [kann] dazu führen, dass sich Geschlechterstereotype verfestigen und Frauen einseitig als für Kinder und pflegebedürftige Erwachsene zuständig betrachtet werden“ (Wegrzyn 2020). Als ambivalent sind daher auch Kompensationsprogramme zu bewerten, die Frauen in

der Wissenschaft Geld, Zeit oder den nötigen Machthunger verschaffen und „die Scheu vor Wettbewerbssituationen“ (Niessen-Ruenzi/Ruenzi 2018) nehmen sollen, um dem „vermeintlich geschlechtsblinden Leistungsimperativ“ (Wegrzyn 2020) folgen zu können. Gutgemeinte Ratschläge reproduzieren systemkonforme Ansprüche, wie frau sich individuell aus der Benachteiligung befreien soll: Es „gilt noch immer *besonders* für Frauen: Erhöhen Sie Ihre Sichtbarkeit, knüpfen Sie Netzwerke, referieren Sie auf den einschlägigen Konferenzen, bauen Sie eine veritable Literaturliste auf und stehen Sie selbstbewusst zu Ihren wissenschaftlichen Leistungen“ (Wilde 2016, Hervorhebung HB). Besser (für alle) wäre es doch, die Regeln des Wissenschaftsbetriebs selbst auf den Prüfstand zu stellen: das Übermaß an Mobilität, das vor allem in Qualifizierungsphasen abverlangt wird, der „Kampf“ (zur martialischen Wortwahl siehe Klammer et al. 2020) um Veröffentlichungen und Drittmittel und eine „Bestenauswahl“, die auch eine Auswahl derjenigen sein kann, die besonders tough, auch manchmal rücksichtslos gegen sich und andere, und gut vernetzt sind. Aber selbst das Nachdenken über Änderungen im Wissenschaftssystem wird noch mit Stereotypen verbunden: „Gemischt zusammengesetzte Teams gelangen aufgrund der Vielfalt an Perspektiven zu kreativeren und besseren Ergebnissen. Die Beteiligung von Frauen in der Wissenschaft wirkt sich somit auch positiv auf die Qualität der Forschung aus. *Daher*

setzt sich die DFG für die Gleichstellung von Frauen und Männern ein“ (Reichwein zitiert nach Müller 2018, Hervorhebung HB). Frauen stehen also für die gute Mischung oder fürs „Kreative“ und erlangen darüber das Recht, beteiligt zu werden. Skandalös, denn man könnte ja auch argumentieren, dass Gleichberechtigung ein Menschenrecht sei. So helfen „Förderprogramme zur Gleichstellung von Frauen und Männern

in der Wissenschaft“ nur bedingt, „die „kleinen Unterschiede“ auszugleichen“, wie es auf dem Alumniportal Deutschland zur Frauenförderung verniedlichend heißt.¹² Denn der „kleine Unterschied“ hat nach wie vor „große Folgen“ (Schwarzer 1975).

Statistiken lassen sich referieren, Geld und Positionen lassen sich zählen. Die vielen alltäglichen Widrigkeiten jedoch, Kommunikationsstrukturen, Zuschreibungen und Macht-signale des Wissenschaftsalltags, die von einer großen Beharrlichkeit eines patriarchalen Systems zeugen, bleiben häufig unsichtbar und werden selten thematisiert. Auch weil „Normalität“ zu bekämpfen, furchtbar anstrengend ist. Es gibt daher noch viel zu tun, immer wieder und am besten gemeinsam: kritisch hinschauen, die Stimme erheben, stur sein und, wenn's sein muss, richtig nerven!

Anmerkungen

- 1 Fachstelle politische Bildung c/o Transfer für Bildung e.V.: Landkarte der Forschung zur politischen Bildung (<https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/>) (Aufruf: 19.12.2021).
- 2 Dies sagte Anneliese Niehoff, die an der Universität Bremen die Arbeitsstelle Chancengleichheit und Antidiskriminierung leitet, in SWR2 Wissen: Karriere für Wissenschaftlerinnen. Wie können Unis Frauen fördern? Von Anja Schrum und Ernst-Ludwig von Aster, Sendung vom: Samstag, 27. November 2021, Manuskript: <https://www.swr.de/swr2/wissen/swr2-manuskript-wissen-2021-11-27-100.pdf> (Aufruf: 19.12.2021).
- 3 Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): 21311-0010: Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online> (Aufruf: 19.12.2021).
- 4 Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): 21311-0012: Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach, <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online> (Aufruf: 19.12.2021).
- 5 Leider gibt es keine aussagekräftigen Statistiken zu den Qualifikationen des Personals in der politischen Bildung.
- 6 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/07/PD21_319_213.html (Aufruf: 19.12.2021).
- 7 CEWS (Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung) GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, <https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauen-und-maenneranteile-im-qualifikationsverlauf-analyse-idealtypischer-karriereverlaufe-studienbeginn-bis-berufung> (Aufruf: 19.12.2021).

Quelle: Luisa Girmus



Gesellschaftliche Gerechtigkeitsthemen müssen zusammen gedacht werden.

- 8 Siehe CEWS (Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung) GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, <https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/frauenanteile-an-den-hochschulleitungen> (Aufruf: 19.12.2021).
- 9 <https://www.laborpraxis.vogel.de/wie-entwickelt-sich-der-anteil-an-forscherinnen-und-professorinnen-a-1070983/> (Aufruf: 19.12.2021).
- 10 Siehe <https://www.gesis.org/cews/portfolio/digitale-angebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/dfg-frauenanteile-an-antraegen-und-bewilligungen-nach-faechergruppen> (Aufruf: 19.12.2021).
- 11 Siehe deutscher Bildungsserver: <https://www.bildungsserver.de/matilda-effekt-12726-de.html>
- 12 <https://www.alumniportal-deutschland.org/wissenschaft-forschung/programme/frauen-in-der-wissenschaft-foerderprogramme-gleichstellung-hochschulen#comments> (Aufruf: 19.12.2021).

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg Katrin (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016.
- Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019): Politische Bildung an Schulen: Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen, hg. v. d. Friedrich-Ebert-Stiftung (<https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>) (Aufruf: 19.12.2021).
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (2011): Politische Bildung für Mädchen- und Frauen. Plädoyer für eine eigenständige Mädchen- und Frauenbildung als Bestandteil politischer Bildung, Berlin (<https://www.adb.de/node/129>) (Aufruf: 19.12.2021).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (o.J.): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung, 25. Fortschreibung des Datenmaterials (2019/2020) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, „Materialien der GWK“, Heft 75 (https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Chancengleichheit_in_Wissenschaft_und_Forschung_-_25_Fortschreibung_des_Datenmaterials__2019_2020_.pdf) (Aufruf: 19.12.2021).
- Gille, Martina (2016): Das Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zur Politik. In: Gaïser, Wolfgang/Hanke, Stefanie/Ott, Kerstin (Hrsg.): Jung-politisch-aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen. Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015. Bonn, S. 32–49.
- Klammer, Ute/Altenstädter, Lara/Petrova-Stoyanov, Ralitsa/Wegrzyn, Eva (2020): Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen.
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2021): Demokratiebericht zur Lage der politischen Bildung NRW. Politische und demokratische Lebenswelten der nordrhein-westfälischen Bevölkerung (https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/demokratiebericht_zur_lage_der_politischen_bildung_in_nrw.pdf) (Aufruf: 19.12.2021).
- Lösch, Bettina/Mohseni, Maryam (2016): Zur Entwicklung geschlechtertheoretischer Bezüge in der politischen Bildung, in: Donit, Madeleine/Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen, S. 37–51.
- Müller, Sabine (2018): Förderprogramme für Frauen in der Wissenschaft, in: Alumniportal Deutschland (<https://www.alumniportal-deutschland.org/wissenschaft-forschung/programme/frauen-in-der-wissenschaft-foerderprogramme-gleichstellung-hochschulen/>) (Aufruf: 19.12.2021).
- Niessen-Ruenzi, Alexandra/Ruenzi, Stefan (2018): Warum Frauen den Wettbewerb meiden, in: Forschung & Lehre, hrsg. v. Deutscher Hochschulverband (DHV), 16.03.2018 (<https://www.forschung-und-lehre.de/karriere/warum-frauen-den-wettbewerb-meiden-453>) (Aufruf: 19.12.2021).
- Oechsle, Mechthild/Wetterau, Karin (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Reinhardt, Sybille (1999): Geschlechtergerechte Didaktik, in: Richter, Dagmar/Weißenro, Georg (Hrsg.): Didaktik und Schule, Band 1, Lexikon der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 90.
- Richter, Dagmar (2005): Geschlechterspezifische Aspekte politischen Lernens, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 3. überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts., S. 407–418.
- Schwartz, Susanna (2016): „Drama, Baby, Drama!“ zur Notwendigkeit genderreflexiver politischer Bildung in Schule und Politikunterricht, in: Donit, Madeleine/Lösch, Bettina/Rodrian-Pfennig, Margit (Hrsg.): Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung, Opladen, S. 231–248.
- Schwarzer, Alice (1975): Der kleine Unterschied und seine großen Folgen: Frauen über sich. Beginn einer Befreiung, Frankfurt am Main.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11 Reihe 4.2 (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/pruefungen-hochschulen-2110420207004.pdf?__blob=publicationFile) (Aufruf: 19.12.2021).
- Wegrzyn, Eva (2020): Was Professor_innen über Gleichstellung denken, in: blog interdisziplinäre geschlechterforschung, 21.07.2020 (https://www.gender-blog.de/beitrag/professor_innen-ueber-gleichstellung) (Aufruf: 19.12.2021).
- Wilde, Anke (2016): Frauen in Forschung und Lehre, in: academics, DIE ZEIT/ Forschung & Lehre, Februar 2016 (<https://www.academics.de/ratgeber/frauen-in-der-wissenschaft/>) (Aufruf: 19.12.2021).



Verwirklichung von Gleichstellung ist kein Nullsummenspiel.

Judith Goetz

Zwischen Chancen und Zwängen – Potenziale und Hindernisse genderbewusster (politischer) Bildung in der Schule

Einleitung

Ausgehend von der Annahme, dass Geschlecht nach wie vor als sozialer Platzanweiser fungiert, stellt auch das Bildungssystem einen zentralen Ort der (Re-)Produktion hegemonialer Geschlechterordnungen dar. So kommt insbesondere der Institution Schule neben der Familie als das zentrale Feld der Einübung in die Dominanzkultur (Rommelspacher 1998) sowie der Verinnerlichung bestimmter Vorstellungen von Geschlecht und damit verbundener Geschlechterrollen eine wichtige Funktion zu. Auch Bildung erfüllt Uecker (1998, S. 34) zufolge, „die Funktion der Einübung bzw. Integration in vorfindliche gesellschaftliche, hierarchische Ordnungsstrukturen und Normen“. Entsprechend scheint der „geheime Lehrplan“, durch den Mädchen und Frauen unsichtbar gemacht und diskriminiert werden – in den Unterrichtsinhalten, der Sprache, den Schulbüchern, im Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer, in der Schulhierarchie“ (Paseka 2001, S. 14) fortzuwirken. Daran zeigt sich, dass institutionelle Arrangements wie Förderungs- und Gleichstellungsprogramme und -gesetze nicht automatisch zu einem Umdenken und einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung führen, sondern in der Regel begleitender Maßnahmen bedürfen. Aktuell lassen sich an der gegensätzlichen gesellschaftlichen Parallelentwicklung, dass Geschlecht gleichzeitig an Bedeutung verliert und zunimmt, widersprüchliche geschlechtsbezogene Anforderungen festmachen, deren Verarbeitung insbesondere für Jugendliche mit großen Herausforderungen verbunden ist. Auf der einen Seite wird gerade Mädchen und jungen Frauen vermittelt, dass sie auch alles können (sollten), denn tatsächlich haben sich die Möglichkeiten von Frauen über die letzten Jahrzehnte erweitert. Auf der anderen Seite ist aber auch ein antifeministischer Backlash (vgl. u. a. Henninger/Birsl 2020) zu verzeichnen, der eine Retraditionalisierung der Frauenrolle propagiert und Gleichstellungspolitik be-

kämpft. Maihofer (2007, S. 283) spricht von einer „paradoxe[n] Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz, von Chancen und Zwängen, von Ermächtigungen und Verunsicherungen“.

Obwohl geschlechterbewusste Bildung maßgeblich zum Abbau von Geschlechterungleichheiten beitragen könnte, scheinen aktuelle theoretische Erkenntnisse der Gender- und Queer-Studies nur selten in die konkrete politische Bildungsarbeit übertragen zu werden. Einen Einblick, wie wirksame Instrumente genderbewusster (politischer) Bildung im schulischen Kontext aussehen könnten, gibt der vorliegende Beitrag. Im Vordergrund steht dabei die Förderung von Gleichstellung und gleichberechtigter Teilhabe (Partizipationschancen, Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, Zugang zu Ressourcen) sowie der Abbau von Diskriminierung aller geschlechtlichen Identitäten.

Potenziale genderbewusster (politischer) Bildung

Gendergerechte, gendersensible, genderreflektierte oder auch genderbewusste (politische) Bildung zielt darauf ab, Lernprozesse so zu gestalten, dass alle Geschlechter partizipieren und Lernziele gleichermaßen erreichen können. Mit der Erkenntnis der feministischen sowie auch Gender-Forschung zeigt sich, dass auch Bildungseinrichtungen keine genderneutralen Orte darstellen. In diesem Sinne betonen auch Michaela Gindl und Günter Hefler: „Geschlechtersensible Didaktik versucht bewusst zu machen, dass wir alle über die Kompetenz verfügen, genderrelevante Prozesse bewusst mitzugestalten, und liefert Vorschläge, wie diese Kompetenzen gestärkt werden können“ (Gindl/Hefler 2010, S. 73). Idealerweise verbindet genderbewusste (politische) Bildung die Vermittlung von Gender-Themen mit anderen Zielen der politisch-demokratischen Bildungspraxis wie bspw. der Förderung von Kritik-, Konflikt- und Urteilsfähigkeit.

Die Wirkungsweisen von Gender werden in Hinblick auf (a) die Gestaltung und Voraussetzung der Bildungssettings (strukturelle Bedingungen von Bildungseinrichtungen, Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden

Judith Goetz ist Literatur- und Politikwissenschaftlerin, Gender-Forscherin und Rechtsextremismus-Expertin, Lehrbeauftragte an unterschiedlichen österreichischen Universitäten, Mitglied der Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit sowie des Forschungsnetzwerks Frauen und Rechtsextremismus.



sowie der Lernenden untereinander), (b) die sozialbedingten Lernvoraussetzungen und (c) die Bildungsinhalte betrachtet. Ausgehend von der Anerkennung der unterschiedlichen Ausgangslagen (ökonomische Ressourcen, andere Diskriminierungsformen wie Rassismus) versucht genderbewusste (politische) Bildung so den verschiedenen Lernstilen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden und Benachteiligungsstrukturen auszugleichen bzw. entgegenzuwirken, um Lernerfolge nachhaltig zu verbessern. Es geht darum, Gender-Wissen nachvollziehbar aufzubereiten und die Gender-Kompetenzen der Lehrenden wie auch der Lernenden zu stärken, ohne sie dabei zu überfordern oder ihnen normative Vorgaben zu machen. Gindl und Hefler zufolge, geht es um die „bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von Lernprozessen ergeben“ (ebd., S. 71).

Ebenen genderbewusster (politischer) Bildung

Czollek und Perko betonen, dass es notwendig sei, „immer drei Ebenen einzubeziehen,



Quelle: Rodnae Productions

Schule als Sozialisationsort gendergerecht gestalten.

die sich wechselseitig bedingen: die individuelle, die institutionelle und die kulturelle (2015, S. 9). Mit der institutionellen bzw. strukturellen Ebene meinen sie vor allem die Rahmenbedingungen von Lernsettings, zu denen Vorgaben (wie Leitlinien, Curricula, Unterrichtspläne oder -prinzipien), Policies und Kulturen der jeweiligen Einrichtungen (Gender-Schwerpunkte, Umgang mit Quoten, Gleichstellungsprogrammen etc.) aber auch Zugänglichkeiten (in Hinblick auf finanzielle, aber auch physische Barrieren) zählen. Durch die fehlende Institutionalisierung von Genderkompetenz in der pädagogischen Ausbildung bleibt der Erwerb entsprechender Kenntnisse nicht selten Teil individuellen Engagements. „[M]oderne ‚Gender-Kompetenz‘“ bedeutet in diesem Kontext, dass Lehrende „über genderbezogenes Wissen (bspw. doing gender-Prozesse, Machtverteilungen), genderbezogene Praxiskompetenz (gendersensible Unterrichtsmethoden) und genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung)“ verfügen sollten (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 281). Die punktuelle Genderkompetenz einzelner Lehrpersonen ist als Rahmenbedingung genderbewusster Bildung jedoch nicht hinreichend. Auch auf der strukturellen Ebene müssten die Erkenntnisse der Gender-Forschung in den Bildungseinrichtungen besser berücksichtigt werden.

Umsetzungsmöglichkeiten: Gender-Wissen, Sprache und Interaktionen

Eine genderbewusste Gestaltung von Lernsettings erfordert als ersten Schritt Gender-

Perspektiven sowohl auf der Ebene der inhaltlichen Aufbereitung, der methodischen Umsetzung als auch in Hinblick auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu integrieren und diese sowohl in der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung zu berücksichtigen. Politische Bildner*innen müssten dabei gleichermaßen in der Lage sein, wie von Budde/Scholand/Faulstich-Wieland (2008) vorgeschlagen, Gender zu dramatisieren wie auch zu entdramatisieren. Dramatisierung bedeutet dabei, dass politische Bildner*innen „zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit sichtbar und besprechbar machen, Vorurteile direkt adressieren oder z.B. historisches Wissen vermitteln“ (Debus 2017, S. 28). Im Rahmen der Entdramatisierung soll erfahrbar gemacht werden, „dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist (ebd., S. 31). Durch eine gute Vorbereitung unter Berücksichtigung möglicher Schwierigkeiten und Herausforderungen können sowohl Unsicherheiten vorgebeugt als auch Überwältigungen vermieden und (Selbst-)Bildungsprozesse angeregt werden. Gleichzeitig lohnt es sich, prozessorientiert vorzugehen, indem Widerstände, Konflikte oder auch unvorhergesehene Themen spontan aufgegriffen werden. Insbesondere in der Nachbereitung ist die machtkritische Reflexion der eigenen professionellen Rolle von zentraler Bedeutung.

Ein genderbewusster, möglichst diskriminierungsarmer bis -freier Sprachgebrauch stellt die Grundvoraussetzung für die glaubhafte Umsetzung genderdidaktischer Überlegungen dar. Das betrifft sowohl die Vermeidung von stereotypisierten oder homogenisierenden Darstellungen, in der allen Personen eines Geschlechts bestimmte Eigenschaften oder Wesensmerkmale zugeschrieben werden, als auch die Unterbindung von sexistischen, homo- und transfeindlichen sowie antifeministischen Äußerungen. In diesem Zusammenhang sind auch Sprachbilder und auch herangezogene Erklärungsbeispiele von Bedeutung sowie Gender-Bilder und -Rollen, die dadurch reproduziert oder in Frage gestellt werden. Witze und Sexualisierungen sollten möglichst vermieden werden. Über die Sprache hinaus müssen auch die verge-

schlechtlichten Interaktionsmuster zwischen Lehrenden und Lernenden einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Dazu zählt, wie Aufmerksamkeiten gerecht verteilt und Kommunikationsprozesse so gestaltet werden können, dass sie nicht zu Ausschlüssen oder der Reproduktion normativer oder stereotypisierter Zuschreibungen führen. Für die Etablierung einer genderreflektierten Bildungs- und Lernkultur ist es außerdem notwendig, Diskriminierungen durch die Einforderung eines wertschätzenden und respektvollen Umgangs untereinander vorzubeugen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen, mit denen sich alle gehört und geschätzt fühlen. Dazu zählen etwa Gruppenvereinbarungen oder die Möglichkeit, Feedback zu geben und Kritik zu äußern.

Umsetzungsmöglichkeiten: Genderbewusste Auswahl der Bildungsmaterialien

Gender spielt auch in den verwendeten Materialien eine zentrale Rolle. Das betrifft die Art und Weise, wie Gender und Geschlechterbeziehungen dargestellt werden und inwiefern geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder Menschen abseits der Dominanzgesellschaft Erwähnung finden. Gerade weil Lernende Vorbilder und Identifikationspersonen brauchen, ist die Abbildung gesellschaftlicher Diversität eine wichtige Möglichkeit, um Bezüge zur jeweiligen Lebenswelt herzustellen und allen zu vermitteln, dass sie angesprochen werden sollen. In diesem Sinne können beispielsweise bislang wenig berühmt gewordene Frauen sichtbar gemacht als auch bekannte Persönlichkeiten im Fach ins Zentrum gerückt werden, die normativen Vorstellungen nicht entsprochen haben. Dieser Herangehensweise folgend wird es beispielsweise möglich, im Physikunterricht über die Verfolgung eines homosexuellen Physikers zu sprechen und ausgehend davon Homofeindlichkeit zum Thema zu machen. Dafür würde sich beispielsweise der bedeutende britische Theoretiker der frühen Informations- und Computertechnologie, Alan Mathison Turing, anbieten. Mit seinem Berechenbarkeitsmodell der Turingmaschine schuf er ein wichtiges Fundament der Theoretischen Informatik. 1952 wurde er jedoch wegen seiner Homosexualität, die zu diesem Zeitpunkt noch unter Strafe stand, zur chemischen Kas-

tration verurteilt. Aufgrund der Folgen nahm er sich wenige Jahre später das Leben.

Um doing gender Strategien in den Materialien sichtbar zu machen, können diese beispielsweise mit den Lernenden gemeinsam analysiert werden, Materialien aus unterschiedlichen Zeitspannen verglichen und Wünsche an eine gendergerechtere Aufbereitung formuliert werden. Gegebenenfalls sollten auch eigene Unterlagen entwickelt werden.

In Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung lohnt es sich, den Fragen nachzugehen, welche Gender-Bezüge zum jeweiligen vermittelten Thema oder Fach bestehen und mit welchem (genderdidaktischen) Zweck oder Ziel jene im spezifischen Lernsetting behandelt werden könnten, um genderreflektierende (Selbst-)Bildungsprozesse anzuregen.

Umsetzungsmöglichkeiten: Anerkennung von Gender-Identitäten und Begehrensformen

Diese Grundannahmen sollen politische Bildner*innen beispielsweise dazu führen, die Lernenden als Individuen mit ihrem jeweiligen Gender wahrzunehmen, ohne dabei voreilige Schlüsse über Gender-Identitäten oder sexuelle Begehrensformen zu ziehen oder diese ohne das jeweilige Einverständnis zum Thema zu machen. Bei Unklarheiten empfiehlt es sich, bei den jeweiligen Individuen nach ihren Wünschen in Hinblick auf die Behandlung bestimmter Themen im Unterricht oder auch hinsichtlich der bevorzugten Anrede und Pronomen nachzufragen. Einteilungen nach dem Geschlecht sollten möglichst vermieden bzw. geschlechtshomogene Gruppen nur bewusst eingesetzt und dabei die Bedürfnisse und Partizipationsmöglichkeiten von Menschen abseits der etablierten Dichotomie (Trans*, Queer, Inter) nicht übersehen werden. Um alle Anwesenden gut einbeziehen zu können, ist es auch erforderlich, nicht nur auf die lauten oder vielleicht sogar störenden Teilnehmenden zu fokussieren, sondern auch stille und zurückhaltende Personen im Blick zu behalten und bedarfsorientierte Partizipationsangebote über vielfältige und abwechslungsreiche Methoden beispielsweise in kleineren Gruppensettings zu schaffen. Unter der Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden sowie der gesellschaftlichen Diversität können beispielsweise ausgehend

von Bildern aktueller bekannter Personen verschiedene Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder diskutiert werden. Eine dekonstruierende Herangehensweise ermöglicht dabei einerseits, Reflexionsprozesse anzuregen, in denen stereotypisierte Gender-Vorstellungen und -Normen aufgebrochen, differenziert und pluralisiert sowie andererseits ausgehend von unterschiedlichen Verläufen der jeweiligen Gender-Biografien auch die doing gender-Prozesse sowie die Verschränkungen mit anderen Diversitätskategorien sichtbar gemacht werden können.

Ein ähnliches Vorgehen bietet sich in Hinblick auf die individuellen Gender-Biografien und internalisierte doing gender-Praxen an, so dass Reflexionsprozesse eingeleitet und auch Veränderungsmöglichkeiten ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt werden können. Gindl und Hefler betonen, dass in Hinblick auf die Thematisierung von „Gender in Lehrsituationen [] Lernende oft sehr ‚allgemeine‘, ‚lebensweltliche‘ Anschauungen“ thematisieren würden und die Herausforderung darin bestehe, „diese Sichtweisen in neue Kontexte zu stellen, zu differenzieren oder zu verändern (Gindl/Hefler 2010, S. 15). Katharina Debus schlägt vor, Entwicklungsspielräume zu ermöglichen, ohne dabei normativ zu werden und dafür zu sorgen, dass die Lernenden „Ich-Konzepte, Interessen und Kompetenzen entwickeln und mit anderen in Kontakt treten können, ohne dabei von Geschlechternormierungen, Normierungen sexueller Orientierung oder anderen Stereotypisierungen eingeschränkt zu werden“ (Debus 2017, S. 25). Das Aufzeigen und Bewusstmachen von Gestaltungsmöglichkeiten steht dabei in engem Zusammenhang mit der Stärkung und Steigerung der (demokratischen) Partizipations- und Handlungsfähigkeit der Lernenden.

Die Beschäftigung mit bekannten LGBTIQ* Personen eröffnet die Möglichkeit, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie auch Heteronormativität und Hierarchisierungen von Gender-Identitäten und Begehrensformen zu thematisieren. Dafür ist es jedoch auch notwendig, Gender-Wissen zur Verfügung zu stellen und über die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu sprechen sowie damit verbundene Fragen zu klären, um die Lernenden dazu zu befähigen, sich selbst orientieren zu können und möglicherweise vorhandene Ängste oder Unbehagen abzu-

bauen. Persönliche Begegnungen etwa mit queeren Personen ermöglichen zudem besondere Lernerfahrungen, die das bisherige Wissen und den Horizont erweitern. Über die anschauliche Thematisierung von Benachteiligung, Ausgrenzung und Diskriminierung aufgrund von Gender oder sexuellen Begehrensformen beispielsweise durch Filme, persönliche Geschichten können (idealerweise) auch Perspektiven betroffener Personen sichtbar gemacht, ein Perspektivenwechsel initiiert und so die Empathiefähigkeit der Lernenden gestärkt werden (vgl. Beitrag von Spahn in diesem Heft).

Herausforderung: Modernisierte Gender-Vorstellungen?

Die offenkundigen Aufweichungen und Ausweitungen traditioneller Gender-Rollen zumindest in den Gesellschaften des globalen Nordens haben für Frauen neue Verantwortungen, Erwartungen und Aufgaben mit sich gebracht. Entsprechende Entwicklungen haben auch zu bestimmten Modernisierungen konservativer Gender-Vorstellungen geführt (Butterwegge et al. 2002). Parallel dazu kam es außerdem zu einer Veränderung der begleitenden Diskurse, die darauf abzielen, diskriminierende Strukturen aufrecht zu erhalten. So werden selbst von konservativen oder auch rechten Akteur*innen teilweise frauenpolitische Bestrebungen nicht mehr grundsätzlich abgelehnt, sondern das Argument stark gemacht, dass Gleichstellung zwischen Männern und Frauen längst erreicht und dadurch auch der Feminismus obsolet geworden sei. Historische Errungenschaften wie das Frauenwahlrecht oder der Zugang zu Universitäten werden zwar anerkannt, im gleichen Atemzug jedoch die andauernde Ungleichbehandlung und Diskriminierung gelehrt oder verharmlost und damit auch aktuelle feministische Bestrebungen delegitimiert. Auch Mädchen und junge Frauen, die mit der Vorstellung formaler Gleichberechtigung und daraus entstandenen Selbstverständlichkeiten aufgewachsen sind, stellen die Notwendigkeit feministischer Kämpfe und Affirmative Action Programme in Frage.

Neben dieser Historisierung von Unterdrückung finden sich weitere Strategien, um die fortwährende Notwendigkeit von emanzipatorischen Gender-Politiken zu entpolitisieren. Dazu zählen etwa die Verhandlung

von Diskriminierung als ‚Einzelfälle‘ sowie die damit einhergehende Negierung struktureller Benachteiligung. Nicht zuletzt ist außerdem festzustellen, dass sich Gender-Verhältnisse teilweise nur sehr oberflächlich bzw. nur für bestimmte Frauen (und auch Männer) verändert haben und beispielsweise reproduktive Tätigkeiten wie Care-Arbeiten nicht selten lediglich an noch schlechter gestellte Frauen bzw. arme, prekäre, zugewanderte Personen ausgelagert werden. Es zeigt sich zudem, dass trotz erweiterter Freiheiten genderspezifische Rollenerwartungen und Abhängigkeitsverhältnisse weiterhin fortbestehen, da sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nach wie vor nicht grundlegend und schon gar nicht für alle Gender-Identitäten verändert haben. Letztlich sind auch Schlagwörter wie *Wahlfreiheit* oder *Selbstbestimmung* kritisch zu betrachten, da selbige im Kapitalismus nie gänzlich frei von bestimmten Zwängen gedacht und umgesetzt werden können und sich mit neoliberalen Selbstoptimierungsdenken durchaus vereinen lassen.

Funktionen traditioneller Gender-Vorstellungen

Bis heute wirft die Frage nach den Anreizen konservativer Gender-Modelle große Fragen auf, wie beispielsweise jene, warum auch Mädchen und Frauen sich daran beteiligen, Vorstellungen aufrecht zu erhalten, die zu ihrer Benachteiligung beitragen. Auch umgekehrt ist offenkundig, dass traditionelle Gender-Vorstellungen auch für Jungen und Männer nicht nur Vorteile mit sich bringen, sondern ebenfalls die Unterordnung unter ein starres, normatives Ideal verlangen, dem nur schwer zu entsprechen ist und dass die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten klar begrenzt. Dennoch empfinden offensichtlich nicht alle Menschen eine solche Konzeption als Nachteil. Im Gegenteil ermöglicht die Orientierung an klaren, eindeutigen, starren Rollenbildern auch eine Entlastung von aktuellen Identitätsanforderungen. Die Fragen danach, wer ich sein möchte und was ich erreichen will, werden vor allem unter dem neoliberalen Druck, erfolgreich und einzigartig sein zu sollen, von vielen Menschen als große Herausforderung und Belastung empfunden. Dem gegenüber bieten traditionelle Rollenbilder klare Antworten auf diese komplexen Fragen, die klare Anweisungen enthalten und lediglich eine

Unterordnung unter die vorgegebenen Vorstellungen verlangen. Dadurch ergibt sich für die jeweiligen Individuen ein Ausweg aus den zahlreichen Widersprüchen, mit denen sie im Zuge ihrer Lebensgestaltung konfrontiert sind.

Darüber hinaus geht mit dem Wunsch nach Aufrechterhaltung traditioneller Gender-Vorstellungen zumeist auch eine Aufwertung der eigenen gesellschaftlichen Position bei gleichzeitiger Abwertung anderer Lebensentwürfe einher, aus der sich ein Dominanzanspruch sowie eine privilegierte Position ableiten lässt. Es handelt sich also um einen Machtgewinn durch Selbsterhöhung, der mit dem Anspruch auf Bevorteilung verbunden ist, beispielsweise wenn es um den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie beispielsweise ökonomische Vorteile für verheiratete, heterosexuelle Paare geht. Andere Menschen hingegen sollen von den Privilegien ausgeschlossen bleiben, was letztlich immer zu Benachteiligung und Diskriminierung führt. Angesichts der beschriebenen fortdauernden Attraktivität traditioneller Gender-Vorstellungen sind auch (politische) Bildungsbestrebungen nicht nur vor große Herausforderungen gestellt, sondern sollten die komplexen Wirkungsweisen und Funktionalitäten von Gender bestmöglich berücksichtigen.

Fazit

Für die Umsetzung genderbewusster (politischer) Bildung ist es zusammenfassend notwendig, dass politische Bildner*innen, „auf theoriefundierte, selbstreflexive und handlungsorientierte Weise“ (Hartmann 2010, S. 13) dazu beitragen, die Lernenden für bestehende Differenzen zu sensibilisieren und dadurch auch Vielfalt zu fördern, Selbstverständlichkeiten zu irritieren und zu dekonstruieren sowie die Entwicklung einer genderbewussten, kritischen Haltung zu unterstützen sowie „Angebote zur Veränderung habitualisierter Gesellschaftsstrukturen“ (Debus 2017, S. 37) im Sinne eines undoing gender zu schaffen (vgl. ebd.). Abschließend lässt sich festhalten, dass es einerseits eine bessere Verbindung zwischen Gender-Forschung und Politikdidaktik bzw. Bildungswissenschaften sowie mehr politikdidaktische Auseinandersetzung mit Gender und Genderkompetenz braucht. Andererseits wäre aber auch eine engere Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis dringend notwendig. Zudem müsste

genderbewusste Bildung eine größere Rolle in der Ausbildung von politischen Bildner*innen bekommen als bislang. Auch die Abkehr von dichotomen Gendervorstellungen, die stärkere Berücksichtigung von sozialkonstruktivistischen Zugängen sowie geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in didaktischen Überlegungen bleibt wünschenswert. Zudem sollte nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch individuelle Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die die Lernenden dazu befähigen, selbstbestimmt verantwortungsvolle Entscheidungen in Gender-Angelegenheiten treffen zu können.

Literatur

- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim [u. a.].
- Butterwegge, C./Cremer, J./Häusler, A./Hentges, G./Pfeiffer, T./Reißlandt, C./Salzborn, S. (2002): Themen der Rechten – Themen der Mitte: Zuwanderung, demografischer Wandel und Nationalbewusstsein. Opladen.
- Debus, K. (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöge, U./Adelt, E. (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Münster New York, S. 25–42.
- Gindl, M./Hefler, G. (2010): Gendersensible Didaktik in universitärer Lehre und Weiterbildung für Erwachsene. In: Mörrth, A./Hey, B. (Hrsg.): Geschlecht und Didaktik. Graz, S. 13–21.
- Henninger, A./Birs, U. (2020): Antifeminismen: „Krisen“-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential? Bielefeld.
- Maihofer, A. (2007): Gender in Motion. Gesellschaftliche Transformationsprozesse – Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen? Eine Problemskizze. In: Grisard, Dominique (Hrsg.) (2007): Gender in motion. Die Konstruktion von Geschlecht in Raum und Erzählung. Frankfurt, Main u. a., S. 281–315.
- Paseka, A. (Hrsg.) (2001): Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Wien.
- Perko, G./Czollek, L. C. (2015): Eine Formel bleibt eine Formel ... gender/queer- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen. Ein intersektionaler Ansatz. Wien.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Rommelspacher, B. (1998): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin.
- Uecker, R. (1998): Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pöf-fenweiler.



Christian Boeser und Susanne Offen im Gespräch mit Elia Scaramuzza

„Wir haben ein spannendes Angebot, weil wir keine einfachen Antworten präsentieren, sondern Ambiguitätstoleranz fordern und fördern.“

Ein Gespräch über Stand und Perspektiven einer geschlechterbezogenen politischen Bildung

Elia Scaramuzza: Christian Boeser, Susanne Offen, ganz herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, gemeinsam über Forschungsstand und Perspektiven einer geschlechterbezogenen politischen Bildung zu sprechen. Den Ausgangspunkt für ein solches Gespräch bildet die Beobachtung, dass Geschlecht sowohl didaktisch als auch gesellschaftlich hochrelevant ist, dies aber in Widerspruch steht zu der Art und Weise, wie diese gesellschaftliche Kategorie in der sozialwissenschaftlich-politischen Fachdidaktik bislang bearbeitet wurde. Sie selbst beobachten die Diskurse zu Geschlecht in der politischen Bildung bereits seit den 1990er Jahren. Wie hat sich die Auseinandersetzung mit Geschlecht in der politischen Bildung seitdem entwickelt?

Christian Boeser: Geschlecht ist ein Thema, das bislang sehr wenig bearbeitet worden ist. Als ich damals mit meiner Dissertation im Jahr 2000/2001¹ fertig geworden bin, wurde – weil die Zeit dafür reif schien – prognostiziert, dass Geschlecht wohl ein großes Thema in der politischen Bildung werden würde. Das aber ist nicht passiert.

Susanne Offen: Ich würde hier etwas anders formulieren: Zu wenig bearbeitet und vor al-

len Dingen zu wenig rezipiert, was an Arbeiten vorhanden ist.

Forschungsschwerpunkte in der politischen Bildung

ES: Christian Boeser, einer Ihrer Forschungsschwerpunkte liegt ja in der geschlechtlichen Dimension von Politik bzw. der politischen Dimension von Geschlecht. Darunter werden Fragen der politischen Partizipation und Kompetenzen von Männern und Frauen wie auch die Frage von Frauenförderung verhandelt. Wie wurden diese Dimensionen in der Fachdidaktik bislang beforscht und diskutiert und wie stellt sich die Lage heute dar?

CB: Nach empirischer Datenlage ist es offenkundig, dass Frauen und Männer beispielsweise anders politisch partizipieren. Der Frauenanteil in Parteien und in den Parlamenten ist immer noch gering. Frauen wählen nach wie vor anders als Männer und auch in jeder Umfrage, wie beispielsweise der Shell-Jugendstudie, lassen sich Geschlechtsunterschiede auf die Frage: „Interessierst du dich für Politik?“ ablesen. Frauen haben andere Unterdrückungserfahrungen als Männer gemacht, die sich nicht zuletzt durch das lange Jahre fehlende Wahlrecht

Dr. phil. Christian Boeser ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung der Universität Augsburg. Er leitet das Netzwerk Politische Bildung Bayern und ist Entwickler des Argumentationstraining im Projekt „Profil zeigen - für eine starke Demokratie“ (www.profilzeigen.de).



Dr. Susanne Offen ist Bildungswissenschaftlerin und Studienrätin für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit den Unterrichtsfächern Politik und Sozialpädagogik. Sie forscht und lehrt zur Didaktik der politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung.



Elia Scaramuzza ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der politischen Bildung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



auch in der Sphäre der traditionellen Politik fortschrieben. Die Erfahrungen von Frauen und deren häufig andere Form der politischen Partizipation haben eine konstruktiv kritische Relevanz, durch die sich Veränderungen entfalten können. Das war in den 1990er-Jahren Thema und ist es auch heute noch.

Damit verbunden ist die Frage nach der Qualität politischer Bildung: Warum gelingt es uns bei jungen Frauen schlechter, sie beispielsweise für Parteien zu begeistern? Die Sensibilität für das, was bei jungen Frauen passiert, könnte auch ein Schlüssel dafür sein, sensibler zu werden für gute gelingende politische Bildung. Trotz der Bedeutung, die der Kategorie Geschlecht in unserer Gesellschaft nach wie vor zukommt und trotz dieser offensichtlich großen Unterschiede in der politischen Sphäre hat man Geschlecht in der politischen Bildung allerdings nie stark in den Blick genommen.

ES: Mit Blick auf diese Differenzen in der politischen Partizipation, den Einstellungen und Kompetenzen könnte eine Annahme ja lauten, dass soziologische Fragestellungen in der politischen Bildung demgegenüber eine geringere Rolle gespielt hätten. Wie würden Sie das einschätzen, Susanne Offen?

SO: Die Frage ist, wie weit man zurückschaut. Wenn man sich die Geschichte der Frauenbewegung der 1960er/70er Jahre und ihre aktionistischen Bildungsansätze, ihre Überschneidungen mit der politischen Frauenbildung in Frauenzentren, aber auch in der bereits etablierten politischen Erwachsenenbildung anschaut, dann finden sich dort viele Ansätze, die sich im Prinzip mit biografischer Verfasstheit, Rollenbildern, Stereotypen auseinandergesetzt haben. Auch zur Frage der Gewaltbetroffenheit von Frauen und Männern – dem unterschiedlichen Erleben von Gewalt, den unterschiedlichen Risiken für die Betroffenen und der Auseinandersetzung mit der eigenen biografischen Erfahrung – zu all dem hat es in der feministischen Bildungspraxis schon sehr viel gegeben. Leider sind solche feministisch begründeten sozialwissenschaftlichen Perspektiven tendenziell abgerissen oder zumindest in den Hintergrund gerückt.

Faktoren der bisherigen Entwicklung

ES: Wir stimmen darüber überein, dass Geschlecht in der politischen Bildung, besonders der Fachdidaktik, zu wenig bearbeitet wurde. Welche möglichen Gründe und Faktoren sehen Sie für diese Entwicklung?

CB: Das hat verschiedene Gründe. Zum einen verfügt die Fachdidaktik nach wie vor über sehr geringe Forschungsressourcen, auch wenn sich die Situation tendenziell verbessert hat. Zum anderen gibt es eine große Vorsicht davor, sich bei dieser Thematik zu positionieren und sich dadurch möglicherweise auch angreifbar zu machen. Dies mag auch damit zu tun haben, dass wir es bei der Auseinandersetzung mit Geschlecht immer mit dem Spannungsfeld zwischen Thematisierung und Entdramatisierung zu tun haben. So gibt es Positionen, die argumentieren, dass Geschlecht schon lange keine Relevanz mehr habe. Andere gehen von der Annahme aus, dass eine Thematisierung von Geschlecht nichts bringt oder Probleme sogar verschlimmern könnte. Wieder andere argumentieren dafür, Geschlecht zu thematisieren und sich auf die methodischen und inhaltlichen Vorlieben von Schülerinnen zu fokussieren, um zur Geschlechtergerechtigkeit in der politischen Sphäre beizutragen.

SO: Die eine Geschichte, warum es so ist, ist – wie so oft – auch hier nicht zu finden. Interessant finde ich die Frage, inwieweit sich die Konzeption der politischen Sphäre, die Sie beschrieben haben, Herr Boeser, in der Profession selbst abzeichnet. Das heißt: Wer hat die Lehrstühle? Wie sind die Forschungsschwerpunkte definiert? Inwieweit gibt es auch eine Tradition, sich eher auf tradierte politikwissenschaftliche Ansätze zu beziehen? Das könnte mitunter auch erklären, warum die Ansätze der feministischen Politikwissenschaft der 1990er Jahre zunächst in der Politikwissenschaft selbst und dann auch in der politischen Bildung viel zu wenig rezipiert worden sind. Anders formuliert: Komplexe Diskurse werden in der Didaktik oftmals verzögert übernommen. Das zeigt sich meist daran, dass nur einfache Formulierungen Eingang in Bildungsmaterialien und Forschungsfragen finden, aber die komplexe Gesamtheit dieser Diskurse meist nur von wenigen en-

gagierten Menschen aufgegriffen wird und sonst keinen breiten Widerhall findet.

Wenn man die Erziehungswissenschaften und die Politikdidaktik vergleicht und nach den Geschlechterverhältnissen auf der Ebene derjenigen fragt, die diese jeweiligen Professionen bestimmen, werden durchaus Unterschiede deutlich. Hinzu kommt, dass Geschlechterforschung akademisch nicht unbedingt das prestigeträchtigste Thema darstellt. Das ist in den Erziehungswissenschaften möglicherweise eine Zeit lang anders gewesen als in der Politikdidaktik. Dann haben die Erziehungswissenschaften grundsätzlich einen stärkeren Fokus auf Interaktionsverhältnisse bzw. die Sozialwissenschaften schauen stärker auf die Herstellung sozialer Ungleichheitsverhältnisse als eine Politikdidaktik, die einen sehr engen Politikbegriff zugrunde legt, das leistet – besonders wenn dann noch die Neigung zu einem gymnasialen Fokus in der Ausbildung von Lehrkräften hinzukommt. Ferner halte ich es für ein Problem, dass die Debatten der außerschulischen politischen Bildung hierzu kaum aufgenommen wurden und wenig Eingang in den Kanon der Politikdidaktik gefunden haben. Dabei gibt es eine große Menge grauer Literatur bei den Bildungsträgern, in der man die aktuellen gesellschaftlichen Debatten viel stärker wiederfindet. In den Schulbüchern ist das anders: Dort kann man eine Verzögerung der Aufnahme komplexerer Diskurse beobachten. Häufig bedienen sich die Schulbücher eines ganz simplen Geschlechtermodells bei dem Fragen von Ansprache und Selbstidentifikation von Menschen – größere Diskurse der letzten Jahre – überhaupt nicht auftauchen.

ES: Meinen Sie damit, dass das Verhältnis der Bezugswissenschaften zueinander in der Fachdidaktik auch ein Grund für eine verzögerte Aufnahme komplexer Diskurse darstellt? Dass die Aufnahme von Geschlechterthemen in die Didaktik der politischen Bildung eine andere wäre, wenn die Fachdidaktik stärker um soziologische Fragen zentriert wäre?

SO: Das kann ich nur auf anekdotischer Ebene begründen. Meine Wahrnehmung ist schon, dass es in der Debatte um die Bezugswissenschaften eine Tradition gibt, sich stärker auf die Politikwissenschaft zu be-

ziehen; wenngleich an anderer Stelle sehr wohl auch sozialwissenschaftliche Diskurse einfließen. Ein weiterer Faktor scheint mir die ewige Angst vor der Sozialpädagogisierung der politischen Bildung zu sein. Wenn man das Thema Geschlecht auf die Sozialpädagogik verschiebt und es dann bei der Klärung der individuellen Lebensverhältnisse belässt (womit es ja durchaus etwas zu tun hat, aber worin es eben nicht aufgeht), kann auch eine Berührungsangst mit dem Themenfeld in der Didaktik entstehen.

CB: Das führt uns zu der Frage, welche gesellschaftliche Relevanz politischer Bildung insgesamt beigemessen wird. Der Vergleich mit der Physikdidaktik ist hier hilfreich und ernüchternd: In der Physik waren nachweisbar deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern oder auch Studierenden zu finden. Darauf hat die Physikdidaktik mit elaborierter Forschung und vielfältigen Modellprojekten reagieren können. Warum? Weil man argumentiert hat, dass es für die deutsche Gesellschaft sehr relevant ist, sich Nachwuchspotentiale zu erschließen. Bezogen auf die politische Bildung könnte man das gleiche Fazit ziehen, das ist aber nicht passiert. Angesichts des geringen Stundenumfangs von politischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen überrascht dies nicht. Die Ausbildung von Menschen, die beruflich oder nebenberuflich in politischen Bereichen tätig werden möchten, hat einfach keinen hohen Stellenwert. Das aber hat zur Folge, dass wir hier nach wie vor viele Potentiale schlicht und ergreifend nicht nutzen.

Die politische Bildung ist weit entfernt von dem, was in den Naturwissenschaften, beispielsweise in der Physik, an Forschung möglich ist. Lange gab es nur vereinzelte empirische Arbeiten, die wenn überhaupt, die Kategorie Geschlecht nur miterhoben, aber nicht reflektiert haben. Hin und wieder gab es auch kleinere Modellprojekte, jedoch ohne größere Förderung. Hier besteht großer Forschungsbedarf.

Forschungsdesiderate und Herausforderungen

ES: An welche zentralen Herausforderungen und Forschungsdesiderate sollte die politische Bildung anknüpfen und wie?

CB: Für mich ist erstens die Frage, welchen Einfluss es auf den Politikunterricht hat, dass sich die Kategorie Geschlecht in der gesellschaftlich-politischen Handhabung so grundlegend verändert hat, äußerst wichtig. Dabei geht es beispielsweise um Intersexualität und um die Möglichkeit des Geschlechtseintrags „divers“. Und es geht um die Tatsache, dass wir es mit starken Generationsunterschieden im Hinblick auf die individuellen Freiheitsgrade zu tun haben. Die Schwierigkeit und zugleich spannende Herausforderung für die Forschung als auch Praxis der politischen Bildung ist es, dass die Bereitschaft, die Kategorie Geschlecht noch als besonders wirkmächtig wahrzunehmen, in der jungen Generation abgenommen hat. Es geht hierbei weniger um das vielzitierte Klischeebild, nach dem junge Frauen die Quote bekämpfen, sondern vor allem um die Unlust, sich selbst thematisiert zu wissen, weder als Opfer noch als Täter. Gleichzeitig sind die Zahlen, wie Frau Offen sagt, hier vorhanden. Es geht also darum, die Sprachlosigkeit bewusst aufzubrechen und zu erkennen, dass Geschlecht nach wie vor etwas ist, dass unser Sein stark durchdringt bzw. durchdringen kann – nicht nur in Form von Problemen, sondern auch in Form von vielfältigen Chancen.

Ein zweites großes Forschungsdesiderat besteht in der Wirkungsforschung: Wir haben in den letzten zehn, zwanzig Jahren gigantische Veränderungen in diesem Feld erlebt und wir haben keine Ahnung, behaupte ich, wie heute junge Frauen, Männer oder auch Menschen, die sich nicht als Frau oder Mann identifizieren, über das Verhältnis von Politik und Geschlecht nachdenken; ob sie von der Art, wie politische Bildung vermittelt wird, abgeholt, zum Nachdenken gebracht, angeregt, irritiert, herausgefordert, ermutigt werden. Inwiefern greift also die These, dass die (schulische) politische Bildung dazu beiträgt, dass Schülerinnen sich in der traditionellen, parteipolitisch organisierten Politik

weniger engagieren als Schüler? Wenn sie dies tut, ist dies ein erhebliches Problem. Diese Frage habe ich selbst im Jahr 2000 untersucht und der politischen Bildung kein gutes Zeugnis ausstellen müssen. Es bleibt also wichtig nach der Qualität von politischer Bildung zu fragen: Wie nehmen Schülerinnen und Schüler den Politikunterricht wahr und wie wirkt er letztlich auch bezogen auf ihr politisches Denken? Meine Annahme ist, dass diejenigen, die sich in der traditionellen Politik nicht sofort ‚zu Hause fühlen‘, empfindlicher sind für schlechten Politikunterricht. Das betrifft nicht nur Schülerinnen, aber diese in besonderem Maße.

SO: Ich halte es zum einen für äußerst wichtig, die Zielgruppen in der Expertise für die eigene Lebenswelt ernster zu nehmen. Weiterführend ließe sich dann fragen, wie Jugendliche aktuell Geschlecht, die Ausdifferenzierung von Geschlechterentwürfen und deren politische Bedeutung erleben. Diese Frage hat mich im Prinzip schon in meiner Dissertation² mit Blick auf Fragen von sexueller Orientierung, Zugehörigkeitsachsen und ihrer Benennbarkeit beschäftigt. Mit den laufenden Auseinandersetzungen um die Rechtsfolgen einer Bezugnahme auf *sex* oder *gender*, wie sie sich im Kontext von trans*-Identitäten abspielen, ergibt sich ein aktuelles Spannungsfeld, in dem sich zwar viele politische Positionierungen finden, aber bislang kaum eine politikdidaktische Aufbereitung versucht



Männlich oder weiblich, cis oder trans? Zusammen mit nicht-binären und intersexuellen Geschlechtern hat sich das Spektrum von Artikulationsmöglichkeiten und Geschlechterentwürfen in den letzten Jahren deutlich ausdifferenziert.

wurde. Wie es hier gelingen kann, sowohl trans*-Identitäten als auch differenzfeministische Perspektiven auf Frauen und Mädchen in all ihrer gelebten und artikulierten Vielfalt zu würdigen und Allianzen ebenso wie widerstreitende Interessen sichtbar werden zu lassen und zu schützen, ist eine bisher politisch wie akademisch ungelöste Frage.

Zum anderen spielt Geschlecht als Querschnittsthema bereits in vielen Themen, die in der politischen Bildung sowieso verhandelt werden, eine wichtige Rolle. Hier wäre zu prüfen, wie dies einerseits stärker herausgearbeitet werden und andererseits ein aktualisierter Geschlechterbegriff einfließen kann.

Darüber hinaus lohnt sich auch eine stärkere Bezugnahme auf die reichhaltige Debatte rund um Inklusion. Einerseits versuchen viele Ansätze zu problematisieren, wie über das permanente Benennen von Differenzen im Kontext Inklusion immer auch Abwertungsressourcen geschaffen werden. Andererseits kann systematisch auch erfragt werden, wie es didaktisch gelingt, den unterschiedlichen Lebensmöglichkeiten und Lernausgangsvoraussetzungen der Beteiligten gerecht zu werden. Diese Denkbewegungen stärker in die Politikdidaktik einzubeziehen ist grundsätzlich hilfreich, auch für die Geschlechterperspektive. Zur Frage der Bedeutung und Thematisierung der Kategorie Geschlecht gibt es hier viele Ansatzpunkte.

Bildungskonzepte und -ansätze

ES: Gibt es aus Ihrer Sicht Bildungskonzepte und -ansätze, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt wurden und denen es gelingt, diesen Herausforderungen produktiv zu begegnen?

SO: Für eine didaktische Thematisierung ist es wichtig, einen biografischen Bezug herzustellen und Betroffenheit in den Blick zu nehmen, zu fragen: Was hat das mit dir zu tun? Gleichzeitig muss ein solcher Ansatz es den Einzelnen aber auch ermöglichen, sich selbst aus dem Feld zu nehmen, diese Thematisierung von sich wegzuhalten. Wenn wir beispielsweise von Gewaltverhältnissen sprechen, können wir fragen: Wie wird das gerecht geregelt? Ist es überhaupt gerecht geregelt? Wer ist wie betroffen? Bei geschlechterbezogenen Fragen kann es leicht passieren, die Einzel-

nen immer wieder auf ihr Geschlecht, auf geschlechtliche Zuschreibungen festzunageln. Vielfach löst das zu Recht Widerstand bei den Zielgruppen aus, die sagen, dass das für sie persönlich, in ihren sozialen Kontexten keine Relevanz mehr hat oder sie längst über einfache Zuschreibungen hinausgewachsen seien oder aber sich nicht in ihrer persönlichen Verletzlichkeit zeigen wollen/können. Das heißt, sich als Lehrperson einerseits in ‚kategorialer Zurückhaltung‘ (Barbara Stauber) zu üben, die eigenen Geschlechterkonzepte nicht der Zielgruppe überzustülpen, andererseits aber die Frage nach gesellschaftlichen Strukturen und Arrangements und ihre Auswirkungen auch auf individuelle Spielräume zu stellen.

CB: Ich mache sehr gute Erfahrungen damit, die politische Kommunikation in den Blick zu nehmen: Wie kann man über Politik in den Diskurs treten, wenn mein Gesprächspartner komplett andere Vorstellungen hat? Im Bereich des Politischen haben wir ein intellektuell enorm spannendes Angebot, weil wir keine einfachen Antworten präsentieren, sondern Ambiguitätstoleranz fordern und fördern. In unserem Argumentationstraining an bayrischen Schulen implementieren wir dies gerade. Dieser Ansatz versucht nicht, den anderen zu belehren oder zu bekehren, sondern sich auch dem eigenen inneren Populisten zu stellen, das heißt: auch die eigene Arroganz in den Blick zu nehmen. In der Praxis stellen wir fest, dass dieses Bildungskonzept Schülerinnen und Schüler gleichermaßen anspricht und fasziniert. Eine solche Auseinandersetzung kann die eigene Sprachlosigkeit überwinden, d.h. eine eigene Diskursfähigkeit aufbauen und herstellen.

Ich denke auch, dass wir im Politikunterricht stärker Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen ermöglichen müssen. Das geht nach meiner festen Überzeugung besser, wenn wir die Lernenden als politische Subjekte ernst nehmen und sie stärker mit Fragen als mit Fakten konfrontieren. Ein fragender Modus ist hierfür sehr hilfreich. Das wäre aus meiner Sicht ein möglicher Zugang, der unabhängig vom Geschlecht gut funktioniert und Lust macht auf politische Auseinandersetzung. Hier wäre es notwendig, die Expertise von Praktikerinnen und Praktikern abzurufen, um gelingende Prozesse politischer Bildung zu gestalten.

SO: Dem kann ich mich nur anschließen. Es existiert ja ein umfangreiches Methodenrepertoire der geschlechterbezogenen, geschlechterreflexiven und/oder geschlechtersensiblen Bildungsarbeit, das vor allen Dingen in der außerschulischen politischen Bildung auch umfangreich dokumentiert vorliegt. Solche didaktisch-methodischen Aufbereitungen fragen zum Beispiel danach, wessen Artikulation von Bedürfnissen gehört wird oder wer von politischen Entscheidungen profitiert, eröffnen aber auch Zugänge zu einer Auseinandersetzung mit dem Geschlechterverständnis selbst, bestenfalls in einem kontinuierlichen Aktualisierungs- und Reflexionsprozess. Der Brückenschlag zwischen der Beschreibung eines als Unrecht empfundenen Ist-Zustandes und der Entwicklung von politischen Lösungsprozessen bleibt dabei eine zentrale Herausforderung. Diese intellektuelle Herausforderung, wie Christian Boeser sie genannt hat, macht das Thema für die politische Bildung sehr anregend, weil jede*r eine Position dazu vertreten kann und so unterschiedliche Sichtweisen formuliert werden können. Wenn es dann gelingt, diese Positionen in eine etwas ausgeprägtere Urteilsfähigkeit und in Argumentationsbemühungen zu überführen, kann das didaktisch sehr anregend sein. Dazu braucht es Lehrpersonen, die in der Prozessbegleitung auch selbstreflexiv mit diesen Fragen und Themen umgehen können und wollen, auch um die Offenheit dafür zu bewahren, welche Antworten die Zielgruppen jeweils finden.

ES: Christian Boeser, Susanne Offen, ich danke Ihnen ganz herzlich für dieses Gespräch!

Anmerkungen

- 1 Boeser, Christian (2002): „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...“. Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung. Augsburger Reihe zur Geschlechterforschung. Band 2. Frankfurt/Main.
- 2 Offen, Susanne (2013): Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung. Reihe Adoleszenzforschung. Zur Theorie und Empirie der Jugend aus transdisziplinärer Perspektive. Band 2. Wiesbaden.



Didaktische Werkstatt

Annika Spahn

Der demokratische Beitrag von Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit im Politikunterricht

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden gesellschaftlich immer sichtbarer. Dies soll auch in Schulalltag und Fachunterricht geschehen. Doch welche Rolle kann dabei der Politikunterricht spielen? Welche Ideen und Strategien gibt es, im Politikunterricht über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen? Und wie kann Politikunterricht einen Beitrag zu einer homo-, bi-, trans- und inter*freundlichen Gesellschaft leisten?

Zunächst einige grundlegende Gedanken zum Unterrichten zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Zielgruppen von LSBATIQ-inklusive Unterricht sind sowohl LSBATIQ-Schüler*innen (inklusive derer, die sich (noch) nicht sicher sind, ob sie Teil der queeren Community sind) als auch alle anderen Kinder und Jugendlichen. Ob ein*e Schüler*in Teil der queeren Community ist oder sein wird, ist von außen nicht anzusehen oder abzuschätzen. Daher ist es grundsätzlich wichtig, Schüler*innen nicht dazu zu zwingen, sich zu diesem Thema zu äußern oder ihre eigene Identität preiszugeben.

Auch cisgeschlechtliche und heterosexuelle Jugendliche begegnen in ihrem Alltag LSBATIQ-Personen: in ihrer Familie, im Freund*innenkreis und in den Medien. Eine inklusive Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Geschlecht und der sexuellen Orientierung ermöglicht einen offenen und wertschätz-

enden Umgang und betont die Wichtigkeit von Selbstbestimmung und Nicht-Diskriminierung. LSBATIQ-Jugendliche erleben durch die Thematisierung von Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung Repräsentanz und erlangen spezifisches Wissen zu ihren Identitäten, Körpern, Beziehungen, Sexualitäten und Communities. Sie werden empowert, bekommen wichtige Informationen (z. B. zu ihrem Recht darauf, nicht diskriminiert zu werden) und werden darin bestärkt, Fragen zu stellen und sich Unterstützung zu holen.

Das wichtigste Ziel LSBATIQ-inklusive Schulunterrichts sollte es sein, Homo-, Bi-, Trans- und Interfeindlichkeit zu bekämpfen, Stereotype zu hinterfragen und Diskriminierungen abzubauen. Dementsprechend sollten Formulierungen, die z. B. Transgeschlechtlichkeit stigmatisieren, nicht verwendet werden. Die Informationen, die Sie vermitteln, sollten fachlich und wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sein. Außerdem heißt die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auch, dass es zu den verschiedenen Gruppen spezifische Inhalte geben sollte – nicht nur zu Homosexualität. Trans- und inter* Personen haben z. B. unterschiedliche Lebensrealitäten und erleben andere Arten von Diskriminierung. Zusätzlich gilt es beim Unterrichten zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt darauf zu achten, dass gesellschaftliche

Minderheiten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Homo- und Transfeindlichkeit sollten nicht nur Thema sein, wenn es um vermeintlich homo- und transfeindliche Einstellungen unter Muslim*innen oder Geflüchteten geht, denn diese finden sich in allen gesellschaftlichen Gruppen.

Annika Spahn ist Doktorandin an den Universitäten Freiburg und Basel und Geschäftsführerin von Queer Lexikon e. V. Sie forscht und lehrt seit vielen Jahren zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Kontakt: annika.spahn@outlook.com



Insgesamt können zwei Arten der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Unterricht unterschieden werden: implizit und explizit. Diese ergänzen sich gegenseitig und sind beide wichtig. Bei impliziter Thematisierung werden LSBATIQ-Personen als selbstverständlicher, alltäglicher Teil der Gesellschaft gezeigt. Das ist in jedem Unterrichtsfach möglich – auch im Politikunterricht. Eine implizite Thematisierung findet statt, wenn nicht explizit über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gesprochen wird, aber durch ein Beispiel, eine Aufgabenstellung etc. in den Blick kommt, dass Geschlecht

und sexuelle Orientierung vielfältig sind. So können z.B. beim Nachdenken über Familien auch Regenbogenfamilien thematisiert werden. Außerdem kann konsequent geschlechterneutrale und -sensible Sprache verwendet werden, um immer wieder eine kurze Sichtbarkeit für die Vielfalt von Geschlecht zu schaffen. Zudem ist eine explizite Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wichtig; vor allem bei Themen, bei denen LSBATIQ-Personen besonders vulnerabel sind. Explizite Thematisierung kann sowohl heißen, dass eine oder mehrere Unterrichtsstunden zu einem queeren Thema durchgeführt werden (z. B. Transgeschlechtlichkeit, die AIDS-Krise oder der Besuch eines queeren Aufklärungsprojekts). Alternativ können queere Aspekte eines Themas besprochen werden z. B. in Bezug auf den Kampf um die Ehe für Alle (s. u.).

Bei der (expliziten und impliziten) Thematisierung von LSBATIQ-Personen sind allerdings einige Aspekte wichtig zu beachten: Der Kontext, in dem über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gesprochen wird, ist oft problematisch – beides wird meist unter den Vorzeichen von Gewalt, Diskriminierung und Mobbing thematisiert und queere Personen als Opfer von Gewalt und Diskriminierung präsentiert. Daher sind viele Bildungsmaterialien leider ungeeignet für das Unterrichten zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. LSBATIQ-Personen sind aber mehr als nur ihre Diskriminierungs- und Gewalterfahrung und verdienen es, auch als vielschichtig im Schulunterricht repräsentiert zu werden. In guten Bildungsmaterialien werden LSBATIQ-Menschen nicht dramatisiert, tabuisiert oder stereoty-

pisiert. Außerdem werden sie in ihrer Vielfalt repräsentiert, es finden sich also beispielsweise auch Darstellungen von lesbischen Musliminnen oder von Transpersonen, die einen Rollstuhl benutzen.

Welche Rolle kann nun spezifisch der Politikunterricht im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt spielen? In der Einleitung zum Band der Bundeszentrale für politische Bildung mit Unterrichtsmaterialien formuliert Susanne Offen dafür einige programmatische Gedanken, die hier nach-

Begegnung mit Identitätsfindung, Normierung und (Vor-)Urteilen besonders hervortritt. Komplex zudem, weil [...] die Betroffenen in der Lerngruppe ungleich verteilt sein können. Und schließlich komplex, weil die laufenden gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse Wandlungen unterliegen und von Widersprüchen durchzogen sind“ (Offen 2018, S. 12).

Der Politikunterricht muss also an den Lebensrealitäten der Schüler*innen ansetzen, um eine Auseinandersetzung mit den politischen Akteur*innen und gesellschaftlichen Verhältnissen zu ermöglichen (Offen 2018, S. 16). Diese Auseinandersetzung kann dafür dazu beitragen, dass Schüler*innen Analyse-, Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz entwickeln können und die Gelegenheit erhalten, „eigene Erfahrungen und eigene Standpunkte zu reflektieren, einzuordnen und zu artikulieren“ (Offen 2018, S. 16).

Simone Micek fordert in ihrem Artikel dazu auf, Vielfalt im Politikunterricht nicht

nur unter dem Vorzeichen von Konzepten wie Toleranz zu behandeln, sondern diskriminierende Strukturen als solche zu benennen und Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung für Schüler*innen zu schaffen (Micek 2015, S. 172f.). Der Politikunterricht soll also dafür genutzt werden, Prozesse und Strukturen zu hinterfragen, die soziale Ungleichheit aufrechterhalten und Generalisierungen, Vorurteile und Stereotype zu hinterfragen (Micek 2015, S. 175). Den Schüler*innen soll durch einen guten Politikunterricht klar werden, dass „die Kategorien Gender und Sexualität durch machtvollen Prozesse konstruiert werden“ (Micek 2015, S. 177). Zusammenfassend fordert Micek, dass Ziel und Aufgabe des Politikunterrichts sein soll, Macht- und Herrschaftsstruktu-



Quelle: Foto von Pavel Danilyuk von Pexels

Auch im Raum Schule wird die Forderung nach LSBATIQ-Rechten deutlich.

gezeichnet werden sollen. Offen sieht die Schule mit ihrem Bildungsauftrag in der Verantwortung, für Inklusion und Anerkennung einzutreten, spezifisch der Politikunterricht sei dafür verantwortlich, „das Themenfeld in seiner politischen Dimension aufzubereiten“ (Offen 2018, S. 12). Dabei sollen Schüler*innen die Gelegenheit für eine subjektive Auseinandersetzung mit Vielfalt bekommen, mit dem Ziel, eine politische Mündigkeit und ein Verständnis für die Hintergründe gesellschaftlicher Diskurse in diesem komplexen Feld zu entwickeln. Als komplex bezeichnet Offen das Feld deswegen, „weil in dem Spannungsfeld zwischen subjektiven Möglichkeiten und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ein erhebliches Bildungspotential liegt, aber auch die Verletzlichkeit der Einzelnen in der

ren transparent zu machen (Micek 2015, S. 177).

Eine im Politikunterricht beliebte Unterrichtseinheit ist, Schüler*innen über eine kontroverse Frage nachdenken zu lassen, Argumente finden zu lassen und eine Diskussion zu führen. Dabei ist unbedingt darauf zu achten, welche Themen und Fragen zur Diskussion gestellt werden. Respekt und Akzeptanz gegenüber LSBATIQ-Personen sind nichtdiskutable Grundvoraussetzungen von Fachunterricht. Die Klasse sollte also z.B. nicht über die Erwünschtheit des Adoptionsrechts von gleichgeschlechtlichen Paaren oder die Existenz von Transpersonen diskutieren. Solche Ansätze verleiten dazu, Rechte von LSBATIQ-Personen und den Respekt vor ihnen als verhandelbar anzusehen.

Gerade im Politikunterricht können LSBATIQ-Jugendliche etwas über ihre Community und ihren Kampf um gleiche Rechte lernen. Gleichzeitig lernen alle Schüler*innen, mündige Bürger*innen zu werden die ihre Rechte kennen und wahrnehmen. Außerdem werden alle Schüler*innen damit ermutigt, eigene Positionen zu formulieren und für eine gerechte und plurale Gesellschaft einzutreten. Mit Unterrichtseinheiten zum Thema sexueller und geschlechtlicher Vielfalt können die politischen Forderungen und Kritiken der queeren Community sichtbar gemacht werden, womit gesellschaftliche Machtverhältnisse besprechbar werden. Dies kann z. B. an der Einführung der Ehe für Alle in Deutschland sichtbar gemacht werden. Ende der 1980er Jahre wurde erstmalig in der Bundesrepublik die Schaffung eines Rechtsinstituts für gleichgeschlechtliche Paare gefordert. Diese Forderung wurde über die Jahre immer wieder überarbeitet und gestellt, als die ersten europäischen Länder die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare öffneten und/oder Institutionen wie die eingetragene Lebenspartnerschaft schufen. Die Aktivist*innen bedienten sich einer Vielzahl an Methoden, wie der Aktion Standesamt 1992, Postkarten-Aktionen, Demonstrationen, Kampagnen, Petitionen usw. bis im Oktober 2017 im Bundestag die Einführung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare beschlossen wurde (LSVD o. J.). An diesem Beispiel kann nicht nur aufgezeigt werden, welche Wege und Möglichkeiten den Bürger*innen dieses Landes zustehen, um auf ihre Anliegen

aufmerksam zu machen und Demokratie zu gestalten. LSBATIQ-Jugendliche lernen auch ihre Community und sich selbst als handelnde und handlungsfähige kennen und erleben positive oder neutrale Kontexte der Thematisierung ihrer Identität. Aber auch am Beispiel der AIDS-Krise, dem Kampf gegen das Transsexuellengesetz (TSG) oder der CSD-Paraden und ihrer Entstehung ist das Aufzeigen politischer Handlungsfähigkeit für Individuen gut möglich (vgl. Doneit/Kalmbach 2018). Je näher am eigenen Leben die Schüler*innen das gewählte Thema erleben, desto eher werden sie emotional involviert sein und können ggf. auch das Verlangen spüren, selbst politisch aktiv zu werden. Daher ist es empfehlenswert, mit Themen und Beispielen zu arbeiten, die aktuell sind bzw. gerade kontrovers diskutiert werden.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt kann auch als Beispiel dienen, um verschiedene Themen des Politikunterrichts zu illustrieren. Einem Vorschlag von Ursula Rosen (2018) folgend, kann z. B. die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Dritten Option zum Anlass genommen werden, über die Verfassung, Abläufe von Gesetzgebungsverfahren, die Rolle des Bundesverfassungsgerichts und die Bedeutung und den Inhalt des AGG zu sprechen. Mit dem Planspiel ‚LGBTI-Rechte in der EU – Verhandlungssache?‘ von Queerformat (2019) kann über den gesetzlichen Diskriminierungsschutz von LSBATIQ-Personen – aber auch grundsätzlich über die Grundwerte der EU und die Zusammenarbeit und Kooperation der Mitgliedsstaaten gesprochen werden.

Politikunterricht hat außerdem die Aufgabe, gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung, sowie bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse zu problematisieren und die Schüler*innen dabei zu begleiten, eine offene und vielfaltsbejahende Haltung zu entwickeln. Im Unterrichtsgespräch kann dafür beispielsweise über Geschlechternormen gesprochen werden – und darüber, inwiefern auch die cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Schüler*innen erleben, wie Normen zu Geschlecht und sexueller Orientierung sie einschränken und ihr Leben strukturieren (z. B. als Mädchen Abwertung zu erleben, weil es führungsstark ist oder als Junge keinen Nagellack tragen zu können). Davon ausgehend können die Schüler*innen

dann ihre eigenen Vorstellungen und Normen reflektieren und diskutieren.

Weitere Materialien für den Einsatz im Unterricht

- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2018): Schule und Vielfalt – Konzepte und Methoden für die Unterrichtspraxis. Abrufbar unter: <https://www.politikunterricht.de/>.
- Wedl, Juliette/Spahn, Annika (Hrsg.) (2019): Schule lehrt/lernt Vielfalt Bd. 2. Material und Unterrichtsbausteine für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Göttingen: Edition Waldschlösschen. Online abrufbar unter: www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT22_2019_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd2.pdf.
- Wochenschau (2020). Politik und Wirtschaft unterrichten. Geschlechterverhältnisse. Vertiefungsheft Sekundarstufe I. 71. Jahrgang, Nr. 2. Empfehlenswert sind hier aus verschiedenen Gründen nur die Arbeitsblätter „Methode Bildanalyse: Geschlecht und Sexualität in rechten Kontexten“ (S14), „Sind geschlechterpolitische Errungenschaften in Gefahr?“ (S. 15) und „Methode Wahlplakate analysieren: Verknüpfung von Sexismus, Antifeminismus und Rassismus in rechten Ideologien“ (S. 16).

Literatur

- Doneit, Madeline/Kalmbach, Karolin (2018): Politisches Engagement für eine vielfältige Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten. 8 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung, S. 21 – 36.
- LSVD e.V. (o. J.): Geschichte der Ehe für Alle: 30 Jahre Kampf für Gleichstellung. Online abrufbar unter: <https://www.lsvd.de/de/ct/431-geschichte-der-ehe-fuer-alle-30-jahre-kampf-fuer-gleichstellung> (Zugriff: 01.10.2021).
- Micek, Simone (2015): Sexuelle Vielfalt und Diversity im Politikunterricht. In: Huch, Sarah; Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Bielefeld, S. 169 – 179.
- Offen, Susanne (2018): Einleitung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten. 8 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung, S. 10 – 22.
- Queerformat. Fachstelle Queere Bildung (2019): LGBTI-Rechte in der EU – Verhandlungssache?. Abrufbar unter: <https://www.queerformat.de/planspiel-politik/> (Zugriff 05.10.2021).
- Rosen, Ursula (2018): Intergeschlechtlichkeit als Unterrichtsthema in der Schule. In: Spahn, Annika / Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen, S. 172 – 174.

Jonathan Vogt

Schulbuchforschung zu Geschlecht – Hintergründe, Ideen und Perspektiven

Retraditionalisierung, Rückfall oder Rollback? Infolge von Home-Office und Home-Schooling während der Corona-Pandemie gerieten auch Geschlechterverhältnisse wieder vermehrt in das Zentrum öffentlicher Aufmerk-



Jonathan Vogt ist Doktorand an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und forscht in der Didaktik der Sozialwissenschaften zu Geschlechterstereotypen in Schulbüchern.

samkeit. Die Pandemie zeige erneut, so Sarah Speck (2020), dass in Krisenökonomien die Arbeitsteilung „entlang inkorporierter Muster, quasi als selbstverständlicher Automatismus“ erfolge. Dies steht im Einklang mit Befunden der Stereotypenforschung, die schon länger eine Persistenz von Stereotypen in Vorstellungen und dem Denken über Frauen (als sanftmütig und im Haushalt tätig) und Männer (als durchsetzungsstark und berufstätig) feststellt – insbesondere dann, wenn weniger explizit nach ihnen gefragt wird oder Personen unter Stress antworten müssen. Menschen verfügen jedoch nicht nur über stereotyp-gestütztes Wissen, sondern es beeinflusst auch sie selbst (siehe bspw. Abbildung 1). Stereotypisierungen und deren Effekte wurden auch seitens der Kultusministerkonferenz aufgegriffen, die in ihren 2016 beschlossenen *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung* die Vermeidung von Stereotypisierungen in Unterrichtsmaterialien sowie speziell für Schulbücher die Abbildung einer Vielfalt an Lebensentwürfen jenseits einengender Geschlechterrollen fordert. Im Rahmen dieses Beitrags werden Hintergründe hierzu erläutert und erste Überlegungen, Ideen und Perspektiven für eine Schulbuchforschung der politischen Bildung zu Geschlecht diskutiert.

Geschlecht: Zugänge und Perspektiven

In der Geschlechterforschung haben sich mehrere Begriffe, Zugänge und Annahmen etabliert. Aus einer soziologischen Perspektive heraus wird Geschlecht insbesondere als Strukturkategorie verstanden. In dieser Kategorie wird Geschlecht einerseits als strukturiert, also als Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses und gesellschaftlicher Konventionen, andererseits als strukturierend beschrieben, indem es auf die Wahrnehmungen, Erwartungen und Vorstellungen der Individuen zurückwirkt (Rendtorff/Riegraf 2016). Eng damit verbunden ist eine sozialpsychologische Perspektive, die den Fokus auf die vom Individuum erlebte Einheit mit sich selbst und die Wahrnehmung des eigenen Geschlechts legt, also den Aspekt der Geschlechtsidentität betont (Rendtorff 2011).

Ebenfalls durchgesetzt hat sich die Unterscheidung von Geschlecht in eine biologische Dimension (*sex*) und in eine soziale Dimension (*gender*). Diese zielt darauf ab, dass körperlich-biologische Differenzen von Menschen nicht automatisch auch mit ihrem Verhalten, Interessen oder Fähigkeiten verknüpft sind. Sie wird jedoch auch dahingehend hinterfragt und kritisiert, dass biologische Unterscheidungen zum einen nicht so eindeutig seien, wie oftmals angenommen, und zum anderen deren Bedeutsamkeit gesellschaftlich hergestellt sei, da körperliche Unterschiede erst durch soziale Prozesse relevant werden. Queer-feministische Perspektiven betonen zudem eine wirkmächtige Verknüpfung zwischen *sex*, *gender* und dem sexuellen Begehren (*desire*), wonach mit der Zuweisung zu einem (biologischen) Geschlecht innerhalb einer starren Zweigeschlechterordnung auch eine auf das gegensätzliche Geschlecht gerichtete sexuelle Orientierung vorausgesetzt werde.

Aufbauend auf den verschiedenen Zugängen legt Gudrun-Axeli Knapp (2011) für die politische Praxis und den Umgang mit Geschlecht insbesondere drei Perspektiven dar: **1)** Aus einer *Gleichheitsperspektive* her-

aus wird jeder Bezug auf eine natürliche oder kulturelle Differenz abgelehnt, im Zentrum geschlechterpolitischer Maßnahmen stehen Antidiskriminierung in allen Bereichen, eine egalitäre Verteilung der Familienarbeit und die Quotierung beruflicher und politischer Positionen. Kritisiert wird jedoch, dass eine Gleichbehandlung von Ungleichheit letztlich Ungleichheit fortschreibe, da Besonderheiten weiblicher und männlicher Sozialisation ausgeblendet würden, sowie die Gefahr einer Orientierung an Normen einer männlich geprägten Kultur und Gesellschaft. **2)** Aus einer *Differenzperspektive* heraus werden hingegen symbolische und teils auch körperliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen hervorgehoben, wobei häufig ein Fokus auf den Besonderheiten von Frauen und ihren Erfahrungen und Fähigkeiten liegt – bspw. im Betonen eines „typisch weiblichen Führungsstils“. Kritisiert wird jedoch die Gefahr

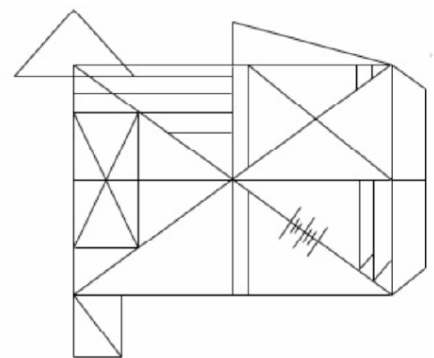


Abbildung 1: Bei der Aufgabe, sich die Zeichnung zu merken und wiederzugeben, schnitten Mädchen signifikant schlechter ab, wenn ihnen gesagt wurde, es handle sich um eine Geometrie-Aufgabe, signifikant besser hingegen bei Annahme einer Kunst-Aufgabe – dies auch bei einer Zurückweisung stereotyper Kompetenzannahmen (Huguët/Régner 2009).

einer Zementierung häuslicher Arbeitsteilung und geschlechtstypischer Kompetenzverteilungen sowie eine „Ikonisierung“ des Weiblichen. 3) Aus einer *Perspektive der Dekonstruktion* heraus wird die Konstruktion von Geschlecht, vor allem die Zweigeschlechterordnung und ihre herrschaftlichen Effekte, hinterfragt. Eine Legitimation gleichstellungspolitischer Positionen über die Konstruktion von Gruppeneigenschaften wird daher abgelehnt und der Versuch unternommen, die „blau-rosa Codes“ der Zweigeschlechtlichkeit zu unterlaufen. Kritisiert wird jedoch, dass eine radikal dekonstruktivistische Politik auch den Rahmen angreife, in dem überhaupt noch verallgemeinernde Aussagen über Frauen sowie deren Problemlagen und Konfliktkonstellationen gemacht werden können.

Diskussionen um Geschlecht sind somit von verschiedenen, teils gegensätzlichen Annahmen geprägt, die bei Zuspitzungen zu Dichotomien wie „Gleichheit versus Differenz“, „binäre vs. nicht-binäre Geschlechtervorstellungen“, „Natur versus Kultur“ oder „Thematisierung versus De-Thematisierung“ führen. Diese können (einseitig) aufgelöst werden – jedoch um den Preis von Verkürzungen. Sie können aber auch auf eine innere Angewiesenheit aufeinander – nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer gegenseitigen Kritik und dem Aufzeigen ihrer jeweiligen Schwächen – untersucht werden (Scaramuzza 2021).

Die Bedeutung von Schulbüchern

Bereits 1986 hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss *Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern* darauf hingewiesen, dass ebenjene dem „Verfassungsgebot der Gleichberechtigung entsprechen muß“. So seien die Aufgaben in Familie, Beruf und Gesellschaft gleichwertig und können von Männern und Frauen gleichermaßen ausgeübt werden, dies solle sich daher auch in Schulbüchern wiederfinden. Einseitige Zuweisungen als „Teil der Wirklichkeit sollen eine Problematik erfassen“ (S. 1). 2016 erneuerte die Kultusministerkonferenz ihren Beschluss und forderte, dass Schulbücher „eine Vielfalt an Lebensrealitäten und Lebensentwürfen unabhängig von einengenden Geschlechterrollen“ abbilden sowie Geschlechterstereotypisierungen vermeiden sollen (S. 5).

Die Relevanz, die Schulbüchern für den Schulalltag zugewiesen wird, zeigt sich in drei

Aspekten: Sie dokumentieren, welches Wissen den Lernenden vermittelt werden soll (*Informatorium*), sie unterstützen idealerweise die Lehrkräfte durch die Zusammenfassung und Aufbereitung der curricular vorgegebenen Inhalte in der Planung und Durchführung des Unterrichts (*Pädagogicum*), und sie sorgen somit dafür, dass die bildungspolitisch vorgegebenen Inhalte thematisiert werden (*Politicum*). Aufgrund der Zulassungsbedürftigkeit und der damit verbundenen Einbindung weiter Teile der Gesellschaft genießen Schulbücher ein hohes Vertrauen, das in ihnen enthaltene Wissen wird daher auch als sozial gültiges Wissen beschrieben (Höhne 2003). Ihnen wird zudem eine sozialisatorische Funktion zugeschrieben, die sich im Zusammenspiel von *Informatorium* und *Pädagogicum* äußert: Einerseits soll den Lernenden explizit Wissen zugänglich gemacht werden, andererseits prägt die entsprechende Aufbereitung der Inhalte den Schulalltag auch implizit, also jenseits des explizit zu vermittelnden Wissens. Thomas Höhne (ebd.) verweist daher auf die in Schulbüchern enthaltenen Identifikationsangebote, die wiederum Positionierungen und Zuschreibungen beinhalten (können).

Eine doppelte Herausforderung für die politische Bildung

Die Unterscheidung in implizite und explizite Thematisierungen verweist auf eine doppelte Herausforderung für die politische Bildung und deren Lehrwerke im Umgang mit Geschlecht.

Auf impliziter Ebene findet sich vereinzelt Kritik an stereotypisierenden Repräsentationen in Lehrwerken, wonach Männer bevorzugt als Schriftsteller, Philosophen, Forscher oder Politiker und Frauen bevorzugt als Nebenakteure, Mütter und Opfer von Gewalt und Diskriminierung erscheinen (Schwartz 2016). Gleichmaßen macht dies aber auch das Potenzial von Schulbüchern deutlich, den Rezipient:innen vielfältige Identifikationsangebote zu unterbreiten, bspw. durch eine Darstellung, die gleichermaßen auch Bürgermeisterinnen und Wissenschaftlerinnen, Väter bei der Hausarbeit sowie eine Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen beinhaltet.

Auf expliziter Ebene findet sich hingegen die Forderung an die politische Bildung, das

stereotypisierende Alltagsverständnis von Geschlecht unter Bezugnahme der soziologischen, politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Geschlechterforschung auch aktiv zu durchkreuzen (Schwartz 2016). Hierbei, und mit Blick auf eine zu fördernde „reflektierte Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischer Differenz“ (siehe bspw. die hessischen Kerncurricula), könnte sich ein mehrperspektivischer Blick mit den Perspektiven Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion als fruchtbar erweisen. So liegt doch gerade ein produktives Potenzial in ihren Spannungsverhältnissen, wenn diese nicht (einseitig) aufgelöst, sondern ausgehalten werden, denn so „können die gegenläufigen Perspektiven ihre gegenseitige Befragung und kritische Überprüfung herausfordern“ (Scaramuzza 2021, S. 53).

Ein Blick in die Schulbücher

Aufbauend auf den skizzierten Überlegungen und Herausforderungen lassen sich verschiedene Möglichkeiten ableiten, Schulbücher mit Blick auf die Anforderungen der Kultusministerkonferenz und der Praxis im Unterricht zu untersuchen. Im Folgenden werden dazu drei mögliche Zugänge und Implikationen exemplarisch vorgestellt.

1) Eine stereotype Darstellung von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen auf impliziter Ebene lässt sich nur schwer mit einer (einmaligen) expliziten Thematisierung wieder einfangen – insbesondere dann, wenn diese in nur einem Kapitel erfolgt, stereotype Darstellungen sich aber in mehreren wiederfinden. Werden also bspw. überwiegend Frauen und nur selten Männer in der Interaktion mit Kindern, und damit Care-Arbeit also durch Frauen verantwortet dargestellt, kann unter Umständen, insb. mit Blick auf die Gefahr eines Eindrucks von Norm und Abweichung, auch eine ausführliche explizite Thematisierung von Hausmännern als gleichwertiges Lebensmodell nur noch bedingt dagegen steuern. Ein genauerer Blick auf die Darstellungen, Tätigkeiten und Interaktionen, aber auch Zuschreibungen von Charakteren erscheint daher lohnend. Dies wäre es zum einen für die Schulbuchproduktion, zum anderen aber auch für den Einsatz der mittlerweile mehr oder weniger neuen Lehrwerke an Schulen, um Stereotype dort, wo sie sich wiederfinden, auch als solche benennen zu können. Erforderlich hierfür ist ein selbst-

reflexiver Umgang mit Geschlechterstereotypen, besteht doch die einzige Möglichkeit, stereotypes Denken zu ändern, darin, „sich der Stereotype bewusst zu werden – was aber wiederum voraussetzt, dass man sich an den Gedanken gewöhnt, selbst auch stereotyp und vorurteilsgeleitet zu denken und zu handeln“ (Rendtorff 2011, S. 124).

2) Das Anwenden von Geschlecht als Differenzkategorie auch in Kontexten, in denen Geschlecht nicht zwingend von zentraler Bedeutung ist, kann zu unbeabsichtigten Stereotypisierungen führen. Werden Schüler:innen nach ihren Wünschen gefragt und legt ihnen die dazugehörige Abbildung nahe, diese Wünsche anschließend an der Tafel für Jungen und Mädchen getrennt voneinander zu notieren (siehe Abbildung 2), werden sie gerade dazu eingeladen, vermeintliche Geschlechterpolaritäten zu reproduzieren. Folgt auch keine weitere Thematisierung, droht eine einseitige Perspektive auf Geschlecht, die allein die (vermeintlichen) Unterschiede der zwei Geschlechter hervorhebt – obwohl doch eigentlich die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler:innen im Fokus standen. So kann eine Thematisierung von Geschlecht, die nicht oder kaum über die Feststellung von Geschlechterungleichheit(en) hinaus geht, nur schwer zu einer „reflektierten Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischer Differenz“ führen. Gleiches gilt für im Unterricht thematisierte Forschungsbefunde oder Statistiken, die Geschlecht als Unterscheidungskategorie präsentieren.

3) Ein mehrperspektivischer Ansatz, der das Verhältnis von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion beinhaltet, kann nicht nur Vereinfachungen vermeiden, die mitunter Stereotype verfestigen können, sondern auch dazu beitragen, sich „reflektiert mit geschlechtsspezifischer Differenz“ auseinanderzusetzen, indem auf deren Grundlage sowie der gegenseitigen Kritik der Perspektiven verschiedene Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden. Unterrichtsmaterialien können daraufhin untersucht und ggf. im Unterricht ergänzt werden. So wählt bspw. das hessische Schulbuch *Demokratie heute* (Band 1, S. 94–95) für die Thematisierung der „Aufgabenverteilung in der Familie“ einen Zugang über die Gleichheitsperspektive, indem traditionelle Rollenbilder zurückgewiesen werden und der (mögliche) Wandel hin zu einer egalitären Verteilung der Familienaufgaben, bzw. der Gleichwertig-



keit des Modells des Hausmannes thematisiert wird. Im Unterricht könnte ein solcher Zugang mit einer Problematisierung aus der Differenzperspektive heraus ergänzt werden, die die strukturellen Besonderheiten, „die aus historischen Gründen weibliche Lebenszusammenhänge bis heute besonders charakterisieren“ (Knapp 2011, S. 76), betont und auf die oftmals bereits vorhandenen Lohnunterschiede aufmerksam macht, die eine vermeintlich partnerschaftlich-individuelle Entscheidung für viele zu einer eher ökonomisch-notwendigen Entscheidung werden lassen. Mit einer dekonstruktivistischen Perspektive kann zudem der Frage nachgegangen werden, welche Geschlechterbilder von Bedeutung sind, sodass eine Konstellation unterschiedlicher Berufstätigkeiten und daraus folgenden unterschiedlichen Einkommen entsteht, die wiederum durch weiterhin verbreitete Konventionen der Partner:innenwahl, wonach Frauen jünger und Männer wohlhabender zu sein haben, verstärkt wird, die letztlich zu den strukturellen Besonderheiten führen können.

Ziel sozialwissenschaftlichen Unterrichts sollte ein reflexiver Umgang mit Geschlechterstereotypen sein. Aufgabe der sozialwissenschaftlichen Forschung ist es daher, Auswirkungen sowie Zusammenhänge von Geschlechterstereotypen und politisch-gesellschaftlichem Lernen weitergehend zu untersuchen und diese in die Konzeption von Bildungsangeboten miteinzubeziehen.

Literatur

- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/M.
- Huguet, P./Régner, I. (2009): Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), S. 1–20.
- Knapp, G. (2011): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion und Intersektionalität: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die gleichstellungspolitische Praxis. In: Krell, G./Ortlieb, R./Sieben, B. (Hrsg.): *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen*. Wiesbaden, S. 71–82.
- Rendtorff, B. (2011): *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart.
- Rendtorff, B./Riegraf, B. (2016): Geschlechterforschung und Theorien der Geschlechterverhältnisse. In: Rendtorff, B. (Hrsg.): *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung*. Weinheim, S. 9–58.
- Scaramuzza, E. (2021): Geschlechterreflexive politische Bildung: Stand und Perspektiven. In Bonfig, A./Scaramuzza, E. (Hrsg.): *Heterogenität in der politischen Bildung*. Frankfurt/M.
- Schwartz, S. (2016): „Drama, Baby, Drama!“ Zur Notwendigkeit genderreflexiver politischer Bildung in Schule und Politikunterricht. In: Doneit, M./Lösche, B./Rodrian-Pfennig, M. (Hrsg.): *Geschlecht ist politisch: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. Opladen, S. 231–248.
- Speck, S. (2020): Zuhause arbeiten. Eine geschlechtersoziologische Betrachtung des »Homeoffice« im Kontext der Corona-Krise. In: Volkmer, M./Werner, K. (Hrsg.): *Die Corona-Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*. Bielefeld, S. 135–142.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Ein neuer Bundesvorstand – erste Impulse

Im November 2021 und Januar 2022 wurde im Rahmen der Bundesdelegiertenversammlung turnusgemäß der Bundesvorstand der DVPB gewählt. Dieser ist zur Hälfte mit neuen Personen besetzt (siehe Bericht zur Bundesdelegiertenversammlung): Fünf Mitglieder des Bundesvorstandes waren bereits im vorherigen Bundesvorstand engagiert, fünf Personen wurden neu in den Bundesvorstand gewählt. Der neue Bundesvorstand profitiert somit neben der exzellenten Arbeit der bisherigen Vorstände von der Expertise seiner erfahrenen Mitglieder. So steht etwa Prof. Dr. Sibylle Reinhardt, die sich über vier Amtszeiten (2009-2021) als Zweite Bundesvorsitzende in und für die DVPB engagiert hat, der Vorstandsarbeit nun als Beisitzerin mit Rat und Tat zur Seite. Doch bevor wir den Blick in die Zukunft wagen, möchten wir zunächst zurückschauen, denn mit dieser Wahl verlassen tolle Kolleginnen und Kollegen den Vorstand, die die verbandspolitische Arbeit der DVPB mit ihrem Engagement über Jahre und teilweise auch Jahrzehnte hinweg geprägt haben.

Würdigung der aus Ämtern ausgeschiedenen Mitglieder

Der neue Bundesvorstand bedankt sich herzlich bei den aus der Vorstandsarbeit ausgeschiedenen Kolleginnen und Kollegen für deren langjährige engagierte Arbeit! Das durch sie jeweils in die DVPB eingebrachte ehren-

amtliche Engagement kann weder im Hinblick auf die Vielfalt, noch im Hinblick auf die vielen Arbeitsstunden angemessen umschrieben werden. Um den Kolleginnen und Kollegen zu danken und sie zu würdigen, möchten wir aber wenigstens die Aspekte ihres Engagements in und für die DVPB umreißen:

Prof. Dr. Tonio Oefftering war zwischen 2018 und 2021 Erster Bundesvorsitzender und außerdem Vorsitzender des Landesverbandes Niedersachsen (2017-2019). In seine Amtszeit fiel u.a. die Umorganisation der Herbsttagungen, die seit 2020 von wechselnden Landesverbänden der DVPB organisiert werden.

Insgesamt 18 Jahre war Prof. Dr. Reinhold Hedtke im Bundesvorstand aktiv, als Beisitzer von 2003 bis 2006 sowie von 2012 bis 2015, als Zweiter Bundesvorsitzender in den Jahren 2015 bis 2021. Darüber hinaus war Reinhold Hedtke von 1998 bis 2013 im Vorstand des Landesverbandes Nordrhein-Westfalen engagiert, auch hier zeitweise als Zweiter Vorsitzender. Reinhold Hedtke verleiht der DVPB respektive den Interessen der Politischen Bildung auf politischer Ebene nachhaltiges Gewicht. Unter anderem stimmte er die Kommunikation der Ergebnisse des an seinem Lehrstuhl seit nunmehr 2017 jährlich ermittelten Rankings Politische Bildung mit der verbandspolitischen Arbeit ab und veröffentlichte wichtige Ergebnisse dieses interföderalen Vergleichs der Si-

tuation der Politischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in der POLIS.

Auch Marga Kempe hat den Bundesvorstand nach 18 Jahren engagierter Arbeit verlassen. 2003 auf der Bundesdelegiertenversammlung in Braunschweig erstmals in den Bundesvorstand gewählt, übernahm sie bereits 2006 das verantwortungsvolle Amt der Schatzmeisterin, das sie über 15 Jahre lang (davon 2018 bis 2021 als zweite Bundesvorsitzende) gewissenhaft ausfüllte. Im Landesvorstand Sachsen-Anhalt ist Marga Kempe bereits seit 1993 engagiert: Zwischen 1993 und 1995 als Schatzmeisterin, von 1995 bis 2012 als Landesvorsitzende, seit 2012 als Geschäftsführerin.

Auf ein noch längeres Engagement kann Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche zurückblicken: 1994 wurde er auf der Delegiertenversammlung in Erfurt in den Bundesvorstand gewählt und gehörte diesem bis Dezember 2021 durchgängig an. 2001 übernahm Karl-Peter Fritzsche als Zweiter Bundesvorsitzender das Amt des Ersten Bundesvorsitzenden, da die gewählte Erste Bundesvorsitzende Sabine Geißler als Lehrerin ins Ausland ging. Zwischen 2003 und 2015 sowie 2018 und 2021 bereicherte er den Bundesvorstand als Beisitzer, in den Jahren von 2015 bis 2018 als kooptiertes Mitglied. Im Landesvorstand Sachsen-Anhalt ist Karl-Peter Fritzsche seit dessen Gründung aktiv gewesen. Über viele Jahre hinweg brachte sich Karl-Peter

Fritzsche vor allem als Mitglied der POLIS-Redaktion mit seiner großen Erfahrung ein.

Zudem verabschiedete sich Prof. Dr. Markus Gloe, der zwischen 2018 und 2021 Beisitzer im Bundesvorstand war, aus diesem Gremium. Er unterstützte in dieser Zeit engagiert den Vorstand.

Wir danken den genannten Kolleginnen und Kollegen im Namen des gesamten Verbandes für ihre unschätzbare Arbeit und ihr Engagement und freuen uns, dass mehrere der ausgeschiedenen Mitglieder der DVPB und dem Bundesvorstand bei Bedarf auch weiterhin mit ihrer Expertise zur Seite zu stehen!

Erste Impulse des neuen Bundesvorstandes

Der neue Bundesvorstand hat Ende Januar bei einer konstituierenden Sitzung erste Aufgabenfelder und Aktivitäten identifiziert sowie Arbeitsressorts definiert. Neben verbandswidrigen Fragen, wie der Änderung der Satzung, der Ausrichtung der nächsten

DVPB-Herbsttagung (die vom Landesverband Baden-Württemberg ausgerichtet werden wird), der Finanzierung einer Hilfskraft zur Unterstützung des Bundesvorstandes, der Kommunikation des Verbandes über Social-Media oder einem Angebot des Wochenschau-Verlages zur Mitgliederwerbung, zielen die ersten Aktivitäten auf die Beteiligung der DVPB an der Diskussion um ein Demokratiefördergesetz ab, das von der neuen Bundesregierung fokussiert wird. In diesem Bereich hat der Bundesvorstand bereits im Ministerium Interesse an einer Beteiligung angemeldet. Zudem unterstützt der Bundesvorstand Anfang Februar 2022 die Stellungnahme des Landesverbandes Sachsen zum Antrag der sächsischen Landtagsfraktion der AfD „Ökonomie statt Ideologie“.

Der Bundesvorstand hat inhaltsbezogene Arbeitsschwerpunkte und dementsprechende Verantwortlichkeiten definiert. Diese sind – neben dem Schwerpunkt der Interessenvertretung für die schulische politische Bildung

– die politische Bildung in der Hochschule sowie in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Daneben sind die zehn Mitglieder des Bundesvorstandes je nach eigenen Arbeitsschwerpunkten und Interessen als Verantwortliche für vereinsrechtlichen Fragen, die Kommunikation mit anderen Verbänden sowie für die Organisation des Bundeskongresses Politische Bildung definiert worden.

Zuletzt ist es ein zentrales Anliegen des neuen Bundesvorstandes, sehr eng mit den Landesverbänden der DVPB zusammenzuarbeiten und einen engen Austausch zu pflegen. Die Hoffnung ist groß, dass spätestens bei der nächsten Jahrestagung in Präsenz in Heidelberg die Kontakte in persönlichen Gesprächen auch auf der persönlichen Ebene verstärkt werden können.

*Alexander Wohnig, Andrea Szukala,
Moritz Peter Haarmann, Joshua Hausen*

Doppelt hält besser: Bundesdelegiertenversammlung(en) 2021–22

Der Bundesvorstand unter Vorsitz von Tonio Oeftering konnte bei der digitalen Bundesdelegiertenversammlung am 26.11.2021 unter der Sitzungsleitung von Anselm Cypionka zufrieden Bilanz ziehen: Die DVPB hat sich den erschwerten Bedingungen in pandemischer Zeit erfolgreich entgegengestemmt, in den Landesverbänden wie auch im Bundesverband. Die disziplinpoltische Interessenvertretung und die Strahlkraft der DVPB haben in den letzten Jahren keinerlei Einbußen erlitten, was nicht zuletzt dem unermüdlichen Engagement der ehrenamtlich Tätigen zu verdanken ist. In seiner Bilanz stellte Tonio Oeftering die Bereiche heraus, in denen sich der Verband weiterentwickelt hat. Es wurde eine beachtete Stellungnahme zur Frage der Besetzung von Professuren vorgelegt, die eine langfristige Sicherung der fachdidaktischen Expertise an den lehrerbildenden Standorten in Deutschland fordert. Die immer wieder unter Druck stehende politische Bildung wurde vor allem in Erklärungen zur außerschulischen politischen Bildung sowie in den Unterstützungen gegenüber Angriffen auf die politische Bildung

gestärkt und verteidigt. Außerdem konnte der Vorstand eine durchgängige und qualifizierte Repräsentanz in fachpolitischen Organisationen sicherstellen (z.B. die Vertretung des Verbandes in der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik, GFD, durch S. Reinhardt). Zahlreiche Kooperationen und Partnerschaften wurden angebahnt und fortgesetzt, die Lebendigkeit des Verbandslebens ist durch eine flächendeckende Digitalisierung des Fortbildungs- und Tagungsgeschehens gelingend umgesetzt worden. Veranstaltungen und Beteiligungen stießen über die Grenzen des Verbands hinaus auf Resonanz. In der Aussprache zu diesem Bericht wurde insbesondere das erfolgreiche Wirken während der Pandemie immer wieder hervorgehoben, was auch in den Berichten der Landesverbände zum Tragen kam, die von der Versammlung im Vorfeld positiv zur Kenntnis genommen worden waren.

Im Anschluss stellte Schatzmeisterin Marga Kempe die solide Finanzsituation des Bundesverbandes vor. Die Schatzmeisterin wurde uneingeschränkt durch die Kassenprüfung entlastet und ihre sorgfältige Arbeit in besonderem Maße adressiert. Dirk Lange erklärte die Finanzsituation des Forschungsfonds, auch hier erfolgte eine Entlastung durch die

Revision. Insgesamt wurde die Arbeit des Bundesvorstandes sehr gelobt und von allen Anwesenden hoch dankbar zur Kenntnis genommen, es erfolgte die Entlastung des gesamten Vorstandes mit großer Mehrheit durch die Delegierten. Es war umso bedeutsamer, dass diese Wertschätzung so zum Ausdruck gebracht wurde, da sich mit Tonio Oeftering, Reinhold Hedtke, Markus Gloe, Karl-Peter Fritzsche und Marga Kempe einige Mitglieder des Bundesvorstandes, aus der Arbeit auf der Bundesebene verabschiedeten.

Die Wahlversammlung hatte demnach die Aufgabe, das Gremium neu zu wählen. Während sich alle weiteren bisherigen Mitglieder des Bundesvorstands erneut zur Wahl aufstellen ließen, schlug der scheidende Vorsitzende Tonio Oeftering mit Alexander Wohnig ein langjähriges und engagiertes DVPB-Mitglied für den Vorsitz und Moritz Peter Haarmann, Joshua Hausen sowie Andrea Szukala als Kandidat:innen für die Stellvertretung vor. Joshua Hausen kandidierte dabei für die Funktion des Schatzmeisters. Als Beisitzer:innen kandidierten mit Gudrun Heinrich, Christel Schrieverhoff, Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmaier vier Mitglieder des Bundesvorstandes zur Wiederwahl. Luisa Girnus, Steve Kenner und

Stefan Rappenglück kandidierten erstmals für den Bundesvorstand. Wegen des digitalen Formats der Sitzung musste auch die Wahl rechtssicher durch das Wahltool abstimmen. online umgesetzt werden, was mit erheblichen Herausforderungen verbunden war. Leider funktionierte an diesem Freitagabend im November 2021 das Tool nicht zuverlässig, sodass nach der Wahl des neuen Vorsitzenden Alexander Wohnig und der Stellvertretenden Vorsitzenden Andrea Szukala der Wahlvorgang unterbrochen werden musste.

Im frisch angebrochenen Jahr 2022 und nach Einladung des bereits neu gewählten Vorsitzenden Alexander Wohnig trat die Versammlung am 14. Januar 2022 erneut im ZOOM-Format zusammen. Nun konnte der neue Vorstand komplettiert und auch die Wahl zu den Beisitzer:innen erfolgreich durchgeführt werden. Moritz Peter Haarmann und

Joshua Hausen wurden als zweite Vorsitzende mit großer Mehrheit gewählt. Als Beisitzer:innen wurden Luisa Girus, Gudrun Heinrich, Steve Kenner, Christel Schrieverhoff, Sibylle Reinhardt und Benedikt Widmaier gewählt. Die neuen Kassenprüfer:innen sind Silke Schneider, Mathias Heil und Helmut A. Bieber und als neue Revisor:innen des Forschungsfonds wurden Martina Tschirner, Sven Rößler und Julia Grün-Neuhof bestimmt.

Anschließend konnte ein besonderes Problem in Angriff genommen werden, mit dem sich die Kollegin Gudrun Heinrich im letzten Jahr besonders beschäftigt hatte: Wie kann der Verband gegenüber möglichen Unterwanderungsbestrebungen abgesichert und die Digitalisierung in der Satzung verankert werden? Dank der sehr sorgfältigen Vorbereitungsarbeiten der Kollegin konnte hier die Satzungsänderung transparent verhandelt

und abgestimmt werden, sodass der Verband auch hier auf einem neuen Stand gut für die Arbeit der nächsten Jahre aufgestellt ist. Im Kern beschreibt die Satzungsänderung, dass „Personen, die Mitglied demokratiefeindlicher Gruppierungen sind oder sich für deren Zwecke engagieren, auch ohne Mitglied dieser Gruppierungen zu sein, sowie Mitglieder anderer Organisationen, die die Gleichwertigkeit aller Menschen verneinen, [...] nicht Mitglied der DVBP sein [können]“.

Alle nehmen positiv zur Kenntnis, dass sich der Landesverband Baden-Württemberg bereit erklärt hat, die nächste Herbsttagung für den Verband auszurichten. Es wird bekundet, dass sich die Kolleginnen und Kollegen gern wiedersehen möchten: diesmal gern im analogen Rahmen und verbandlich-geselligem Miteinander im schönen Heidelberg.

Steve Kenner

BERICHTE

Rheinland-Pfalz

Bericht Tage 2021

Die 21. Tage der Politischen Bildung fanden als Kooperationsveranstaltung der DVBP Rheinland-Pfalz und des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts (EFWI) am 25./26. November 2021 im Butenschoen-Haus in Landau statt. Trotz strenger Corona-Auflagen fanden – nach dem coronabedingten Ausfall 2020 – in diesem Jahr mehr als 50 Teilnehmer:innen den Weg zur Veranstaltung und wurden zu Beginn von Dr. Anja Angela Diesel (Direktorin des EFWI) und Michael Sauer (Landesvorsitzender DVBP Rheinland-Pfalz) begrüßt und ins Thema eingeführt.

Den Eröffnungsvortrag am Vormittag hielt Prof. Dr. Beate Küpper (Hochschule Niederrhein) zum Thema „(Anti)demokratische Entwicklungen und Einstellungen – Messung, Kontinuität und Wandel“. In ihrem Beitrag zeigte sie zunächst im „Phänomenbereich rechts außen“ identifizierbare Akteure, deren Einsichten, Hasskriminalität sowie Techniken und Logik des Populismus auf. Sie stellte dann die Ergebnisse aktueller Studien zur Erfassung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen vor und ging auch auf die Herausforderungen bei der Beobachtung und Erfassung solcher Daten ein.

Im zweiten Vortrag referierte Prof. Dr. Frank Deker von der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn „Zur Gefährdung liberaler Demokratien durch autoritäre Einstellungen“. Die Krise der Demokratie ist für ihn ein ubiquitärer Zustand. Für Alarmismus sei es zu früh, aber es gäbe Anzeichen einer zunehmenden Instabilität der Demokratie, die ab den 1970er Jahren begann und seit Mitte der 1990er

Jahre zugenommen habe. Empirische Befunde für eine Gefährdung der Demokratie in Deutschland sieht er in der Legitimationsschwäche der majorisierten, durch Wahlen repräsentativen Institutionen, den rückläufigen Wahlbeteiligungen mitsamt der wachsenden Ungleichheit der Beteiligung, der Entstehung und dem Stimmenzuwachs populistischer Protestparteien sowie dem Auseinanderklaffen der Zustimmung zur Demokratie als Ideal sowie der Zufriedenheit mit dem Funktionieren der Demokratie.

Im Workshop von Dr. Hakan Akbulut (TU Kaiserslautern) ging es um die Frage, ob die Türkei noch als Demokratie oder schon als autoritäres Regime anzusehen ist. Beginnend mit einem differenzierteren Demokratiebegriff führte Akbulut aus, dass eine Reihe von Veränderungen die Türkei zu einem System des kompetitiven Autoritarismus führten. Die machthabende AKP mit dem Präsidenten Erdogan hätten das Spielfeld für die anderen Akteure so verändert, dass diese schlechtere Chancen hätten, die Macht durch Wahlen zu übernehmen.

Im zweiten Workshop um den Konflikt zwischen Autoritarismus und Demokratie im indopazifischen Raum behandelte Dr. Helge Batt (Universität Landau) die Frage, wie fruchtbar der Boden für die Saat der liberalen Demokratie in Asien ist. Die Region sei durch demokratische Regression und Resilienz gekennzeichnet. Laut Democracy Index 2020 stehen vollständigen Demokratien (Japan, Südkorea, Taiwan) zunehmend autoritäre Entwicklungen beispielsweise in China, Hongkong und Indien gegenüber.

Viele TeilnehmerInnen fanden sich im Workshop von Prof. Dr. Jan Kusber (JGU Mainz) zum Thema „Demokratie in Gefahr? – das Beispiel Polen nach 2015“ ein. Die Widersprüchlichkeit in der Haltung der pol-

nischen Bevölkerung, die eine Folge der besonderen Historie und der geographischen Lage des Landes sei, zeige sich darin, dass etwa 60% der Polen die Haltung der illiberalen Demokratie befürworten und ebenso etwa 60% der Polen die EU und ihre Werte schätzten.

Den zweiten Tag eröffnete Prof. Dr. Matthias Busch (Uni Trier) mit einem handlungsorientierten Workshop zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und zur Prävention gegen autoritäre Einstellungen. Zu Beginn führte Busch aus, worin die Möglichkeiten einer demokratischen Schulkultur bestünden und welche Bausteine des schulischen Lebens man darunter verorten könnte. Hierzu diskutierten die Tagungsteilnehmer eine entsprechende Checkliste, welche den Status-Quo und die Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen Schulen offenlegen sollte. Im zweiten Teil des Workshops wurden in kleinen Gruppen konkrete Fälle besprochen, die Gefährdungen der demokratischen Schulkultur beinhalteten.

Im abschließenden – von Michael Sauer moderierten – Gespräch gingen Jun.prof. Dr. Curd Knüpfer (Freie Universität Berlin) und Dr. David Sirakov (Direktor Atlantische Akademie, Kaiserslautern) der Frage nach, wie stark die Demokratie in den USA gefährdet sei. David Sirakov argumentierte, dass vor allem die Polarisierung der Parteien und der Gesellschaft sowie der Populismus die Treiber dieser autoritären Gefahr seien. Curd Knüpfer wies darauf hin, dass durch die Medienlandschaft in den USA, welches vor allem als selbstreferenzielles System für die jeweiligen Teile der Gesellschaften fungiere (Bubbles) und in dem unabhängige Berichterstattung weitgehend fehle, ein großes Problem darstelle.

Stefan Fölker, Georg Mohr, Michael Sauer

Thüringen

30-jähriges Gründungsjubiläum des Landesverbandes im Rahmen der Herbsttagung begangen

Im Rahmen der Herbsttagung des Bundesverbandes am 25./26. November 2021, fand auch die Jubiläumsfeier des Thüringer Landesverbandes statt.

Eigentlich jährte sich das 30. Gründungsjubiläum bereits ein Jahr zuvor, doch pandemiebedingt musste die geplante Feierstunde verschoben werden. Bis zuletzt bangte der Landesvorstand um die Durchführung der Veranstaltung. Am Ende entschied man sich für eine Feierstunde in kleinem Rahmen und in Form einer Hybridveranstaltung in den Rosensälen der Friedrich-Schiller-Universität in Jena.

In seiner Begrüßungsrede erinnerte der Landesvorsitzende Anselm Cypionka an die Gründung des Landesverbandes am 12. Oktober 1990 im Erfurter Augustinerkloster. Zugleich würdigte er den Landesverband als eine feste Größe der politischen Bildungsarbeit im Freistaat, der es weiß, sich Gehör zu verschaffen. So zählen regelmäßige Veranstaltungen, wie politische Stammtische mit Landespolitikern und Wissenschaftlern ebenso zum festen Programm, wie wissenschaftliche Tagungen und Symposien aber auch das immerwährende Engagement für die Stärkung des Faches Sozialkunde in der Studentenfakultät aller Thüringer Schularten.

In einem Podiumsgespräch tauschten sich der Landesvorsitzende Cypionka, die langjährige Schatzmeisterin und Gründungsmitglied des Landesverbandes, Dr. Sigrid Biskupek und Simon Lengemann von der Bundeszentrale für Politische Bildung über Entwicklung, Stellenwert und Zukunftsvisionen Politischer Bildung in Thüringen aus. Dabei wurden auch manch heitere Anekdote aus den Anfangsjahren des Landesverbandes nicht verschwiegen. Dr. Biskupek würdigte v.a. die Aufbruchsstimmung nach der Gründung des Landesverbandes in den 1990ern, lobte die enge Zusammenarbeit mit anderen Landesverbänden und sprach über die zahlreichen Kooperationen mit der Landeszentrale, der Professur der Didaktik der Politikwissenschaft an der FSU Jena und dem Thillm.

Simon Lengemann, Fachbereichsleiter für „Politische Bildung in Veränderungsprozessen“ der Niederlassung der Bundeszentrale in Gera, sprach über Entwicklungsperspektiven politischer Bildung in Thüringen und deren Herausforderungen. Hierbei äußerte er sich kritisch zum geringen Stellenwert Politischer Bildung an den Schulen und unterstrich in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer Kooperation aller schulischen und außerschulischen politischen Bildungsträger.

Cypionka sprach u.a. über die „heiße Phase“ der Lehrplanarbeit in den 1990er Jahren, deren Revision in den 2010er Jahren und die zahlreichen vom Landesverband initiierten Fortbildungen für angehende und aktive Lehrer*innen. Zugleich gab er Einblicke in die fruchtbare Vorstandsarbeit und sein Amt als Landesvorsitzender, das er mittlerweile seit 20 Jahren bekleidet.

Der Landesvorstand lud alle Gäste im Anschluss zu einem Buffet und Umtrunk ein, bei dem Zeit und Raum für persönliche Gespräche gefunden werden konnte.

*Toralf Schenk
2. Landesvorsitzender*

Landesverband Thüringen setzt auf Kontinuität

Kurz vor dem Weihnachtsfest lud der Landesverband der DVPB Thüringen zur Mitgliederversammlung in die Bohlenstube des Gasthauses „Zur Noll“ in Jena ein, um einen neuen Vorstand zu wählen. Nach der Begrüßung und Eröffnung durch den Landesvorsitzenden Anselm Cypionka blickte dieser auf die Arbeit des Verbandes der vergangenen drei Jahre zurück.

Er würdigte trotz der Kontaktbeschränkungen die regelmäßigen Treffen und Veranstaltungen in Kooperation mit dem Thillm, der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena und der Landeszentrale für politische Bildung. Seit zwei Jahren finden diese vermehrt als Onlineveranstaltung statt. Gleiches gilt für die monatlichen Vorstandssitzungen.

Neben Kamin- und Stammtischgespräch findet der seit 2009 regelmäßig verliehene Abiturpreis be-

sonderen Anklang. Erstmals konnte 2021 auch ein Preis für engagierte Politiklehrer*innen ausgelobt werden. Die große Resonanz auf diese Ausschreibung veranlasste der Vorstand dazu, diese auch in den kommenden Jahren zu praktizieren.

Ebenso zufrieden blickte der Landesvorsitzende auf die Herbsttagung der DVPB in Jena zurück, die vom 25./26.11.2021 als Hybridveranstaltung erfolgreich durchgeführt werden konnte.

Um den Kontakt zu den Lehrkräften in Thüringen zu halten, bot der Landesverband zudem im zurückliegenden Jahr zahlreiche Online-Weiterbildungen u.a. zu den Themen „Umgang mit Verschwörungstheorien“ oder zur Bundestagswahl an. Daran nahmen jeweils ca. 20 Interessierte teil.

Erfreulich blickte Cypionka auch auf die Mitgliederentwicklung. Trotz zahlreicher Umzüge oder Abmeldungen konnten auch neue Mitglieder gewonnen werden, so dass der LV nun 59 Mitglieder zählt – Tendenz leicht steigend. Cypionka dankte allen Vorstandsmitgliedern für ihr kontinuierliches und regelmäßiges ehrenamtliches Engagement. Schatzmeisters Maik Stieber verlas den Kassenbericht, der von den Kassenprüfern als ordnungsgemäß und transparent geführt angesehen wurde.

Nach der einstimmigen Entlastung des Vorstandes wurde ein neuer Vorstand gewählt. Einstimmig wurde Anselm Cypionka im Amt des 1. Landesvorsitzenden bestätigt. Die Wahl der 2. Landesvorsitzenden fiel ebenfalls wieder auf Prof. Dr. Michael May und Toralf Schenk. Auch der Schatzmeister wurde wiedergewählt. Als Kassenprüfer wurden Doreen Knothe und Dr. Henning Kästner gewählt. Veränderungen gab es bei den Beisitzern. Hier gab es auf Grund von Ruhestand und Wegzug der Mitglieder einen Generationenwechsel. So begrüßt der Vorstand fortan Darina Isserlis, Christoph Schmidt, Ilka Hameister und Nicole Jülich als neue Beisitzer*innen, die den Vorstand in seiner Arbeit unterstützen.

Der neu formierte Vorstand nutzte die Mitgliederversammlung zugleich, um über die Vorhaben im Jahr 2022 zu informieren. Die Veranstaltungen führen thematisch die Herbsttagung fort und setzen „Demokratiegefährdung“ als Rahmenthema. Dazu plant der Vorstand u.a. ein Gespräch mit dem Präsidenten des Thüringer Verfassungsschutzes. Auch soll an den traditionellen Jenaer Gesprächen zur Politischen Bildung im Frühsommer und dem Politiklehrertag im Herbst festgehalten werden.

*Toralf Schenk
2. Landesvorsitzender*



Anselm Cypionka, Dr. Sigrid Biskupek, Simon Lengemann, Toralf Schenk (v.r.) im Gespräch auf der Festveranstaltung zum 30-jährigen Jubiläum des Landesverbandes Thüringen in Jena im November 2021.

Zugriff auf alle POLIS-Hefte!



Niedersachsen

Relaunch unserer Zeitschrift „Politik unterrichten“

Politik unterrichten 2-21

„Soziale Ungleichheit. Perspektiven der Politischen Bildung“



Nachdem im Sommer eine erste digitale Ausgabe unserer Verbandszeitschrift „Politik unterrichten“ (PU) im neuen Layout erschienen ist, hatten unsere Mitglieder und Abonnent*innen der PU die Ausgabe 2/2021 nun auch als Print-Ausgabe in ihren Briefkästen. Wir legen seit diesem Jahr verantwortliche Redakteur*innen für jede Ausgabe fest, die Beiträge werden durch einen *Call for Papers* eingeworben, zur Qualitätssicherung gibt es ein redaktionsinternes Review-Verfahren für die eingereichten Abstracts und Beiträge. Die Zeitschrift in ein fachwissenschaftliches, ein didaktisches und ein bildungspraktisches Kapitel gegliedert und verbindet die Verbandsarbeit mit schulischer und außerschulischer politischer Bildung in Theorie und Praxis. Die PU richtet sich nicht nur an Leser*innen in Niedersachsen. Die Themen der ersten beiden Ausgaben nach dem Relaunch sind „Nichts ist wie es scheint. Verschwörungstheorien als Herausforderung für die Politische Bildung“ (1/2021) und „Soziale Ungleichheit. Perspektiven der Politischen Bildung“ (2/2021). Die Ausgaben sind als Open-Access-PDF frei verfügbar auf unserer Homepage: www.dvbp-nds.de. Das Engagement der Redaktionsmitglieder ist dabei – wie die gesamte Arbeit im Landesvorstand – ehrenamtlich.

In den letzten Monaten ist neben der kontinuierlichen Arbeit an der PU auch noch mehr passiert. Unter anderem haben wir die erste Folge des POLIS-Podcasts in Kooperation mit dem Landesverband Mecklenburg-Vorpommern aufgenommen und die nächste Ausgabe ist schon in Planung. Die Podcast-Folgen und weitere spannende Videos findet ihr auf unserem YouTube-Kanal: DVBP Nds. Wir haben letztes Jahr trotz der widrigen Umstände einen „Tag der politischen Bildung Niedersachsen“ organisiert und unsere Vorstandsmitglieder haben sich auch in herausfordernden Zeiten der Covid-19-Pandemie ehrenamtlich für die Stärkung der politischen Bildung in Niedersachsen eingesetzt.

Neuer Landesvorstand bei der Mitgliederversammlung gewählt

Neben den öffentlichen Veranstaltungen, die wir als DVBP Niedersachsen organisieren, braucht es auch verbandsinterne Arbeit. In diesem Jahr stand die Neuwahl des Vorstandes auf dem Programm. Die ehrenamtlich engagierten Vorstandsmitglieder werden alle zwei Jahre neu gewählt. Bei der Mitgliederversammlung Ende 2021, die wir – auch aufgrund der Covid-19-Pandemie – online durchgeführt haben, haben wir unseren neuen Vorstand gewählt. An dieser Stelle sei drei Mitgliedern der DVBP Niedersachsen besonders zu danken, die sich über viele Jahre aktiv und unermüdlich im engen Kreis des geschäftsführenden Vor-

standes für die DVBP engagiert haben: Roland Freitag, Henrik Peitsch und Manfred Quentmeier. Roland und Manfred bleiben dem Verband als Beisitzer weiterhin erhalten. Eurem Einsatz in den letzten Jahren ist es zu verdanken, dass die DVBP in Niedersachsen eine starke Stimme hat und gehört wird. Vielen Dank dafür!

Nachdem in den vergangenen Jahren kaum Frauen und nur wenige junge Kolleg*innen im Landesvorstand vertreten waren, haben wir in diesem Jahr das Ziel einer paritätischen Besetzung des Vorstandes nahezu erreicht. Außerdem spiegelt der neue Vorstand die Vielfalt der politischen Bildung in Niedersachsen wider. Wir haben Vorstandsmitglieder, die in Theorie und Praxis, in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung und in Forschung und Verwaltung aktiv sind. Als Landesvorsitzender wurde Steve Kenner in seinem Amt bestätigt. Neu im geschäftsführenden Vorstand sind Theresa Bechtel und Mirko Trusculli als stellvertretende Vorsitzende und die neue Geschäftsführerin des Landesverbandes Pia Frede. Als Schatzmeister wurde Hans-Martin Estler in seinem Amt bestätigt. Als Beisitzer*innen im erweiterten Landesvorstand wurden Marie Bludau, Elizaveta Firsova, Malin Gabbatsch, Andrea Grashorn, Daniela Kallinich, Birthe Kleber, Roland Freitag, Justus Goldmann, Arne Schrader, Knut Schoolmann, Carl-Christian Sievers, Stefan Lahme, Manfred Quentmeier und Christoph Wolf gewählt. Den Auftrag für die Kassenprüfung haben Bastian Vajen und Anja Rohde von der Mitgliederversammlung erhalten.

Mit diesem neuen Vorstandsteam starten wir in zwei weitere Jahre DVBP Niedersachsen und freuen uns auf die gemeinsamen Projekte.

Was haben wir vor?

Mit dem neuen Vorstand haben wir im Jahr 2022 einiges vor. Es wird ein spannendes Jahr für die politische Bildung in Niedersachsen. Wir werden die Landtagswahlen kritisch begleiten, Wahlprüfsteine zur politischen Bildung in Niedersachsen an die Parteien versenden und unsere Initiative „Politische Bildung braucht Verfassungsrang“ forcieren. Außerdem werden wir unsere Kooperationen, wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit dem Volksbund weiterführen, wir werden an einem Workshop für Referendar*innen arbeiten und natürlich wird auch im Jahr 2022 ein „Tag der politischen Bildung“ stattfinden. Es ist der 30. Tag der politischen Bildung und anlässlich dieses Jubiläums werden wir dieses Jahr am 15. September 2022 mit unserer Tagung im Niedersächsischen Landtag zu Gast sein. Schon vorher, am 04. April 2022, zeichnen wir gemeinsam mit dem Landesverband Mecklenburg-Vorpommern die zweite Folge des POLIS-Podcasts auf. Es geht um Digitalisierung als Thema, Herausforderung und Chance für die politische Bildung. Dabei sind Ulrika Engler, Dejan Mihajlović und Prof. Dr. Matthias Busch. Außerdem werden zwei Ausgaben unserer Verbands- und Fachzeitschrift „Politik unterrichten“ (PU) zu den Heftthemen „Internationale Beziehungen“ (1/2022) und „Digitalisierung“ (2/2022) erscheinen, an denen bereits fleißig gearbeitet wird.

Damit ihr nichts davon verpasst, folgt uns gerne auch auf Twitter und Facebook (@dvbpNDS), abonniert unseren YouTube-Kanal und besucht uns auf www.dvbp-nds.de. Hier findet ihr immer aktuelle Informationen zu Ausschreibungen, Veranstaltungen und alles Wichtige zur politischen Bildung in Niedersachsen.

Steve Kenner,
Landesvorsitzender DVBP, NDS

Sachsen

Urteilsfähigkeit statt Ideologie: Schulische Bildung muss zur demokratischen Persönlichkeitsentwicklung beitragen

Stellungnahme des DVBP-Landesverbands Sachsen zum Antrag der sächsischen AfD-Landtagsfraktion „Ökonomie statt Ideologie“ (26.01.2022)

Unter dem Titel „Ökonomie statt Ideologie: Die Vermittlung eines soliden Wirtschaftswissens in der Schule fördert die Verantwortung junger Menschen für die Zukunft“ konstatiert die sächsische AfD-Fraktion mangelhafte ökonomische Kenntnisse der Absolventen allgemeinbildender Schulen in Sachsen. Vermeintlich belegt wird diese Aussage mit Verweis auf die oebix-Studie. Hieraus leitet die AfD-Fraktion die Forderung ab, mit Beginn des Schuljahres 2022/23 ein eigenständiges, verpflichtendes Fach „Wirtschaft“ ab Klasse 7 einzuführen. Die dafür notwendigen Stunden sollen erstens durch die Entlastung der anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer von sämtlichen Wirtschaftsthemen, zweitens durch eine Reduzierung der politischen Bildung, insbesondere durch Stundenkürzungen in den Fächern Gemeinschaftskunde/Rechts-erziehung (GK, Oberschule) bzw. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW, Gymnasium), gewonnen werden. **Der Landesverband Sachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVBP Sachsen) stellt sich hiermit deutlich gegen sämtliche Forderungen des AfD-Antrags.**

Zunächst ist festzustellen, dass die Forderungen der AfD auf einer Aussage beruhen, die sich aus der als Beleg herangeführten Studie nicht ableiten lässt. Über die ökonomischen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern sagt die zitierte oebix-Studie nichts aus. Verglichen wird dort lediglich die Verankerung explizit wirtschaftsbezogener Lehrplaninhalte. Aber selbst, wenn sich diese Aussage belegen ließe, würden die von der AfD geforderten Maßnahmen nicht nur die Zielsetzungen einer qualitativ hochwertigen ökonomischen Bildung selbst unterlaufen, sondern darüber hinaus den demokratischen und gemeinschaftsorientierten Bildungszielen widersprechen, die sowohl durch die sächsische Rechtslage als auch durch bundesweite Vorgaben umrissen sind. Des Weiteren lassen sich aus unserer Sicht didaktische und lerntheoretische Argumente gegen die fachliche Trennung von politischer und ökonomischer Bildung ins Feld führen. Unsere Ablehnung der im AfD-Antrag gestellten Forderungen soll im Folgenden anhand von fünf Thesen dargestellt und begründet werden.

These 1: Ökonomische Bildung kann nur als Teil einer integrativen gesellschaftswissenschaftlichen und demokratischen Bildung erfolgreich sein

These 2: Die Reduzierung politischer Bildung widerspricht grundlegenden Regelungen und verbindlichen bundesweiten Bildungsstandards

These 3: Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ohne sozioökonomische Bildung nicht möglich

These 4: Die Reduzierung ökonomischer Kompetenzen auf betriebswirtschaftliches Wissen untergräbt gemeinschaftsbezogene Wertvorstellungen

These 5: Bereits jetzt werden sozioökonomische Fragestellungen in den Lehrplänen tendenziell unterbelichtet

Schlussfolgerungen

Die DVPB Sachsen erkennt die herausragende Bedeutung einer ökonomischen Bildung in den allgemeinbildenden Schulen an. Genauso wie wirtschaftsbezogene Fragestellungen nicht losgelöst von ihrem gesellschaftlichen und politökonomischen Kontext behandelt werden können, lässt sich auch politische Bildung nicht betreiben, ohne wirtschaftlichen Fragen einen gewichtigen Stellenwert einzuräumen. Innerhalb der Fachdidaktiken werden hierzu seit Jahren wichtige und konstruktive Debatten geführt (z. B. Engartner/Krisanthan 2017). Der Antrag der sächsischen AfD-Landtagsfraktion erweckt hingegen eher den Anschein, als ob hier unter dem Deckmantel der Forderung nach Wirtschaftskompetenz ein Angriff auf die politische Bildung gestartet werden soll. Indem der Antrag ein von unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessenverbänden wiederholt erhobenes Ansinnen aufgreift, konstruiert er vermeintliche Anschlussfähigkeit. Sowohl die vorgetragenen Forderungen als auch ihre Begründungen werden jedoch der Komplexität sozioökonomischer Bildungsprozesse nicht im Ansatz gerecht, ignorieren den Stand didaktischer und lerntheoretischer Forschung und stehen im Widerspruch zu zentralen Elementen sächsischer und bundesweiter Bildungsziele. Vollständige Stellungnahme – Begründung der Thesen – unter:



<http://dvpb-sachsen.de/politische-bildung/standpunkte/urteilsfaehigkeit-statt-ideologie>

Mecklenburg-Vorpommern

Bildungspolitik in MV im Wartestand

Am 26. September 2021 wurde nicht nur ein neuer Bundestag gewählt; in Mecklenburg-Vorpommern standen am gleichen Tag die Neuwahlen zum Landtag an. Nach einem klaren Sieg der SPD entschied diese sich, ihren bisherigen Koalitionspartner CDU auf die Oppositionsbänke zu verweisen und stattdessen eine rot-rote Koalition mit der Linken zu bilden. Im Rahmen der Koalitionsverhandlungen wurde die Zuständigkeit für Bildung aufgeteilt. Die SPD erhielt mit Frau Martin das Ressort für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten (incl. der Zuständigkeit für die Landeszentrale für politische Bildung) und die Linke mit Frau Oldenburg das Ministerium für Schule und Kindertagesförderung. Mit der Aufteilung von Bildungsfragen auf zwei Ressorts beginnt ein spannender Prozess über deren Auswirkung auf die begonnenen Debatten für eine Stärkung der politischen Bildung noch zu berichten sein wird.

Im vergangenen Jahr schaute der Landesverband der DVPB hoffnungsvoll auf eine Einführung des Fachs Gesellschaftswissenschaften für die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6). Der vorgelegte Rahmenplan und das Fortbildungskonzept ließen auf einen dann neu geschaffenen Raum für politische Bildung in dieser Altersstufe hoffen. Leider wurde der Beschluss in der alten Legislaturperiode nicht mehr gefällt und das neu besetzte Ministerium hat sich nur für einen zu evaluierenden Modellversuch entschieden.

Die Stärkung politischer Bildung bedarf des Mutes, auch gegen besitzstandswahrende Interessen eine Entscheidung zu fällen. Wir sind uns jedoch sicher, dass der Modellversuch die beteiligten Schulen begeistern wird: ein neues, innovatives Fach, die Möglichkeit fächerverbindend und projektorientiert zu arbeiten und ein differenziertes und unterrichts begleitend angelegtes Fortbildungskonzept sind beste Voraussetzungen hierfür.

*Gudrun Heinrich,
Landesvorsitzende der DVPB, MV*

Brandenburg

Neuer Vorstand des Landesverbandes

Bereits im November sind auf einer hybriden Mitgliederversammlung Vorstandswahlen abgehalten worden. Als Team aufgestellt und gewählt sind im neuen Vorstand Luisa Girus, Udo Dannemann und Max Droll (Schatzmeister). Gemeinsam mit den Beisitzenden Rosemarie Naumann, Patrick Zok und Julian Höhne soll an die engagierte Arbeit des bisherigen Vorstands angeknüpft und die Politische Bildung in Brandenburg weiter gestärkt werden. Besonderer Dank für die vorangegangene Arbeit gilt Rosemarie Naumann, die die letzten Jahre mit viel persönlichem Einsatz als Vorsitzende für die Ausgestaltung der politischen Bildung im Land Brandenburg gekämpft hat. Von ihren initiierten Formaten, wie die erfolgreiche Veranstaltungsreihe „Voneinander lernen und sich gemeinsam engagieren!“ werden gewiss weitergeführt. Ganz aus der aktiven Vorstandstätigkeit zieht sich Heidelin Uhlig zurück. Sie hat als Gründungsmitglied die Aktivitäten des Landesverbandes seit seiner Gründung 1991 mitgestaltet. Ihr jahrelanges Engagement auch als ehemalige Schulleiterin der Stadtschule Altlandsberg hat die Stärkung des Schulfachs Politische Bildung im Land Brandenburg vorangetrieben. Dafür gebührt ihr großer Dank! Heidelin Uhlig bleibt uns weiter als Mitglied verbunden, worüber wir uns sehr freuen. Auch Carsten Hinz zieht sich vorerst aus der Vorstandsarbeit zurück. Für sein Engagement als Schatzmeister danke wir ihm sehr! Das neue Vorstandsteam versucht nun gegebenen Fußstapfen bestmöglich zu füllen. Ziel ist es, den Austausch über die Politische Bildung aus bildungspraktischer und forschender Perspektive fortzusetzen sowie schulische und außerschulische Bildungsarbeit in Brandenburg weiter zu vernetzen. Auch zukünftig soll die DVPB Brandenburg Plattformen anbieten, auf denen über Themen aus Politik und Gesellschaft informiert, diskutiert und Strategien für die Praxis erprobt werden können.

*Luisa Girus
Landesvorsitzende DVPB, BB*

Nordrhein-Westfalen

Wir in der DVPB-NW gehen in Klausur

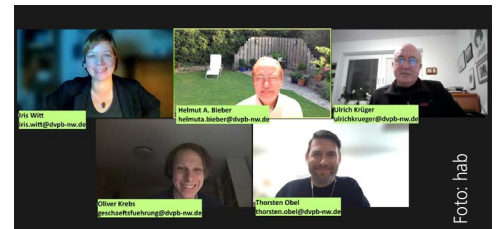
Verbände, Vereine und Gruppen, die durch ehrenamtliches Engagement getragen werden, haben es in den heutigen Zeiten nicht leicht. Neben der stressigen Arbeit, nach einem Tag unter Pandemie-Bedingungen oder einem rein digitalen Arbeitstag, sich dann noch ehrenamtlich engagieren?

Ja, und dafür gibt es gute Gründe: Wir engagieren uns in der DVPB-NW für eine starke politische Bildung. Wir sind Lehrer*innen, Fachleiter*innen, Professor*innen und Dozentinnen sowie außerschulische Bildner*innen, denen die politische Bildung am Herzen liegt. Wichtig ist uns auch die Freude beim Austausch miteinander.

Wir werden uns als Landesvorstand einen Tag Zeit nehmen, um uns über unsere Arbeit im Landesvorstand und unsere gemeinsamen Ziele in der DVPB-NW zu verständigen. Im einladenden Ambiente von „Haus Schönwasser“ in Krefeld werden wir im Mai miteinander in Klausur gehen, um auch Kraft für die weitere Arbeit zu schöpfen.

Vielleicht hast Du auch schon mal darüber nachgedacht, den DVPB-NW im Vorstand zu unterstützen und vielleicht hast Du auch das Gefühl, dass die politische Bildung gerade jetzt eine starke Lobby benötigt? Dann laden wir herzlich ein, an dieser Klausurtagung teilzunehmen.

Wir fünf sind hier bei unserem ersten digitalen Planungstreffen zur Klausurtagung zu sehen. Jede/r von uns steht gerne zur Verfügung, wenn es Fragen z. B. zu einer möglichen Mitarbeit im Vorstand oder zur geplanten Klausurtagung in Krefeld gibt.



Mitgliederversammlung und „Mini“-Landesforum

Bewährte Veranstaltungsformate wie Mitgliederversammlung, Wahlen, Landesforen, Workshops sind in pandemischen Zeiten face-to-face aus guten Gründen nicht angesagt. Im planerischen Zeithorizont müssen sie allerdings bei den Verantwortlichen immer wieder mitgedacht werden. So z. B. auch die „überfällige“ Mitgliederversammlung. Geplant ist sie nach den Sommerferien (VZ-RUB Bochum) und soll in ein attraktives Rahmenprogramm eingebettet sein.

Die Planungsgruppe, bestehend aus Christel Schrieverhoff, Iris Witt, Franziska Wittau und Bettina Zurstrassen plant, ein World Café als teilnehmer*innenaktivierender Programmpunkt aufzunehmen, bei dem Leitlinien für das Fach Sowi (im Anschluss an die Debatte #Sowi bleibt) und die (außerschulische) politische Bildung erarbeitet werden, die dann auch in einer Podiumsdiskussion diskutiert werden können.

Weitere Hinweise zeitnah auf www.dvpb-nw.de

hab

Bundesweit

Laudationen Walter-Jacobsen-Preis 2021

Im direkten Anschluss an die Herbsttagung fand die Verleihung des „Walter-Jacobsen-Preises“ in den Kategorien „Innovation“, „Promotion“ und „Schatzkiste“ statt. Die DVBP verwaltet seit 1976 den „Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit“ im Sinne seines verstorbenen Anregers und Sinnstifters Dr. Walter Jacobsen. Der Fonds dient dem Zweck, notwendige psychologische Forschungsarbeiten der Politischen Bildung zu initiieren und ihre Durchführung zu unterstützen. Dabei ist folgende Leitfrage maßgeblich: Wie kann erreicht werden, dass sich Jugendliche zu selbständigen Persönlichkeiten mit politischer Urteilskraft entwickeln und in



erhöhtem Maße bereit sind, sich in Staat und Gesellschaft verantwortlich und engagiert einzusetzen?

2021 wurde der Preis in der Kategorie „Schatzkiste“ an das Konzeptwerk Neue Ökonomie (Leipzig) vergeben. Das Konzeptwerk ist seit 2011 ein unabhängiger, gemeinnütziger Verein. Für die Arbeit leitend ist die Überzeugung, dass die Wirtschaft dafür da ist, ein gutes Leben für alle zu ermöglichen.

Begründet wurde die Auszeichnung mit dem starken Transferansatz, der die Arbeit des Netzwerkes prägt sowie die umfassende Arbeit des Konzeptwerkes in der Bildungspraxis. Diese zeigt sich u.a. in den konkreten Methodenvorschlägen und didaktischen Ansätzen der konkret weiterentwickelten Didaktik, auf deren Basis Bildungsmaterialien entwickelt und Bildungsangebote durchgeführt werden. Die Arbeit kennzeichnet eine innovative Verbindung von Wirtschaft und Nachhaltigkeit mit Bezug zu konkreter Bildung. Die Organisationsform des Konzeptwerkes sowie die Netzwerkarbeit, die Universität, Schule, außerschulische Partner und soziale Bewegungen verbindet, wurde von der Kommission des Walter-Jacobsen-Preises ebenso als preiswert bestimmt. Die Auszeichnung mit dem Walter Jacobsen Preis erfolgt u.a. für Bildungsmaterialien und -methoden, wie „Endlich Wachstum!“. (<https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/materialien/bildungsmethoden/>)

In der Kategorie „Dissertation“ wurde May Jehle (Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität Wien) für ihre Arbeit „Politische Bildung und Erziehung im Unterricht. Kontrastive Fallstudien anhand von Videoaufzeichnungen politischen Fachunterrichts in Ost-, West- und Gesamtberlin von 1978 bis 1993“ ausgezeichnet. Hervorzuheben ist u.a. die innovative



Dr. May Jehle

Fragestellung und die große sowie breite Fallauswahl zur Bearbeitung der Fragestellung: „Welche Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung und politischer Erziehung im Fachunterricht lassen sich anhand von

kontrastiven Fallstudien zu historischen Videoaufzeichnungen von Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht in Ost-, West- und Gesamtberlin herausarbeiten und diskutieren?“ Der Schwerpunkt der Arbeit, die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Erziehung und Bildung im politischen Fachunterricht, ist für die Wissenschaft der Didaktik der Sozialwissenschaften von höchstem Belang. Der konkrete Blick auf den Unterricht über Videoaufzeichnungen und der kritische, auch vergleichende, Blick auf Staatsbürgerkunde und das Verhältnis von Erziehung und Bildung, erschließt ein neues Feld bzw. knüpft auch an die Arbeiten zur Analyse von Unterricht in der Tradition von Kuhn, Masing, Grammes an. Die Arbeit sticht methodisch heraus, ebenso die Form der historischen Vergleiche. Dabei war für die Arbeit Jehle die These leitend, dass die Methodik des Unterrichtsfachs Staatsbürgerkunde geradezu als „exemplarisches Fallbeispiel“ für unterrichtstheoretische Problemstellungen in der Bearbeitung des Verhältnisses von Vermittlungsansprüchen und Unterrichtspraxis gelten könne. Diese These stellte, so May Jehle, zugleich den Anreiz und die Inspiration dar, das Forschungsinteresse nicht nur auf dieses Unterrichtsfach zu beschränken, sondern nach Möglichkeit in einer kontrastierend-vergleichenden Perspektive auch Aufzeichnungen aus dem Politikunterricht der (früheren) Bundesrepublik miteinzubeziehen. Zur Bearbeitung ihrer Forschungsfragen führt Jehle umfangreiche Fallstudien durch, die über Kategorien wie Alltagserfahrungen und Lebenswelt, politische Partizipation, Bezugnahme zu normativen Ordnungen, Struktur der Unterrichtskommunikation, kontrastiert werden:

- Drei Fallstudien zum Staatsbürgerkundeunterricht in Ost-Berlin (1978–1986)
- Drei Fallstudien zum Politikunterricht in West-Berlin (1980–1985)
- Drei Fallstudien zum Gesellschaftskundeunterricht in Potsdam und West-Berlin (1990–1991)
- Drei Fallstudien zum Politikunterricht in Gesamtberlin (1992–1993)

Als Beispiel der Arbeitsweise Jehles, in der immer die Form der Quellen, die Frage nach deren Potenzial und inhaltliche Fragestellungen verbunden werden, kann auf die Bearbeitung der Frage nach dem Verhältnis von Ansprüchen an Unterricht und der schulischen Praxis in ihrer Arbeit hingewiesen werden. Jehle betont hier überzeugend, dass „in einer vergleichenden Perspektive das in den Aufzeichnungen dokumentierte Verhältnis von formulierten, auch politischen, Ansprüchen und schulisch-unterrichtlicher Praxis in den Blick genommen werden“ kann, „was aus einer bildungshistorischen Perspektive als ein erhellender Beitrag zur Geschichte dieses eigensinnigen Verhältnisses verstanden werden kann. Als besonders aufschlussreich erwies sich dabei die Einsicht, dass nicht nur systemaffirmierende Praktiken in der Praxis auf unterschiedliche Weise unterlaufen werden können, sondern auch sich als emanzipatorisch verstehende Ansätze in der Praxis zu den eigenen Intentionen zuwiderlaufenden Praktiken führen können.“

In der Kategorie „Innovation“ wurde der Preis geteilt und an Prof. Dr. Karim Fereidooni sowie Dr. Werner Friedrichs vergeben. Prof. Dr. Karim Fereidooni (Ruhr-Universität Bochum) kommt der große Verdienst zu, eine Verankerung von Rassismuskritik im Diskurs der politischen Bildung angestoßen und durch seine Arbeiten geprägt zu haben, was bis zu diesem Zeitpunkt ein blinder Fleck im Feld war. Er treibt diese Verankerung in Theorie und Praxis voran, indem er theore-

tische Auseinandersetzungen mit Rassismus und Rassismuskritik umfangreich vorlegt und praktische Vorschläge für die Unterrichtspraxis formuliert.

Rassismus wird von Fereidooni als weit mehr als ein bloßes Konglomerat von Vorurteilen und schlichtweg falschen Annahmen über bestimmte Menschen, die als Mitglieder imaginierter Kollektive wahrgenommen werden, verstanden. Rassistisches Wissen ist, so zeigt er immer wieder auf, auch keineswegs auf die extreme Rechte beschränkt, sondern ein Bestandteil des kollektiven Wissens in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Überdies ist Rassismus ein machtvolleres Element im Kampf um Ressourcen und Zugänge zu gesellschaftlichen Positionen. Dieses Buch wendet sich der Theorie und Praxis rassismuskritischer Bildung zu und ermöglicht Orientierungen in diesem komplexen Feld. Dabei kommen sowohl Wissenschaftler*innen als auch Praktiker*innen einer solchen Bildungsarbeit zu Wort. Ebenso ist das Engagement von Prof. Dr. Karim Fereidooni zu würdigen: Er berät u.a. die Bundesregierung in einem Kabinettsausschuss zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus sowie im Unabhängigen Expert*innenkreis Muslimfeindlichkeit des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat.

Dr. Werner Friedrichs (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) erhält den Preis in der Kategorie Innovation für die Fruchtbarmachung neuer Theorien, hier die des Neuen Materialismus, für die politische Bildung. Im Mittelpunkt steht dabei die Thematisierung der Beziehungen des Menschen zu Technologie, Natur und Umwelt. Dabei findet eine Erneuerung einer Konzeption von Materie als aktiv und wirkmächtig statt. Diese Denkrichtung des Neuen Materialismus macht Werner Friedrichs für die politische Bildung fruchtbar. Eng mit der intensiven Beschäftigung mit den Theorien des Neuen Materialismus verbunden, ist die von Werner Friedrichs geleitete Aufarbeitung des Diskurses um das Zeitalter des Anthropozän.

Friedrichs entwickelt dadurch ein neues Bildungsverständnis, das auf der Reflexion des „In-der-Welt-Seins“ fußt. Auf dieser Basis und vor dem Hintergrund der Reflexion unserer vorherrschenden Erkenntnistheorien, werden neue Verfahren und Methoden für politische Bildung entwickelt und es findet eine Verschränkung mit kultureller Bildung in innovativen Projekten statt. Seine enge Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung und seine Auftritte in Kulturinstitutionen mit Beiträgen zum Thema politische Bildung und Kultur zeigen, dass die Thematiken, denen sich Werner Friedrichs angenommen hat, in eine Lücke stoßen, die bisher nicht beschränkt war und die ein Potenzial hat, neue Wege der politischen Bildung und auch der Demokratiepädagogik, die Friedrichs zu einer radikalen Demokratiepädagogik umbuchstabiert, zu beschreiben.



Prof. Dr. Karim Fereidooni

Foto: Nils vom Lande



Dr. Werner Friedrichs

Foto: privat

Alexander Wohnig



Literatur

Die Alltäglichkeit genderbezogener Diskriminierung

Caroline Criado-Perez: Unsichtbare Frauen. Wie eine von Daten beherrschte Welt die Hälfte der Bevölkerung ignoriert. München: Penguin Random House Verlag – btb 2020, 496 Seiten, 15,00 Euro.

Rebekka Endler: Das Patriarchat der Dinge. Warum die Welt Frauen nicht passt. Köln: Dumont Verlag 2021, 336 Seiten, 16,50 Euro.



Vor rund 70 Jahre konstituierte Simone de Beauvoir mit „Le Deuxième Sexe“ („Das andere Geschlecht“) den durchschlagenden Ansatz, den Status der Frau als konstruierte Abweichung von der (männlichen) Norm zu verstehen. Mit „Das Patriarchat der Dinge“ von Rebekka Endler und „Unsichtbare Frauen“ von Caroline Criado-Perez liegen nun aktuelle Gesellschaftsbetrachtungen zur beauvoir'schen Analyse vor.

Analyseprämissen

Die britische Journalistin Criado-Perez nimmt die „geschlechterbezogene Lücke“ empirischer Daten in den Blick, die „alltägliche Folgen für das Leben von Frauen“ (S. 11) hat. „Die Gender Data Gap [...] ist schlicht und einfach Ergebnis eines [männlichen] Denkens, das seit Jahrtausenden vorherrscht“ (S. 12). Durch die unhinterfragte Zugrundelegung des *Männlichen* als Ausgangspunkt wird in diesem Buch anhand von Daten gezeigt, wie dies zu Zuschreibungen, verminderter Lebensqualität oder auch zu Gefahren für die ‚anderen‘ führt: „Unsichtbare Frauen [...] zeigt, wie die geschlechtsbezogene Datenlücke Frauen im Lauf eines [...] Lebens schadet“ (S. 47). In der Auswahl

der Studien beschränkt sich Criado-Perez nicht auf den britischen Kontext, sondern lässt internationale Studienergebnisse einfließen. Insgesamt entspricht die Quellendichte des Buches den Ansprüchen eines wissenschaftlichen Texts, stellenweise ist es jedoch sprachlich eher journalistisch gehalten.

Endler untersucht ausgehend von dem Analyse-rahmen ‚Design‘ in neun Kapiteln kursorisch die Gestaltung von Dinglichem, aber auch von Praktiken auf ihre patriarchale Logik und die damit einhergehende, (un)mittelbare Benachteiligung von Frauen. Ihre Betrachtungen sind, ähnlich zu Criado-Perez, „eine Recherche quer durch die tief verwurzelten patriarchalen Ideen, die unsere Gesellschaft prägen, und über ihren Einfluss auf das ganz alltägliche Design in unserer Umwelt und in unserem Leben“ (S. 10). Die Analyse leitet eine kapitalismuskritische Perspektive, in der Endler immer wieder auf die Interdependenz von Kapitalismus und Patriarchat verweist. Der Schreibduktus ist essayistisch, mitunter gar informell; außerdem bindet sie ihre Darlegungen sporadisch an wissenschaftliche Erkenntnisse. Insgesamt nimmt Endler stärker die deutsche Gesellschaft in den Blick, sie verweist aber auch auf internationale Sachverhalte.

Kursorischer, inhaltlicher Vergleich

Die Inhaltsebene betreffend fällt auf, dass beide Bücher eigene partikuläre Schwerpunkte setzen, sich aber zentrale Sujets wie ‚(Care) Arbeit‘, ‚Medizin/ Körperlichkeit‘, ‚Öffentlichkeit‘ und ‚Technologie‘ überschneiden. Gemeinsam ist ihren Aussagen, dass Frauen nicht mitgedacht werden: Medikamente seien nicht an ihnen erprobt (vgl. Endler, S. 250–275), öffentlicher Raum nicht für Frauen gestaltet, die Eignung von Frauen in bestimmten gesellschaftlichen Statuspositionen werde negiert und Teilhabechancen in der Demokratie würden verwehrt (vgl. Criado-Perez, S. 74–99, 317–378). Darüber hinaus seien Arbeitsplätze und Arbeitsgeräte nicht für Frauen gestaltet (vgl. Endler, S. 127–139) und die unbezahlte Care-Arbeit werde mehrheitlich von Frauen verrichtet (vgl. Criado-Perez, S. 101–108), welche weder gesellschaftlich noch finanziell prämiert wird.

Problematisch sind nach Criado-Perez Datenlücken, also wenn eine bestimmte Bevölkerungsgruppe bei empirischen Erhebungen nicht betrachtet oder vorhandene Daten nicht nach weiblich/männlich differenziert ausgewertet werden. Die Autorin führt als Beispiel ignorierte Daten an, die zeigen, dass Frauen im Kontext von Pandemien schlechter gestellt sind

als Männer (vgl. Criado-Perez, S. 394). Entsprechende Studienergebnisse haben zentrale Problemfelder, wie die Überlastung der Frauen durch Care-Arbeit und die Zunahme häuslicher Gewalt, die auch im Zuge der Coronapandemie aufgetreten sind, bereits prognostiziert.

Bei Endler steht eine (Forschungs-)Designs inhärente Geringschätzung der Frau im Mittelpunkt der Betrachtungen. Durch die offene Konzeptualisierung der beiden Bücher, die auch Praxen und Forschungsdesigns miteinschließt, sind sich die Ergebnisse der beiden Autorinnen oft sehr ähnlich, wobei Criado-Perez tiefergreifender arbeitet. Das Ergänzungspotenzial von Endlers Buch liegt aber in den Betrachtungen des Designs des konkret Dinglichen, wie etwa der genderbezogenen Gestaltung von Werkzeugen und Kleidung oder der geschlechtsignorierenden Gestaltung von Sportzubehör oder Sicherheitsausrüstung (vgl. Endler, S. 146–154, 174), die eng an die alltägliche Lebenswelt anknüpfen.

Bedeutung für die Politische Bildung

Wie Endler und Criado-Perez eindrücklich zeigen konnten, sind gender- und geschlechtsbezogene Diskriminierungen sowie eine Naturalisierung des Patriarchats weiterhin latent. Mehr noch: Eine neue Brisanz erhält die Thematik insbesondere dann, wenn Algorithmen durch patriarchale Designs die Diskriminierung ohne Reflexionsmöglichkeit reproduzieren (vgl. Criado-Perez, S. 133–153). Es soll hier betont werden, dass die Erschließung struktureller Diskriminierung über Alltagsgegenstände, wie Endler sie vornimmt, generell für schulische Bildungsprozesse geeignet ist, während Criado-Perez' empirischer Zugriff für vorgebildete Lerngruppen passend erscheint. Beide Bücher sind problemorientiert aufgebaut und erschöpfen ihre Explikationen nicht in einer additiven Betrachtung verschiedener Alltagsphänomene, sondern binden Sachverhalte aneinander sowie an patriarchale Strukturen zurück. Man kann der Analyse beider Autorinnen durch die zugrundeliegende Dichotomie Mann-Frau einen verengten Blick auf Geschlechterverhältnisse anlasten, außerdem ist eine zu geringe Berücksichtigung der intersektionalen Perspektive zu verzeichnen. Damit im Hinterkopf macht der hohe Lebensweltbezug und die damit verbundene Eingängigkeit, innerhalb derer strukturelle Diskriminierungen identifiziert werden, die Lektüre aber sehr lohnenswert.

Theresa Bechtel

Dialog mit der identitätspolitischen Rassismuskritik

Canan Topçu: Nicht mein Antirassismus. Warum wir einander zuhören sollten, statt uns gegenseitig den Mund zu verbieten. Eine Ermutigung. Köln: Quadriga 2021, 224 Seiten, 16,90 Euro.



Die kontroverse und polarisierende Debatte über Rassismus und Rassismuskritik, die in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit geführt wird, ist mittlerweile auch in der politischen Bildung angekommen. Nachdem zunächst identitätspolitische, von der Critical Race Theory und der „Black Lives Matter“-Bewegung geprägte

Sichtweisen prägend waren, scheint sich der Wind inzwischen zu drehen. In jüngster Zeit sind eine Fülle von Büchern erschienen, die diese Sichtweisen hart kritisieren, so etwa von Caroline Fourest (Generation Beleidigt, 2020), Sebastian Wessels (Im Schatten guter Absichten – Die postmoderne Wiederkehr des Rassedenkens, 2021), Pascal Bruckner (Ein nahezu perfekter Täter – Die Konstruktion des weißen Sündenbocks, 2021), Jan Feddersen & Philipp Gessler (Kampf der Identitäten, 2021) oder John McWhorter (Die Erwählten – Wie der neue Antirassismus die Gesellschaft spaltet, 2022).

In diese Reihe der Kritiker der identitätspolitischen ‚Rassismuskritik‘ fügt sich auch das hier vorgestellte Buch ein, allerdings mit zwei Besonderheiten: Es setzt, wie der Untertitel zum Ausdruck bringt, auf Dialog statt Polarisierung, und es enthält viele Abschnitte und Passagen, die sich gut als Lernmaterial für politische Bildung eignen, insbesondere wegen der vielen, sehr anschaulichen biographischen Bezüge. Überdies ist das Buch gut und leicht verständlich geschrieben.

Die Autorin arbeitet heute als freie Journalistin und Lehrbeauftragte an zwei hessischen Hochschulen. Als Kind türkischer Gastarbeiter 1973 nach Deutschland gekommen, hat sie sich seit Jahrzehnten gegen Rassismus und Diskriminierung von Zuwanderern engagiert. Ihre Schilderungen der Mühen, ja auch der Traumatisierungen beim Verlust der Heimat und dem Einleben im fremden Deutschland sind eindringlich und schon für sich genommen für eine Fallstudie zu diesem Thema geeignet. Aber Canan Topçu vermeidet jede Larmoyanz, jede Opfermentalität und jede pauschale Anklage gegen die Mehrheitsgesellschaft. Die Geschichte, die sie erzählt, ist eine der Ermutigung und der Selbstermächtigung gegen Widerstände und für die konstruktive Mitwirkung an der Gestaltung und weiteren Entwicklung der Gesellschaft, in die sie eingewandert ist. Dabei stellt sie nicht nur die Schubladen in den Köpfen derer, die ihr mit Vorurteilen und Ressentiments begegnet sind, in Frage, sondern immer wieder auch ihre eigenen. Sie repräsentiert im reflektierenden Blick auf die Probleme der deutschen Einwanderungsgesellschaft eben

jene ‚Haltung‘, von der in der politischen Bildung derzeit so viel die Rede ist.

Dazu gehören auf der einen Seite differenzierende und abwägende Beobachtungen und Analysen – beispielsweise zu den Gründen für die türkische Einwanderung nach Deutschland, zu denen sie nachdrücklich daran erinnert, dass sie (wie auch bei anderen Ländern) auf Anwerbeabkommen auf Wunsch der Türkei, auf Freiwilligkeit der Betroffenen und auf einer intendierten Win-Win-Situation für beide Seiten beruhte. Jungen, wütenden ‚Antirassisten‘ aus der dritten Generation schreibt sie ins Stammbuch: „Ich und auch viele andere, die wie ich Kinder von Arbeitsmigranten sind, haben es hier gut; wie bekamen Chancen, die wir in den Herkunftsländern nicht gehabt hätten.“ (S. 9) Differenziert und abwägend untersucht sie eine ganze Reihe von konkreten Fällen von tatsächlichem oder vermeintlichem Rassismus und die Reaktionen Dritter darauf, sehr ausführlich auch anhand der rassistischen Attentate in ihrer Heimatstadt Hanau. Viele dieser Beispiele sind durchaus als Gegenstände für kontroverse Auseinandersetzungen in der politischen Bildung geeignet.

Aber bei aller Differenzierung ist die Autorin auf der anderen Seite auch sehr klar in ihrer Kritik an den Inkohärenzen, Irrationalitäten und Anmaßungen, auf die sie bei rassismuskritischen Aktivisten stößt – an der „Opferkonkurrenz im Kampf um Anerkennung“ (S. 114), an selbstgefälligen Moralisierung, an Sprach- und Denkverboten (der Debatte um die Frage „Woher kommst du“ widmet sie einen ganzen Abschnitt, S. 115 – 124), am weitgehend empiriefreien Gerede über „alte weiße Männer“, über „People of Color“ oder „Privilegien“.

Aber alles in allem setzt Topçu auf Dialog: „Wir sollten gnädiger sein, jeder mit sich selbst und jeder mit dem anderen. (...) In meinem Koffer ist Hoffnung.“ (S. 174 und 216) Damit ist sie optimistischer als John McWhorter, der in seinem oben erwähnten Buch „Die Erwählten“ angesichts der ideologischen Verhärtungen vieler identitätspolitischer ‚Rassismuskritiker‘ schreibt: „Unsere aktuellen Debatten sind eine enorme Zeitverschwendung, weil niemand erkennt, wie vergeblich der sogenannte Dialog mit ihnen ist. (...) Wir können sie nicht erreichen, zumindest nicht so viele von ihnen, dass es ins Gewicht fällt. Die Frage ist vielmehr, wie wir es schaffen, unter ihnen zu leben und trotzdem eine gewisse Zivilisiertheit zu bewahren.“ (McWhorter 2022, S. 13 f.)

Wer von beiden am Ende recht behalten wird, wird vielleicht auch davon abhängen, ob und wie die politische Bildung ihre Aufgaben und Möglichkeiten in diesem Konfliktfeld bestimmen und verwirklichen kann.

Wolfgang Sander (Gießen)

Ein Fundus für die weitere Forschung

Malte Kleinschmidt: Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden: Springer, Verlag für Sozialwissenschaften 2021, 575 Seiten, 42,79 Euro.

Mit seiner gut lesbaren, theoriegeleiteten empirischen Untersuchung geht Malte Kleinschmidt weit darüber hinaus, Fragen danach zu beantworten,

welches Wissen Lernende an Hauptschulen und Gymnasien über Kolonialismus und seine Kontinuitäten haben. Insgesamt hat er 44 Schüler*innen der 9. Klasse interviewt und in diesem Kommunikationszusammenhang gemachte Aussagen aus einer dekolonialen Perspektive auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Er fragt danach, inwieweit „die subjektiven Sinnbildungen als kolonial oder dekolonial zu klassifizieren sind“, und damit danach, inwieweit das Denken, Sprechen, die Beschreibungen und Deutungen der jeweils eigenen Position und Welt von Kontinuitäten des Kolonialismus geprägt sind und diese reproduziert werden und/oder diese von Schülerinnen und Schülern kritisch reflektiert und befragt werden (S. 16f.). Allerdings geht es Kleinschmidt dabei nicht darum, Analyseergebnisse entlang von Binäritäten zu kategorisieren, sondern wichtig ist ihm, den „Verknüpfungen, Ambivalenzen oder Widersprüchen in den jeweiligen kolonialen oder dekolonialen Vorstellungen nachzuspüren“ (S. 101). Dies hat eine zentrale Bedeutung für seine Studie, da die empirischen Befunde dazu beitragen sollen, „didaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven zu entwickeln, die dekoloniale Ansätze in der politischen Bildung unterstützen können“ (ebd.).

Die Auswertung der empirischen Studie mit einer Diskussion der drei Hauptkategorien „Eurozentrismus, Selfing/Othering und Agency/Subalternität“ umfasst knapp 100 Seiten (Kap. 3, S. 102 – 191). Im vorherigen Kapitel beschreibt Kleinschmidt sehr gründlich seine theoretisch-methodischen Überlegungen. Seine epistemischen Reflexionen zur Dehierarchisierung von Wissensformen und -akteuren verbindet er mit den Ansätzen „Inclusive Citizenship“ und „Decolonial Heritage“. Zentral ist für ihn aber auch ein Nachdenken über seine eigene gesellschaftliche Position in der Kommunikations- und Wissensproduktion. Letzteres gerät dabei aber nicht zu einer von Kontexten isolierten Erklärung, wie heute mitunter beobachtbar, sondern Reflexionen über die eigene Situierung durchziehen auch die weiteren Kapitel der Studie.

In seinen Skizzen und Fragmenten für eine dekoloniale Bildung (Kap. 4) betont Kleinschmidt als normatives Ziel des Bildungsprozesses, „das postkoloniale Erbe in der historischen Selbsterzählung zu einem schwierigen Erbe werden zu lassen.“ Darüber hinaus soll es den Lernenden methodisch möglich werden, „Denkweisen und Identifikationsmuster zu dekolonisieren“ (S. 302). Er macht deutlich, in welcher Weise der Kolonialität des Wissens von Schülerinnen und Schülern wie auch der Bildungskonzepte begegnet werden kann. Kleinschmidt bezieht seine Überlegungen einer dekolonialen Bildung vor allem auf bereits vorliegende Bildungskonzepte der „Global Citizenship Education“ und der rassismuskritischen und migrationspolitischen Bildung. Genauer eruiert werden für Anschlussmöglichkeiten einer zu entwickelnden dekolonialen Bildung: etwa epistemischer Ungehorsam und Pluriversalität. Spivaks „affirmative sabotage“ im Umgang mit dem Erbe der Aufklärung wertet Kleinschmidt als produktiv. Diese begreift, wie er



mit Nikita Dhawan und María do Mar Castro Varela betont, im Unterschied zu postkolonialen Theoretikerinnen und Theoretikern wie etwa Walter Dignolo „das Erbe der Aufklärung und die von ihr geprägten Normen, wie die Menschenrechte, als ‚Pharmakon, als Gift und Arznei zugleich‘“ (S. 514).

Die Publikation bietet einen Fundus an Überlegungen, die für weitere Studien zur politischen, aber auch historischen Bildung in der Schule und in außerschulischen Lehr- und Lernorten für Kinder, Jugendliche und Erwachsenen viele Anschlussmöglichkeiten bereitstellt. Es ist zu hoffen, dass die Forschung zur dekolonialen Bildung auf dieser Grundlage weiter vorangetrieben wird. Für die Sichtbarkeit der empirischen Ergebnisse wäre es für die Rezipientinnen und Rezipienten hilfreich gewesen, die Argumentationsweisen der interviewten Schülerinnen und Schüler in einem Zwischenergebnis kurz und prägnant zu benennen, bevor auf der Grundlage der empirischen Studie Konturen einer dekolonialen (historisch-)politischen Bildung diskutiert werden.

Zudem erscheint mir eine stärkere Betonung der Dringlichkeit politischer Interventionen unabdingbar, um den Machtraum Schule grundlegend umzustrukturieren. Letztlich lässt sich vor allem dadurch

der Raum des Sagbaren erweitern, können neue Formen des Zuhörens, Sprechens und Schreibens wie auch des Schweigens erlernt werden. Diese Formen können Lehrenden und Lernenden ermöglichen, ihre jeweiligen Privilegien zu reflektieren und Privilegien stabilisierende Denk- und Handlungsmuster zu verlernen oder jüngeren Kindern Wege zu eröffnen, diese nicht als Maßstab zu verinnerlichen.

Bedauerlicherweise hat Kleinschmidt, wie er zum Schluss selbstkritisch anmerkt, in seine theoretischen wie methodischen Überlegungen keine Geschlechterperspektiven eingebunden. Dies betrifft sowohl die von den Schülerinnen und Schülern reproduzierten Geschlechterbilder als auch vergangene koloniale Geschlechterkonstruktionen/politiken und ihre Kontinuitäten. Spivaks Feststellung, dass weiße Männer, aktualisiert auch Frauen und queere Menschen, sich so begreifen, dass sie die Last auf sich genommen haben, andere Frauen und queere Menschen zu retten, ist nach wie vor verbreitet. Wie schnell alte koloniale Denkmuster reaktualisiert werden, wurde beispielweise deutlich in der Berichtserstattung über die Ereignisse in der Silvesternacht auf der Kölner Domplatte und dem Bahnhofsvorplatz 2015 (Gabriele Dietze (2019): Sexueller Exzeptionalis-

mus. Überlegenheitsnarrative in Migrationsabwehr und Rechtspopulismus. Bielefeld: Transcript).

Aber diese artikulierten Kritikpunkte schmälern nicht den Beitrag der Arbeit für die dringend gebotene Entwicklung dekolonialer Ansätze in der historisch-politischen Bildung. Auch wenn es schwierig ist, diese im derzeitigen Machtraum Schule effektiv umzusetzen, ist es bedeutend, Wege und Möglichkeiten im Jetzt aufzuzeigen. Wichtig ist zudem, dass Kleinschmidt deutsche Kolonialgeschichte nicht daran festmacht, welche überseeischen Kolonien das Deutsche Reich hatte, sondern den Blick weitet, die Kolonisierung osteuropäischer Regionen hervorhebt und letztlich auch darauf verweist, dass die deutsche Mehrheitsbevölkerung wie auch die Wirtschaft vom Sklavenhandel wie auch der Kolonisierung anderer Länder profitierte. Dabei stellt er heraus, dass dies keine abgeschlossene Vergangenheit darstellt, sondern die kolonialen Ungleichheitsstrukturen vielmehr die Gegenwartsgesellschaft grundlegend strukturieren.

Katharina Hoffmann

Die nächsten Hefte

POLIS 2/2022 (1. Juli): Politik der Politischen Bildung

POLIS 3/2022 (1. Oktober): Digitalisierung und die Auswirkungen auf die politische Bildung

POLIS 4/2022 (22. Dezember): Projektorientierung

POLIS 1/2023 (1. April): Die politische Pflanze

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Tonio Oeftering (www.dvpb.de)

26. Jahrgang 2022

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vo)
Prof. Dr. Bernd Overwien (BO)
Prof. Dr. Armin Scherb (AS)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Luisa Girnus

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154 / 132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 8,20 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 7,99 €

Abonnement: 26,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2022

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNM
© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Katalog „Schule und Unterricht“
- Flyer Novitäten 2022

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po1_22

PDF ISBN 978-3-7344-1460-2

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com