

Reinhard Kramer

## **Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht**

*„Was taten eigentlich die Frauen,  
als die Männer das machten,  
wüber wir im Unterricht reden?“*

### **Mannsbilder – Weibsbilder**

#### **Individuelle Bilder der Geschlechter**

Wie ein Mann oder eine Frau eigentlich sein soll – davon hat jede(r) von uns ein ganz bestimmtes Bild. Entstanden ist es unter dem Einfluss verschiedenster Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Freundeskreis, beeinflusst wird es durch die unterschiedlichsten Medien wie Kino, Rundfunk, Fernsehen, Zeitschriften und Zeitungen. Alle haben wir auch ein ganz individuelles Bild davon, wie die Beziehungen zwischen den Geschlechtern auszusehen haben. Und vor allem: Jugendliche entwickeln diese Vorstellung durch familiäre und erzieherische Prägung schon sehr bald, Schule und Unterricht haben es deshalb mit oft recht stabilen Haltungen und automatisiertem Verhalten der Jugendlichen im Umgang mit dem anderen Geschlecht zu tun.

#### **Sensibilität zu Fragen der Geschlechter- beziehung**

Wie es das Ziel der Gender-Forschung ist, letztlich zur Verbesserung des gegenwärtigen Status quo der Beziehung zwischen den Geschlechtern und zur Beseitigung vorhandener Privilegien und Benachteiligungen beizutragen, so ist es Aufgabe des Unterrichts in Geschichte und Politischer Bildung, den SchülerInnen eine höhere Sensibilität gegenüber den Fragen der Geschlechterbeziehung zu ermöglichen. „Geschlechtergerechte Didaktik als Postulat für Politische Bildung bezieht sich auf die Tatsache, dass Geschlecht eine zentrale Dimension sozialer Ungleichheit darstellt.“<sup>1</sup>

#### **Unter- schiedliche geschlechts- gebundene Rollenzu- weisungen**

Sich der in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen unterschiedlichen geschlechtsgebundenen Rollenzuweisungen bewusst zu sein, gehört zu einer solchen Sensibilität ebenso dazu, wie das Erkennen des jeweiligen Konstruktcharakters von Männlichkeit und Weiblichkeit und die richtige Einschätzung der Wandelbarkeit, aber auch der Kontinuität solcher Vorstellungen. SchülerInnen sollten insofern selbstreflexiv mit der Genderthematik umgehen können, als sie die eigene Vorstellung von der „richtigen“ Rolle von Mann und Frau auf die erfahrenen Sozialisationsinflüsse beziehen können und diese Haltungen und Einstellungen als nicht unveränderbar und absolut begreifen lernen.

### **Aufgaben und Möglichkeiten im Unterricht**

Geschichts-(und Politik-)Unterricht kann Jugendlichen durch Aufzeigen der Gewordenheit von Konventionen und Ritualen deren prinzipielle Veränderbarkeit nahe legen: Die an das Geschlecht gebundenen Vorrechte und Benachteiligungen im zeitlichen Wandel – oder vielleicht besser: in der zeitlichen Kontinuität – sehen zu lernen, heißt ihr Beharrungsvermögen und ihre Veränderungskonditionen besser abzuschätzen.

**Wichtiges  
„Überwälti-  
gungsverbot“**

Was Unterricht aber keinesfalls tun sollte: die SchülerInnen auf ein – wenn auch noch so nahe liegendes – vorgefertigtes Bild von der „richtigen“ Einstellung zur Gender-Frage einzuschwören und also der Verlockung zu unterliegen, die SchülerInnen auf den Nachvollzug von Ideen, Einstellungen und Intentionen einzustimmen und ihnen dadurch eigenes Nachdenken und selbstständige Schlussfolgerung zu verunmöglichen. Das „Überwältigungsverbot“ – auch unter LehrerInnen kaum in Zweifel gezogen – stellt genau da seine Wichtigkeit unter Beweis, wo wir seine Relevanz nicht so leicht sehen: Von der Richtigkeit unserer Einstellung zu spezifischen gesellschaftspolitischen Fragen und Problemen tief überzeugt, nehmen wir Alternativen dazu nicht wahr und betrachten die Übernahme unserer Einstellung durch die SchülerInnen als den vernünftigsten und geeignetsten erzieherischen Weg. Auch wenn es in diesen Fällen nicht leicht ist, es zu akzeptieren, bleibt der Grundsatz aufrecht: Haltungen und Einstellungen, die nur übernommen und geliehen werden, sind nicht stabil und drohen bei der geringsten sozialen Schlechtwetterlage über Bord geworfen zu werden. Nur die aus eigenem Urteilsvermögen resultierende und selbst erarbeitete und begründete Einstellung hat verlässlichen Charakter und ist von der Person, die sie entwickelt hat, überprüf- und in rationaler Weise veränderbar. Wer als LehrerIn überredet, überzeugt und suggestive Mittel einsetzt, dem fehlt es in der Regel an Vertrauen in die Jugendlichen: Es sind aber die Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten, die Art der erworbenen Informationen und die Möglichkeit zur offenen Diskussion, die eine geschlechtssensible Einstellung der SchülerInnen bewirken werden, und nicht die straff lenkende Bemühung der PädagogInnen. Dass die Schule nicht außerhalb der Gesellschaft steht und es daher ertragen muss, dass manche SchülerInnen letztendlich nicht die erwünschte Haltung an den Tag legen, wird zu akzeptieren sein. Dass die große Mehrheit der SchülerInnen sich ihre Position selbst erarbeitet hat und sie in eine dauerhafte Überzeugung verwandelt, wiegt diese Misserfolge bei weitem auf.

**Selbst erar-  
beitete und  
begründete  
Einstellung**

**Schule  
Spiegel der  
Gesellschaft**

**Geschichte  
eines Ab-  
hängigkeits-  
verhältnisses**

**Neues Paradigma „Geschlechtergeschichte“**

Die Geschichte der Frauen ist die Geschichte eines Abhängigkeitsverhältnisses: Die Geschichte der Frauen allein und gleichsam als Zusatz zur Geschichte zu schreiben, läuft stets Gefahr, das Männliche in der Geschichte mit dem Allgemeingültigen gleichzusetzen und dem Weiblichen den Status des von der Norm Abweichenden zuzuschreiben. Deshalb heißt das neue Paradigma „Geschlechtergeschichte“ und meint eine Geschichte der Privilegien und Benachteiligungen und der Herrschaft und der Unterordnung. Darstell- und verstehbar ist sie nur, wenn die Beziehung zwischen den Geschlechtern als eine Geschichte gegenseitiger Interdependenz verstanden wird.

Das Gewicht der Kategorie „Geschlecht“ in historisch-politischen Lernprozessen<sup>2</sup> resultiert aus verschiedenen Kriterien:

- ▶ Die Lernenden haben selbst Identität in Bezug auf ihr Geschlecht ausgebildet, sie haben eine spezifische Auffassung von den Geschlechterverhältnissen entwickelt, die ihre Einstellung zu Politik und Gesellschaft wesentlich mitbestimmt.
- ▶ Die Politik, die im Unterricht Gegenstand kognitiver Aneignungsprozesse ist und der die Handlungsfähigkeit der SchülerInnen gilt, ist durch hierarchische Verhältnisse auch in Hinsicht auf die Geschlechter bestimmt. Ein Negieren dieser geschlechtsbedingten Vor- und Nachteile ist mit dem Ziel einer besseren Orientierungsfähigkeit in Politik und Gesellschaft unvereinbar.
- ▶ Resultate der Politischen Bildung wie Respekt vor der Menschenwürde, Eintreten für soziale Gerechtigkeit und Durchsetzung der Menschenrechte sind unvereinbar mit Diskriminierung von Frauen und der Abwertung ihrer Leistungen und Ansprüche.

## Gender-Kompetenz<sup>3</sup> – ein Ziel des historisch-politischen Unterrichts?

**Heldinnen für Mädchen?**

Die Identitätsfindung der Jugendlichen ist ohne bewusste Einbeziehung des Gender-Aspektes schlecht denkbar. Welche unterrichtspraktischen Konsequenzen sind zu ziehen? Ob die Aktivitäten und Erfolge einzelner großer Frauen in der Geschichte stärker herausgehoben werden sollten, ist zumindest zweifelhaft. Müssen Frauen aus dem Dunkel der Geschichte ans Licht geholt werden, um Mädchen ihre „Heldinnen“ zu geben? Ist es also richtig, zur Identitätsstärkung der Mädchen die Geschichte der „großen Frauen“ in Macht- und Führungspositionen ausführlicher darzustellen? Wo endet aber das Bemühen um symmetrische Berücksichtigung der Geschlechter und wo beginnt die Geschichtsklitterung? Wenn Männer Frauen jahrhundertlang etwa durch verschiedenste erb- und wirtschaftsrechtliche Vorkehrungen von ökonomischer Macht fern- und durch Einschränkungen des Wahlrechtes von politischer Mitsprache abgehalten haben, dann ist diese Tatsache im Geschichtsunterricht als solche zu benennen und bewusst zu machen. Ein gewissenhaftes Aufsammeln aller Ausnahmen und deren bevorzugte Nennung ist geeignet, das Problem in den Augen der SchülerInnen zu verkürzen: Wenn immer wieder Frauen hervorgehoben werden, dann kann es so schlimm wohl nicht gewesen sein mit Unterdrückung und Unterprivilegierung! Die Frage muss wohl eher lauten: Was taten denn die Frauen, während die Männer damit beschäftigt waren, wovon wir im Geschichtsunterricht ständig hören?

**Problematische Verkürzung**

**Alltagsgeschichte – Frauen-geschichte**

Eine Antwort darauf zu geben wird so lange schwer möglich sein, als die politische Geschichte unsere Lehrpläne und Schulbücher dominiert. Die Geschichte des Alltags, der Mentalität und der Kultur beiseitezulassen, heißt auch, die Frauen aus der Re-Konstruktion der Vergangenheit von vornherein weitestgehend auszuklammern. Dass zudem die große Herrscherin den SchülerInnen ebenso fern bleiben wird wie der große Herrscher, ist zumindest denkbar. Ob die Alternative aber immer „Alltagsgeschichte“ heißen kann? Auch Didaktikerinnen bezweifeln, dass die „nervtötende Beschäftigung mit dem Alltag der Frauen in Hof und Küche“<sup>4</sup> der Weisheit letzter Schluss sein kann.

### Die Wandelbarkeit des Geschlechterbildes

**Männer komplementär zu Frauen**

Historisches Lernen bezieht auch ein Wissen um die historische Kategorie „Geschlecht“ mit ein, die durch keine andere Kategorie – so wichtig sie auch für die historische Analyse sein mag<sup>5</sup> – substituiert werden kann. SchülerInnen sollten lernen, Fragen nach den Beziehungen der Geschlechter nicht ausschließlich unter dem Aspekt der „Frauengeschichte“ zu stellen, sondern die der Männer als komplementär zu verstehen. Dass alle Menschen, auch die Männer, in gesamtgesellschaftliche Strukturen, Gewaltzusammenhänge und Arbeitsteilungsprozesse eingebunden waren und sind, die ihre Handlungen maßgeblich bestimm(t)en, ist eine Einsicht, die sich noch nicht überall Bahn gebrochen hat: Auch die Schulbücher, die sich einer Innovation nicht verschließen, nehmen in der Regel eigene, zusätzliche Kapitel über Frauengeschichte auf und drucken Quellen ab, die weibliche Sichtweisen auf die Geschichte verdeutlichen sollen. Männergeschichtliche Themen finden sich nach wie vor kaum. Dabei wäre es dringend geboten, das Männliche aus dem Synonym für das Allgemein-Menschliche herauszulösen und den leibhaftigen Mann wieder sichtbar zu machen.<sup>6</sup> Die Konzeptionen von Männlichkeiten in der Vergangenheit und Gegenwart und der männliche Habitus in seiner vielfältigen Erscheinungsform: Zwar ist das heute Gegenstand der Forschung<sup>7</sup>, für den historisch-politischen Unterricht ist das Thema nach wie vor kaum von Relevanz. Dabei hält die gesellschaftlich bedingte Rollenzuweisung für Burschen eine Menge an Irritationen bereit: Die Resultate familiärer Sozialisation in Bezug auf das, was als männlich zu gelten hat und was nicht, stimmt immer seltener mit den Männerbildern der Gesell-

**Neue Konzepte der Männlichkeit**

schaft überein, in die sie hineinwachsen und auf die sie sich nicht vorbereitet sehen. Haben sie körperliche Kraft und physische Beanspruchbarkeit in der Familie noch als typisch männlich erlebt, so sehen sie sich in der Wirtschaft plötzlich anderen Männlichkeitskonzepten gegenüber. Fähigkeit zur Lösung von Konflikten, Kommunikation mit dem Prinzip der Reversibilität – alles Kompetenzen, die sie als typisch feminin einzuordnen lernten: Heute sollen sie darüber verfügen. Dass viele Männer auf solche Veränderungen hilflos reagieren, kann nicht verwundern.

**„Richtige“ Frauen  
und „richtige“  
Männer**

Weiterhin bleiben im Unterricht einige wichtige Fragen ungestellt und daher auch unbeantwortet: Was hat es zu verschiedenen Zeiten für den Menschen konkret bedeutet, männlichen oder weiblichen Geschlechts zu sein? Was war jeweils mit der Vorstellung von einem richtigen Mann und einer richtigen Frau verbunden? Was galt als „unmännlich“ und „unweiblich“? Noch vor nicht allzu langer Zeit war es zum Beispiel undenkbar, dass die Fernsehkameras die Bilder von hemmungslos weinenden Männern auf den Stadionrängen und auf dem Spielfeld einfingen, wie es im Falle von Niederlagen bei entscheidenden Fußballspielen heute schon die Regel darstellt. Was noch vor wenigen Jahrzehnten als absolut unvereinbar mit Männlichkeit galt, ist also heute mit dem Image der „stärksten Männer“ problemlos zu vereinbaren. Dass bei Fußballspielen alle Beteiligten heute weiblichen Geschlechts sein können, auch darüber wundert sich heute kaum jemand und wäre doch früher angesichts dessen, was als „weiblich“ galt, nicht denkbar gewesen.

„Gender-Kompetenz“ stellt eine fächerübergreifende Kompetenz dar, und keinesfalls ist es das Unterrichtsfach Geschichte/Politische Bildung allein, das zu ihrem Erwerb seinen Beitrag leistet. Aus dieser fächerüberspannenden Sicht ist sie als Schlüsselkompetenz anzusprechen.

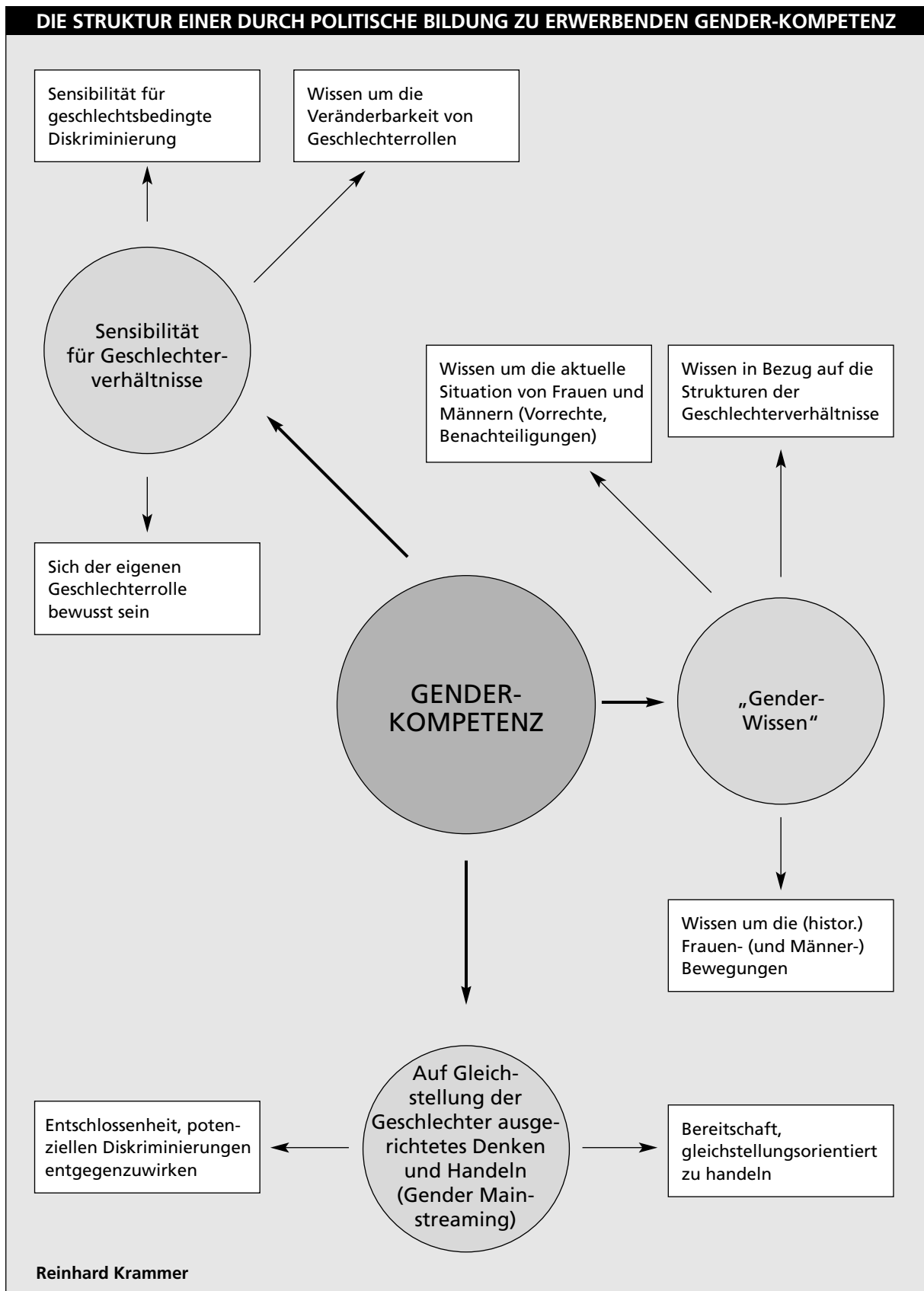
**Drei Säulen  
der Gender-  
Kompetenz**

Die Gender-Kompetenz weist drei tragende Säulen<sup>9</sup> auf:

1. Die überdauernde Einstellung, die das Individuum sensibel macht für die Beziehungen zwischen den Geschlechtern – etwa für die geschlechtlich bedingte Rolle, die einem selbst zugewiesen wird – und für Diskriminierungen auf Grund von Geschlechtszugehörigkeit.
2. Ein verfügbares und verlässliches Wissen um die Gender-Frage in einer historischen und einer aktuellen Perspektive.
3. Die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem Handeln, das grundsätzlich auf Gleichstellung ausgerichtet ist (Gender Mainstreaming).

**Heteronom  
entstandene  
Rollenbilder**

Allein sich mit der eigenen Geschlechtsrolle auseinander setzen zu können, erfordert komplexe und recht anspruchsvolle gedankliche Operationen, die die Einsicht in die grundsätzliche Abhängigkeit des Individuums von seiner Sozialisation zur Voraussetzung hat. Dass sie selbst das Produkt von Erziehung und medial vermittelten Rollenbildern sein sollen, dass Einstellungen, Haltungen und Wertmaßstäbe nicht autonom entstanden, sondern heteronomen Ursprungs sind, das zu akzeptieren fällt Jugendlichen offensichtlich nicht leicht. Auch die Fähigkeit, aus dem eigenen Ich herauszutreten und sich in die Situation des (der) anderen zu versetzen, also einen Wechsel zur Perspektive des jeweils anderen Geschlechts vorzunehmen, wird nicht in jedem Fall erwerbbar sein.



## Was bedeutet „geschlechtergerechte politische Bildung“?

### Indifferente Haltung zu den Geschlechterverhältnissen

Politische Bildung hat die Kategorie Geschlecht und das Geschlechterverhältnis als einen leitenden Gesichtspunkt für den Unterricht noch nicht akzeptiert. Die Geschlechterungleichheit wird konzeptionell recht wenig berücksichtigt. In vielen Texten, vor allem der Schulbücher – so ein Vorwurf<sup>10</sup> –, werde bestenfalls eine indifferente Haltung gegenüber den Geschlechterverhältnissen sichtbar, oftmals würden zwecks Ausblendung des Geschlechterverhältnisses sogar unterschiedlich ausgearbeitete Strategien eingeschlagen:

- ▶ Die Nennung der männlichen und weiblichen Bezeichnungen (wie „Schülerinnen und Schüler“) würden zwar immer häufigere Gepflogenheit – blieben jedoch zumeist ohne inhaltliche Konsequenzen. Beiträge zum Geschlechterverhältnis seien in „Alibi-Ecken“ zu finden, Geschlecht werde dadurch als Extra-Thema und nicht als Strukturmuster vorgestellt.
- ▶ Geschlecht wird personalisiert und verharmlost, indem es gleichsam als „Eigenschaft“ des Menschen gezeigt wird.
- ▶ Die Tatsache, dass es Geschlechter und Geschlechterverhältnisse sind, die Geschichte und Politik wesentlich bestimmen, wird überhaupt ausgeblendet.<sup>11</sup>

### Geschlechtersensibler Unterricht

Ein Unterricht, der Politische Bildung geschlechtersensibel betreibt, sollte hingegen – zunächst als Hypothese formuliert – folgende Kriterien erfüllen:

- ▶ Er darf bestehende Verhältnisse nicht verschleiern, indem er die von feministischer Seite geübte Kritik an Politik und Gesellschaft einfach verschweigt. SchülerInnen in die Lage zu versetzen, ihre Interessen zu erkennen und durchzusetzen, ist ohne Bezug auf die Geschlechterverhältnisse nicht möglich.
- ▶ Erst wenn er die Geschlechterbeziehungen durchgängig und nicht als seltenen Exkurs als Thema in den Unterricht aufnimmt, trägt er dazu bei, dass das Thema seine Abstraktheit verliert. Wenn die agierenden Personen ihre Geschlechtslosigkeit („Bürger“, „Arbeiter“ und „Politiker“) verlieren, werden geschlechtsangebundene Defizite der Partizipation an der *res publica* sichtbar.
- ▶ Wenn „Männlichkeits- und Weiblichkeitsnormen“ als bestimmende Faktoren für das Agieren in Politik und politischen Institutionen reflektiert werden, eröffnet Politische Bildung die Möglichkeit, sich der Bedeutung einer Suche nach verbesserter Partizipationsmöglichkeit bewusst zu werden.

## Was bedeutet „geschlechtergerechter Geschichtsunterricht“?

### Geschichtsbewusstsein

Susanne Thurn plädiert dafür, Geschlecht als eine eigenständige Dimension des Geschichtsbewusstseins zu verstehen<sup>12</sup>. Brigitte Dehne schlägt den Begriff „Genderbewusstsein“ vor, um das kritische Analysepotenzial der Kategorie „Gender“ zu nutzen.<sup>13</sup>

### Historische Dimension relevant

„Geschichtsbewusstsein“ wird als der Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung<sup>14</sup> definiert. Das „reflektierte und selbstreflexive Geschichtsbewusstsein“ wird als die Fähigkeit gesehen, die Operationen des Geschichtsbewusstseins zu unterscheiden und bewusst zu vollziehen (die Wahrnehmung von Teilen der Vergangenheit, ihre Kontextualisierung und endlich das In-Beziehung-Setzen des vergangenen Geschehens zur Gegenwart).<sup>15</sup> In diesem Kontext wird auch die Relevanz der historischen Dimension der Genderfrage für die Gegenwart und Zukunft deutlich.

Wenn SchülerInnen die in der Gesellschaft vorgefundenen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in ihrem Entstehungsprozess und die damit verbundenen gesell-

<b>Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit veränderbar</b>	<p>schafflichen Rituale und Normen im Geschichtsunterricht kennen lernen und ihre jeweilige Funktion in Vergangenheit und Gegenwart einschätzen können, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie als veränderbar begriffen werden:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▶ Sowohl Mädchen als auch Burschen, die ihrem Geschlecht in der Geschichte begegnen, werden kompetenter in ihrer zukünftigen Orientierung und kritischer gegenüber Zuweisungen geschlechtsbedingter Verhaltensnormen.</li><li>▶ Die vorgebliche Geschlechtslosigkeit der Geschichte, die in Wahrheit immer eine Verabsolutierung des Männlichen gewesen ist, wird durch Aufnahme des Geschlechts als historische Kategorie, durch Nennung der weiblichen und männlichen Anteile und Maßstäbe in Frage gestellt.</li><li>▶ Die Gegenwartserfahrungen der SchülerInnen mit Weiblichkeit und Männlichkeit sollten im Unterricht artikuliert und diskutiert werden können, damit eine bewusstere Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erfolgen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es jeweils mehrere Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit in einer Gesellschaft gibt, die sich konkurrenzieren oder in eine Hierarchie eingebunden sind.</li></ul>
<b>Männer und Frauen gleich repräsentiert</b>	<p>Das kann alles nur dann realistische Verwirklichungschancen haben, wenn die bisherige Perspektive aufgegeben wird und Geschichte konsequent Männer und Frauen repräsentiert. Dass dieser Anspruch eine (noch) nicht einfach einzulösende Option darstellt, darauf muss allerdings in Hinblick auf die noch nicht in ausreichendem Maße vorliegenden Forschungen hingewiesen werden.</p>
<b>Geringer Stellenwert von Gender</b>	<p><b>Geschichtsdidaktik</b></p> <p>Auch in der Geschichtsdidaktik hat Gender bisher noch keinen gebührenden Stellenwert gefunden. In den letzten Jahren, im Anschluss an einen Jahresband der „Zeitschrift für Geschichtsdidaktik“, der der Genderthematik gewidmet wurde<sup>16</sup>, ist allerdings Bewegung in den Diskurs gekommen. Dies schlägt sich auch in einer größeren Zahl von Publikationen nieder, die den Unterrichtenden nun die Möglichkeit eröffnen, in die Thematik einzusteigen, wenn auch die gerade vorliegende, an der Unterrichtspraxis orientierte Literatur noch keineswegs eine tragfähige Grundlage bietet. Anders als in der Geschichtswissenschaft, wo der Wandel von der Frauengeschichte zur Geschlechtergeschichte schon vor geraumer Zeit vollzogen wurde, scheint die Geschichtsdidaktik noch stärker der Frauengeschichte verhaftet zu bleiben. Als neue Perspektive wird sie jedenfalls kaum wahrgenommen, als Reaktion auf die bisher vermittelte Geschichte, die Frauen schlichtweg ausklammerte oder einfach unter die männlichen Belange subsumierte, bemüht sie sich eher um eine Beseitigung dieses Desiderates.</p>
<b>Geschlechtergeschichte</b>	
<b>Erkennen von Geschlechtsstereotypen</b>	<p>Das Wissen darum, dass es für eine Gesellschaft nicht ohne Folgen bleibt, wenn sie von Geschlechtsstereotypen geprägt wird, ist für jene wichtig, die Politische Bildung unterrichten, wenn sie – und das steht zu hoffen – diese bestehenden Diskriminierungen in ihrem Unterricht nicht abbilden wollen. Zu diesem Wissen gehört zu erkennen,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▶ was geschlechtsspezifische Normen in der Gesellschaft bewirken, etwa wenn Individuen vornehmlich über ihr Geschlecht definiert, danach bewertet und nicht in ihrer Individualität wahrgenommen werden;</li><li>▶ dass gesellschaftliche Rollenzuweisungen das Verhalten der Geschlechter stark mitbestimmen und die männlichen wie die weiblichen Lebenszusammenhänge determinieren;</li><li>▶ dass Geschlechtsstereotype von Kindern sehr früh wahrgenommen und dem eigenen Ich einverleibt werden und dass sich diese Typica als einengend für das Individuum wie für Gruppen erweisen (können).</li></ul>

## Schlussfolgerungen

**Geschichte: die Vergangenheit der Männer** Unter LehrerInnen wie WissenschaftlerInnen ist seit jeher die Meinung verbreitet, Mädchen würden sich weniger für Geschichte interessieren als Burschen<sup>17</sup>, wobei in den (durchwegs von Männern gefällten) Urteilen die Ursachen vor noch nicht allzu langer Zeit durchaus im Gemüt oder „in der sich langsamer entwickelnden Denkfähigkeit der Mädchen“<sup>18</sup> gesucht und gefunden wurden. Susanne von Thurn bestätigt das Faktum, ohne sich mit der sexistischen Erklärung zu identifizieren.<sup>19</sup> Ohne den empirischen Nachweis für diese Einschätzung erbringen zu können: Wundern sollte man sich darüber nicht. Geschichte ist immer noch die Rekonstruktion der Vergangenheit der Männer – Mädchen und Frauen finden sich darin selten.

**Unterschiedliche Interessenslagen** Das Interesse an Politik hängt davon ab, welche Bedeutung man ihr für das eigene Leben beimisst. Da die Erwartungen, wie das eigene Leben verlaufen wird, in der Realität geschlechtstypisch bestimmt sind, unterscheidet sich das Interesse der Mädchen an der Geschichte und der Politik von jenem der Burschen. Das häufig feststellbare größere Interesse der Schüler an Politik und Wirtschaft und das der Schülerinnen an Problemen des Alltags und des Privaten kann aus der unterschiedlichen Antizipation von Lebensverläufen erklärt werden. Die unterschiedlichen Interessenslagen von Mädchen und Burschen als biologisch bestimmte Grundvoraussetzung zu sehen, wäre ein fatales Missverständnis, und den Mädchen a priori das „Unpolitische“ als Zuständigkeitsgebiet im Unterricht zuzuweisen hieße, gesellschaftspolitische Stereotype zu verfestigen.

**Voreingenommenheit der Schülerinnen** Es fällt auf, dass die AutorInnen von Texten mit didaktischen Anregungen für einen geschlechtersensibleren Unterricht eines ganz offensichtlich unterschätzen: Dass man bei jeder pädagogischen Bemühung um Modifikation von Rollenvorstellungen den Schüler/ die Schülerin nicht unvoreingenommen vorfindet. Es ist vielmehr mit einem weiten Feld eherer, durch die Sozialisation in Familie und Freundeskreis hervorgerufener und verfestigter Ressentiments, Überzeugungen und Animositäten zu rechnen, die mit großer Wahrscheinlichkeit gegen die aufklärerische Strategie der LehrerInnen eher verteidigt denn revidiert werden. WissenschaftlerInnen mit wenig Gelegenheit zum Kontakt zu lebhaften SchülerInnen sind – verständlicherweise – vor didaktischen Verkürzungen nicht gefeit. Ein Argument kann noch so überzeugend sein, auf des Lehrers/der Lehrerin Geheiß einfach übernommen wird es selten. Gendersensibler Unterricht fahndet notwendigerweise nach Vorurteilen und klischeehaften Rollenbildern und in den meisten Fällen wird er auch schnell fündig. Vorurteile in Sachen geschlechterbedingtes Verhalten lassen sich aber selten im Schnellverfahren und auf kognitivem Weg ausräumen. Wer erwartet, etwa im Zuge eines Rollenspieles oder einer simulierten Talkshow solche missliebigen Einstellungen zumal der männlichen Schüler „entlarven“ und flugs in ihr Gegenteil verwandeln zu können, der wird sich auf Rückschläge gefasst machen müssen. Oft stellt allein die Tatsache, dass Vorurteile ausgesprochen und damit sicht- und diskutierbar werden, einen veritablen Erfolg dar.

**Schule ist Schauplatz geschlechtsspezifischen Verhaltens** Der Lern- und Sozialort Schule ist immer wieder selbst Schauplatz geschlechtsspezifischen Verhaltens, etwa wenn bei Entscheidungsprozessen, die die Planung von Unterricht oder von schulischen Veranstaltungen betreffen, bei Unterrichtsdebatten oder Wahlen der schulischen FunktionsträgerInnen die männlichen Interessen durch aggressivere Artikulation deutlicher zu Buche schlagen. Diese Verhaltensweisen sollten (vorsichtig und nicht ohne Takt) angesprochen, ihre Rollenbedingtheit zur Disposition gestellt und damit überhaupt erst wahrnehmbar gemacht werden.

Die Geschichte der Frauen ist ohne die Geschichte der Männer nicht zu erzählen, sie hängen zusammen wie kommunizierende Gefäße, die eine bedingt die andere und



keine ist für sich allein versteh- und erklärbar. Der Brecht'sche Satz „Über das Fleisch, das euch in der Küche fehlt, wird nicht in der Küche entschieden“ kann auch unter diesem Gesichtspunkt verstanden werden.

**Kramer Reinhard, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.**

*1973-1992 Lehrer an der Bundeshandelsakademie II in Salzburg, ab 1992 Fachdidaktiker am Institut für Geschichte der Universität Salzburg, 2004 Habilitation im Fach Geschichtsdidaktik. Reinhard Kramer ist Professor des Fachbereichs Geschichte und Politikwissenschaft der Universität Salzburg.*

- 1 Reinhardt, Sibylle: Geschlechtergerechte Didaktik, in: Richter, Dagmar/Weißen, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 1. Schwalbach/Ts. 1999, S. 90.
- 2 Zur Relevanz geschlechtsspezifischer Zusammenhänge für das politische Lernen vgl.: Richter, Dagmar: Geschlechtsspezifische Zusammenhänge politischen Lernens, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S. 403–414.
- 3 Zum Begriff „Genderkompetenz“ siehe auch die Web-Seite der Humboldt-Universität Berlin: <http://www.genderkompetenz.info/> und die Ausführungen unter [http://www.medien-bildung.net/pdf/the\\_men\\_seiten/metz\\_goeckel\\_roloff.pdf](http://www.medien-bildung.net/pdf/the_men_seiten/metz_goeckel_roloff.pdf) (Projektträger Neue Medien in der Bildung, Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V.), (letzter Zugriff 16.11.2006)
- 4 Ebd., S. 49.
- 5 Gemeint ist: Klasse, Stand, Herrschaft etc.
- 6 Dazu vor allem Alavi, Bettina: Wozu Männergeschichte? Die Teilkategorie Mann im Prozess des historischen Lernens, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2004, S. 56–70.
- 7 Vgl. etwa: Schmale, Wolfgang: Geschichte der Männlichkeit in Europa (1450–2000). Wien 2003; Hanisch, Ernst: Männlichkeiten. Eine andere Geschichte des 20. Jahrhunderts. Wien–Köln–Weimar 2005.
- 8 Eine differenziertere Auflistung der Fragen bei: Dehne, Brigitte: Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2004, S. 17.
- 9 Vgl. Grafik auf der nächsten Seite.
- 10 Richter, Dagmar: Demokratie braucht Geschlechtergerechtigkeit braucht politische Bildung, in: Breit, Gotthart/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach /Ts. 2004, S. 181.
- 11 Ebd., S. 182–183.
- 12 Thurn, Susanne: Geschlechtersozialisation und Geschichtssozialisation, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Auflage. Seelze-Velber 1997.
- 13 Dehne, Genderforschung und Geschichtsdidaktik, S. 23–24.
- 14 Jeismann; Karl Ernst: „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990, S. 44–75.
- 15 Schreiber, Waltraud u. a. (Hrsg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried 2006.
- 16 Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2004. (Gender und Geschichtsdidaktik). Schwalbach/Ts. 2004.
- 17 Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München 1955, S. 26; Döhn, Hans: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen. Hannover 1967, S. 62.
- 18 Oltrogge, Wilhelm: Der Geschichtsunterricht. Berlin–Hannover–Darmstadt 1958, S. 18.
- 19 Thurn, Susanne: „Nicht durch Geburt, ach was, durch die Erzählungen in den Innenhöfen bin ich Troerin geworden“ – Identität durch Geschichte, in: Hoppe, Heidrun u.a.: Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim–Basel 2001, S. 43–63.