Silvia Kronberger

Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung

Kompetenzen für die Migrationsgesellschaft

Durch die Flüchtlingsbewegungen, die seit 2015 auch Mitteleuropa und damit Österreich in größerem Ausmaß erreicht haben, wird den Themen Migration und Migrationsgesellschaft endlich die Bedeutung beigemessen, die sie verdienen. Auf vielen Ebenen, besonders aber im Bildungsbereich, wird nun auch öffentlich darüber diskutiert, was möglich und nötig ist, um sowohl Menschen „mit Migrationshintergrund" als auch den sogenannten „autochthonen" Menschen Fähigkeiten zu vermitteln, die für Migrationsgesellschaften unerlässlich sind.[1] Die Debatte wird dann am emotionalsten geführt, wenn das Thema Geschlecht in ihr Zentrum rückt. Eine umfassende Auseinandersetzung mit Fragen einer inter- oder transkulturellen Bildung kann daher nur gemeinsam und gleichberechtigt mit dem Thema Geschlecht erfolgen.

Migrationsgesellschaft, Schule und Geschlecht

Bildungspolitische Überlegungen im Kontext Migrationsgesellschaft verlangen ein umfassendes Konzept des Lehrens und Lernens, das die grundsätzlichen Erkenntnisse einer geschlechterbewussten Didaktik (siehe Kasten Geschlechterbewusstsein) mit Theorien der Migrationspädagogik und des interkulturellen Lernens sowie Kompetenzmodellen der Politischen Bildung zu verknüpfen vermag.

Geschlechterbewusstsein

Der Begriff „geschlechterbewusst" soll einen nicht normativen – wie „geschlechtergerecht" – sondern prozesshaften Ansatz beschreiben, der sich in Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Aspekten von Geschlecht entwickelt.

Geschlecht als soziale Konstruktion

Die Kategorie Geschlecht beruft sich dabei nicht auf anatomische oder biologische Merkmale, sondern versteht sich als soziale Konstruktion, die „Weiblichkeit" und „Männlichkeit" immer wieder neu herstellt und zueinander in eine hierarchische Beziehung setzt.[2] Dennoch wird hier von Frauen und Männern, Mädchen und Buben, weiblichen und männlichen Jugendlichen die Rede sein, denn „(...) wenn auch Geschlecht theoretisch nicht ‚sein' kann, kann darauf aufgrund der empirischen Wirklichkeit – in der Geschlecht tatsächlich ist – nicht verzichtet werden."[3]

Desgleichen sind Kulturen nicht als einheitliche, homogene und statische Entitäten, sondern als dynamisch, prozesshaft und heterogen zu verstehen, die dennoch in gesellschaftliche und geschichtliche „Möglichkeitsräume" – wie kollektivistisch oder individualistisch organisierte Gesellschaftsformen – eingebunden sind.[4]

Ebenso wenig gibt es *den* „Menschen mit Migrationshintergrund",[5] sondern unterschiedliche Individuen mit differierenden gesellschaftlich-kulturellen, sozialen und sonstigen Hintergründen, wie Alter, Behinderung, Religion, sexuelle Orientierung, der *Migrationshintergrund* ist nur einer davon.

Vielfältige Differenzlinien

Geschlecht und „Migrationshintergrund" sind somit nicht getrennt voneinander oder nur additiv zueinander zu denken, sonders sie stehen in einem Zusammenhang, der – gemeinsam mit weiteren Differenzlinien, vor allem der des sozialen Status – intersektional gedacht wird, das heißt, jedes differenzierende oder diskriminierende Element wird durch seine Beziehung zu anderen Elementen definiert.[6]

In einer intersektionalen Analyse (siehe Kasten Intersektionalität) untersuchte Eli Scambor im Jahr 2014, wer derzeit in unserem Schulsystem die schlechtesten Bildungschancen hat. Das Ergebnis: Es sind dies *männliche* Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern einen niederen Bildungsstand bzw. Arbeitsmarktstatus aufweisen. Dem Zusammenwirken der Faktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern fügte Scambor den Faktor „Männlichkeitspraktiken" hinzu und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Abwertung von Bildungserfolg (Bildung = unmännlich) insbesondere in bildungsfernen Kontexten eine relevante Strategie in der Herstellung hegemonialer Männlichkeit[7] darstellt. Im Schulkontext können Inszenierungen traditioneller stereotyper Männlichkeit meist nicht positiv verwertet werden, es ist mit Problemen und geringen schulischen Leistungen zu rechnen.[8]

Intersektionalität

Die **Intersektionalität** sucht mit dem Bild einer Straßenkreuzung (*intersection*) die Wechselwirkungen der verschiedenen Ursachen von Diskriminierung und Ungleichheit zu veranschaulichen. Aussagkräftiger auf Englisch ausgedrückt, geht es dabei vor allem um die Kreuzungspunkte von *gender, class* und *race*.

Die Kreuzungspunkte zwischen unterschiedlichen Differenzlinien wie zum Beispiel Geschlecht, sozialer Status, ethnische Herkunft sowie Behinderung definieren völlig unterschiedliche Ausgangssituationen und Möglichkeiten von Entwicklung.

Differenzen und Hierarchien thematisieren

„Gender" im Unterricht zu thematisieren ist heikel, vor allem dann, wenn das Thema auf Fragen der Ungleichheit und Diskriminierung reduziert wird, da dies mit dem Selbstbild der Schülerinnen kollidiert, gleichgestellt zu sein – auch mit dem Selbstbild von Schülerinnen „mit Migrationshintergrund". Hier ist zwischen Mikro- und Makroebene zu unterscheiden: Auf der individuellen Ebene (Mikroebene) wird die Vielfalt und Besonderheit, die Differenzen von und innerhalb der Geschlechtergruppen zu thematisieren sein, auf gesellschaftsanalytischer Ebene (Makroebene) hingegen geht es um Geschlechterhierarchien und deren Konstruktion und Wirksamkeit – ansonsten bleiben Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht unerkannt.[9]

Interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik

Geschlechterforschung in interkulturellen Kontext einbetten

„Eine interkulturelle Didaktik sollte stereotype Dramatisierungen bezüglich Geschlecht und Ethnizität bewusst machen, so dass im konkreten Handeln entdramatisierend agiert werden kann."[10] Solch eine „stereotype Dramatisierung" kann zum Beispiel ein Lob für Leistungen, die bei anderen als selbstverständlich angesehen werden, sein.

Die Geschlechterforschung kann auf eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit Methodik und Didaktik ihres Faches verweisen, es gilt nun, diese in einen interkulturellen Kontext einzubetten.

Eine geschlechterbewusste Didaktik sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, die Ergebnisse der Geschlechtertheorien in die praktische Arbeit einfließen

zu lassen, also vor allem, Geschlechterstereotypen nicht noch zu verfestigen. Dazu sind sowohl Sensibilisierung als auch Wissen über die Bedeutung von Geschlecht vonnöten. Wie in der Geschlechterpädagogik wird auch in der Interkulturellen Pädagogik eine zu starke Betonung der Differenzen kritisiert, da diese durch „Kulturalisierung" womöglich eine ungewollte Verstärkung von Diskriminierungen zur Folge haben könnte. „Defizitmarkierenden Stereotypen und vereinheitlichenden Bezugsrahmen auf die Herkunftsgruppen sollte im pädagogischen Alltag eine Absage erteilt werden."[11]

„Dreischritt" als eine Methode des geschlechtergerechten Unterrichtens

Eine Möglichkeit zur Realisierung eines geschlechtergerechten Unterrichts bietet der Dreischritt „Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung"[12], in Verbindung mit theorie- und praxisrelevanten Ergebnissen der interkulturellen Pädagogik kann er handlungsleitend für eine interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik sein.

Dramatisierung

Um einen bewussten Blick auf die Kategorie Geschlecht zu richten, ist es vielfach nötig, Geschlecht zunächst zu dramatisieren, Differenzen herauszustellen und alltägliche *Doing-Gender*-Situationen zu entlarven (siehe Kasten Doing Gender).[13] Für die interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik bedeutet dieser Schritt, dass die Bedeutung und intersektionale Verschränkung von Ethnizität *und* Geschlecht (unter Berücksichtigung des sozialen Status) im jeweiligen Kontext analysiert wird.

Doing Gender

Doing Gender bedeutet, dass Geschlecht nicht von selbst „passiert", sondern es muss immer wieder neu hergestellt werden, was meist unbewusst geschieht. In diesem Kontext wird auch die Fähigkeit beschrieben, das eigene Verhalten so zu steuern, dass es im jeweiligen Kontext als (un-) bewusst genderangemessen oder als absichtlich gender-unangemessen (*Undoing Gender*) gelten kann.

Reflexion

Der zweite Schritt – die Reflexion – setzt sich mit möglichen Ursachen dieser Geschlechterdifferenzen auseinander, mit deren gesellschaftlicher Bedeutung und Wirksamkeit. Hierzu ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gendertheorien notwendige Voraussetzung (siehe Kasten Geschlechtertheorien). Die interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik wird – unter Bezugnahme auf die Theorien der Migrationsforschung und der interkulturellen Pädagogik – versuchen herauszufinden, für wen vergeschlechtlichte Ethnisierungen funktional bzw. dysfunktional sind.

Entdramatisierung

Als Konsequenz der ersten beiden Schritte treten nun weitere für Bildungsprozesse bedeutsame Diversitäten ins Blickfeld, es geht dabei vor allem um soziale Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, Gesundheit, Alter. Die kulturelle und die Geschlechterdifferenz gewissermaßen relativierend gilt diese Auseinandersetzung dem Zusammenspiel, der Überschneidung von Differenzen. Das Augenmerk liegt dabei auf vorhandenen – nicht auf Basis geschlechtlicher oder ethnisch/kultureller Zuordnungen zugeschriebener – Kompetenzen und Defiziten der individuellen Schülerinnen und Schüler. Entdramatisierung bedeutet somit den Versuch, Geschlecht und Ethnizität/Kultur bewusst als soziale Marker außer Kraft zu setzen.

GESCHLECHTERTHEORIEN[14]

Der **Gleichheitsansatz** fordert für Frauen und Männer die gleichen Chancen, Rechte und Pflichten. Kritisch wird am Gleichheitsansatz angemerkt, dass er sich an einem männlichen Idealbild orientiert, der Idee „Frauen können genauso gut, erfolgreich, mächtig etc. sein wie Männer".

Der **Differenzansatz** geht von einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Frauen und Männern aus. Das Ziel ist Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit, die Überwindung der hierarchisch konstruierten Geschlechterdifferenz. Am Differenzansatz wird vor allem kritisiert, dass er zu einer Rechtfertigung der traditionellen Geschlechterrollen beitragen kann.

Der **Dekonstruktionsansatz** versucht zu erkennen, wie das gesellschaftliche Konstrukt Geschlecht hergestellt wird. Kritisch im Blick sind der Nutzen und die Konstruktion von hierarchisierter Differenz sowie das „Regime" der Heteronormativität.

Die **Queertheorie** ist aus der Schwulen- und Lesbenbewegung entstanden und entwickelt Utopien einer Gesellschaft mit unterschiedlichsten Ausformungen von Geschlecht, wechselnden Geschlechtern bzw. Geschlechtslosigkeit. Grundlegend ist die Heteronormativitätskritik und die Ansicht, dass auch das biologische Geschlecht gesellschaftlich hergestellt ist.

Männlichkeitsforschung ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen männlicher Existenz. Sie weist besonders darauf hin, dass nicht alle Männer vom Patriarchat profitieren bzw. Männer auf unterschiedliche Art mehr oder weniger an einer „patriarchalen Dividende" teilhaben.

Heteronormativität beschreibt die Zweigeschlechterordnung und die Norm der Heterosexualität, welche einander bedingen und sich gegenseitig stabilisieren. Sexualität ist somit zunächst eine Kategorie der Macht – und nicht des Privaten.

„Heterosexualität geht als dispositiv in die Geschlechterverhältnisse ein, stützt sie materiell als Regulativ der Wissensproduktion, als Normalisierungsmodell, als Ausrufungsverhältnis und als Zuweisungsmodus der Arbeitsteilung."[15]

Interkulturelle Genderkompetenz von Lehrkräften

Interkulturelle Genderkompetenz

Leonie Herwartz-Emden und Wiebke Waburg[16] definieren „interkulturelle Genderkompetenz" von Lehrenden unter Zuhilfenahme der drei Komponenten *Wollen, Wissen* und *Können*. Vorbild dafür sind Modelle des Erwerbs von Genderkompetenz an Schulen.[17]

Wollen

Wollen beschreibt die Sensibilisierung für das Thema, die Bereitschaft zur Reflexion eigener Haltungen und zur Auseinandersetzung mit eigenen Geschlechterbildern und kulturellen Prägungen, Hierarchisierungs- und Klassifizierungsmustern. Es geht um die Rolle von Stereotypen im (Schul-) Alltag, im Unterricht, in der Leistungsbeurteilung, aber auch in der Schulorganisation. Wollen bedeutet Engagement für Gleichstellung zu zeigen sowie zum Abbau von Hierarchien beizutragen, die auf einer Verschränkung von Geschlecht und Ethnizität beruhen.

Wissen

Wissen meint die Kenntnis von Theorien über gesellschaftliche Strukturen im Zusammenhang mit Geschlecht und Kultur. Differenzen im Sinne ethnischer Unterschiede und auch Geschlechterdifferenzen sollen als sozial konstruiert und als in Verschränkung mit anderen relevanten Diversitätslinien erkannt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, die kulturellen und geschlechtsbezogenen Differenzierungen und Positionierungen für Sinnkonstruktionen, Identitätsbildung und Lebensstile zu leugnen,[18] sondern sie eben als soziale Konstruktionen zu erfassen.

Wissen meint auch die Kenntnis didaktischer Prinzipien wie zum Beispiel den Grundsatz, Unterrichtsbeispiele zu wählen, die sich eben nicht in erster Linie an die autochthonen Schülerinnen und Schüler richten, sondern Anknüpfungspunkte für Erfahrungen und Kompetenzen aller im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung bieten.[19]

Können

Das Können bildet den Grundstein für eine reflexive Auseinandersetzung der eigenen Weltsicht im Umgang mit den allochthonen Schülerinnen und Schülern. Es wird die Kulturgebundenheit der eigenen Wahrnehmung thematisiert sowie die Eingebundenheit in eine heteronormativ organisierte Welt.[20] Vor allem werden Kompetenzen in der Vermittlung dieser komplexen Sachverhalte und dem Umgang mit Widerständen erforderlich sein, aber auch sprachliche Sensibilität im Sinne einer respektierenden Kommunikation[21] und Sprache, der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als eine Ressource im Sinne sprachlicher Heterogenität und der Sichtbarmachung von Geschlecht(ern), um sprachliche Defizitzuschreibungen zu bekämpfen.[22]

Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung

Prozess der Kompetenz- und Wissensaneignung

Es ist leicht nachvollziehbar, dass derartige Strategien des Lehrens und Lernens nicht in einer einmaligen Auseinandersetzung wirksam werden, sondern als ein (womöglich jahrelanger) Prozess der Kompetenz- und Wissensaneignung zu denken ist, der die Lernenden mit einem flexiblen Wissen und Verständnis ausstattet, das in vielfältigen Situationen zum Einsatz gebracht werden kann. Eine Möglichkeit, solche Lernprozesse in Gang zu bringen ist das Lernen mit (Basis-) Konzepten, das durchaus mit den fachspezifischen Kompetenzmodellen (Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz, Politikbezogene Methodenkompetenz, Politische Sachkompetenz) für den Geschichts- und Politikunterricht vereinbar ist.[23] „Basiskonzepte nehmen eine Vermittlerrolle als Denkwerkzeuge ein, indem sie als wiederkehrende Aspekte in fachlichen Zusammenhängen und als zentrale Knotenpunkte des fachspezifischen Wissens eine sichtbare und dauerhafte Vernetzung herstellen können. Sie ermöglichen es, an subjektive Vorstellungen der SchülerInnen (...) anzuschließen, ohne dabei wissenschaftlichen Konzepten zu widersprechen."[24]

Ein mögliches Beispiel für den Bereich Geschlechterbewusste Politische Bildung für Migrationsgesellschaften könnte ein Basiskonzept „Machtverhältnisse im Kontext von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit"[25] sein, letztlich eine Verbindung von Christoph Kühbergers Basiskonzepten Vielfalt/Diversität und Macht.[26]

Erziehung zur Geschlechterdemokratie

Geschlechtergerechte Bildung – geschlechtergerechte Politische Bildung will bei Schülerinnen und Schülern die gleichen Ziele verwirklichen und dabei mögliche geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen berücksichtigen, schreibt Christian Boeser im Zusammenhang von Geschlechterforschung und Geschichtsdidaktik. Gerade geschlechteruntypisches Verhalten sollte dabei wahrgenommen und gestärkt werden. Dabei sind die anzustrebenden Normen der Chancengleichheit bzw. der Geschlechtergerechtigkeit noch keineswegs verinnerlicht – auch in der autochthonen Kultur nicht, insofern ist die Erziehung zur Geschlechterdemokratie (in Migrationsgesellschaften) nicht „gerade jetzt", sondern grundsätzlich dringend nötig.

1 Dass diese Debatte geprägt ist von Populismus, Xenophobie aber auch einem oft zu naiven „Helfenwollen" darf natürlich nicht unerwähnt bleiben.
2 Vgl. Virchow, Fabian/Thomas, Tanja/Thiele, Martina (Hrsg.): Medien, Krieg, Geschlecht. Affirmationen und Irritationen sozialer Ordnungen. Wiesbaden 2010, S. 20.
3 Villa, Paula-Irene: Feministische- und Geschlechtertheorien, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 47.
4 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 473.
5 „Mit Migrationshintergrund" steht unter Anführungszeichen, weil damit der Vorstellung, dass es grundsätzlich zwei Gruppen, eine ohne und eine „mit Hintergrund" gibt und zweitere die defizitäre wäre, widersprochen werden soll. Vgl. Mecheril, Paul/Oberlechner, Manfred: Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
6 Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. The University of Chicago Legal Forum 139/1989, S. 139–167; Winkler, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009.
7 Vgl. Connell, Raewyn: Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden 2006.
8 Scambor, Eli: Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erhellende Einblicke auf Basis einer intersektionalen Analyse der Early School Leavers, in: Erziehung und Unterricht 2014/1+2, S. 112.
9 Richter, Dagmar: Politisches Lernen im Labyrinth von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstrutionen. POLIS 2/2004, S. 10.
10 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 480.
11 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 478.
12 Faulstich-Wieland, Hannelore et. al.: Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 2008, S. 11.
13 Vgl. Kronberger, Silvia: Die unerhörten Geschlechterfragen. Gendertheoretische Diskurse und die schulische Praxis, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
14 Vgl. Kronberger, Silvia: Die unerhörten Geschlechterfragen. Gendertheoretische Diskurse und die schulische Praxis, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
15 Wagenknecht, Nancy: (Hetero)sexualität in einer Theorie der Geschlechterverhältnisse, in: Das Argument. 43/2001, S. 811–820.
16 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 479.
17 Vgl. Kronberger, Silvia: Genderkompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Salzburg 2014, S. 16ff., www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/DIVI/Mattias/Gender_Kompetenz_in_der_PaedagogInnenbildung_NEU.pdf, 12.5.2016
18 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 479.
19 Vgl. Gryglewski, Elke: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin 2013.
20 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 480.
21 Mecheril, Paul/Oberlechner, Manfred: Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
22 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 481.
23 Vgl. Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 38/2016, S. 24.
24 Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 38/2016, S. 23.
25 Es lassen sich – mit Bezug auf dieses Basiskonzept – beispielsweise sowohl die Situation kriegsgefangener Sklavinnen im Alten Rom als auch die Rolle von Staatssekretärinnen mit Migrationshintergrund in Österreich, die möglichen Motive männlicher konvertierter Dschihadisten in den Krieg zu ziehen, aber auch die Chancen von jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Siegerinnen bei Germanys Next Top Model zu werden, beschreiben.
26 Vgl. Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen. In: Informationen zur Politischen Bildung, hg. vom Forum Politische Bildung, Nr. 38/2016, S. 26.

WEBTIPP

Aktuelle Online-Themenmodule „Genderperspektiven"
Das Demokratiezentrum Wien stellt mehrere Themenmodule zu Genderperspektiven zur Verfügung, wie etwa „Pionierinnen der Frauenbewegungen und Pionierinnen in der Politik", „Geschlechterdemokratie", „Lebensrealitäten", „Geschlechterverhältnisse im internationalen Vergleich" sowie „Diversität im Klassenzimmer". Die umfangreichen Module bieten Informationstexte zu den Themenbereichen sowie weiterführende Literatur- und Linktipps.
▸ www.demokratiezentrum.org/themen/genderperspektiven.html

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte - Geschlechterpolitik - Gender Mainstreaming. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 26/2006
Dieses Heft befasst sich mit dem Wandel des Geschlechterverhältnisses, mit Frauenpolitik und dem Kampf um Gleichbehandlung und Gleichgerechtigkeit.
▸ www.politischebildung.com/?Sel=388