

Heidrun Hoppe

---

## **Geschlechterdemokratie in der politischen Bildung**

**Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung**

**hrsg. von: Doris Janshen, Michael Meuser**

**2. Jg. 2002, Heft II, digitale Publikation**

**(Druckausgabe: ISSN 1617-0571)**

Die Schriftenreihe und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte bleiben vorbehalten. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

## **1. Geschlechterdemokratie als Perspektive politischer Bildung**

Die feministische Schulforschung bezeichnet das Bildungswesen als einen zentralen Ort für die Reproduktion der hierarchischen Geschlechterordnung (Stichwort: ‚heimlicher Lehrplan der Geschlechtererziehung‘), und sie hält ihre Behauptung aufrecht, obwohl bekanntlich Mädchen inzwischen höhere Bildungsabschlüsse erreichen als Jungen. Denn Untersuchungen lassen vermuten, dass die weithin noch immer praktizierte unreflektierte Koedukation Lernerfahrungen begünstigt, die Jungen zu einem vergleichsweise hohen Selbstvertrauen und zu anspruchsvolleren beruflichen Ambitionen verhelfen (‚Schule als Ort der Einübung in hegemoniale Männlichkeit‘), während Mädchen – trotz besserer Noten - ihre beruflichen Perspektiven beschränken und ihr Selbstvertrauen weniger stabil ist (vgl. z. B. Horstkemper 1989). Schule und Unterricht bilden Szenarien, in denen Geschlechterdifferenzen und –hierarchien auf Grund unausgesprochener kultureller Übereinkünfte immer wieder hergestellt werden, was für Mädchen bedeutet, dass sie - wegen der voraussichtlich von ihnen zu leistenden Vereinbarung von Beruf und Familie - weniger ambitioniert und zäh berufliche und andere außerfamiliale Teilhabechancen anstreben. Gerade moderne Gesellschaften zeichnen sich aber dadurch aus, dass Chancen aktiv realisiert werden müssen, d. h. es sind soziale und personale Kompetenzen nötig, die zu einer selbstbewussten Realisierung beruflicher wie gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten befähigen. Mädchen sind daher – auch wegen der ungerechten Einstellungspraxis von Betrieben und Behörden<sup>1</sup> – nicht in der Lage, ihre im Bildungswesen erworbenen Qualifika-

---

<sup>1</sup> Aus Frankreich ist beispielsweise bekannt, dass dort mehr Frauen Führungspositionen bekleiden als Männer. Dies wird u.a. auf dort übliche anonymisierte Bewerbungsverfahren zurückgeführt, so dass erst in einem späten Stadium des Einstellungsverfahrens das Geschlecht des Bewerbers bzw. der Bewerberin deutlich wird.

tionen in entsprechend hohe berufliche Positionen umzusetzen<sup>2</sup> und begnügen sich weiterhin mit den mittleren beruflichen und politischen Positionen sowie der unbezahlten Haus- und Familienarbeit.

Seit den Anfängen der feministischen Schulforschung in den 70er Jahren kreist die Diskussion um folgende zentrale Fragen:

- Vermittelt die Schule (z. B. durch entsprechende Signale der LehrerInnen, durch eine auf Jungen zugeschnittene Stoffauswahl, durch subtile methodische Arrangements und die Perpetuierung hergebrachter kultureller Übereinkünfte) den Schülerinnen weibliche Unterordnung und schränkt sie in ihren beruflichen/politischen/persönlichen Ambitionen ein? Ist also die Unterrepräsentanz von Frauen in gesellschaftlichen Führungspositionen auch auf das – durch Schule und Unterricht nicht korrigierte bzw. sogar gefestigte - Bewusstsein der Zweitrangigkeit der Mädchen und Frauen zurückzuführen, auf ihr geringeres Selbstwertgefühl und auf ihren damit einhergehenden Verzicht auf berufliche/politische Entwicklungsmöglichkeiten zu Gunsten der Männer?
- Wie müssten Bildungsprozesse gestaltet werden, um soziale Gerechtigkeit und Geschlechterdemokratie aktiv zu fördern?

Im Interesse einer Politik der Chancengleichheit wird eine ‚geschlechterbewusste Bildung‘ gefordert, so auch von der NRW-Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘, wo als Ziel einer ‚reflexiven Koedukation‘ die Veränderung des Geschlechterverhältnisses zugunsten eines gleichberechtigten

---

<sup>2</sup> Neue berufliche Anforderungen („Schlüsselqualifikationen“) wie etwa die Fähigkeit, MitarbeiterInnen zu motivieren, mit ihnen über Arbeitsprobleme und -konflikte zu kommunizieren usw., also die Neuschneidung von Kompetenzprofilen auf Grund flacher werdender Hierarchien und der Rückgriff auf personale ‚weibliche‘ Fähigkeiten führt gegenwärtig zu einer ‚Entweiblichung‘ derartiger Kompetenzen. Anstatt also Frauen, die über personale Kompetenzen verfügen (sollen), in entsprechende berufliche Positionen einzustellen, werden männliche Führungskräfte speziell geschult und die Kompetenzprofile bzgl. des Geschlechts entgrenzt (vgl. Gildemeister/ Robert 1999, S. 113 ff).

Zusammenlebens herausgestellt wird (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 126). Chancengleichheit setzt die Anerkennung von Verschiedenheit voraus und unterstützt aktiv die Realisierung unterschiedlicher Lebensperspektiven<sup>3</sup>. Trotz mancher Veränderungen im Geschlechterverhältnis innerhalb der vergangenen Jahrzehnte<sup>4</sup> hat sich aber an der Tatsache, dass Männer die Entscheidungsgremien dominieren, in den letzten Jahren nichts Wesentliches geändert. Deshalb werden immer wieder Bemühungen angestellt und Appelle formuliert, die zur Verwirklichung von Geschlechterdemokratie führen sollen (vgl. aktuell etwa: Gesellschaft Chancengleichheit 2000).

In diesem Beitrag soll – vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Veränderungen (z. B. der Europäischen Integration) – speziell auf den Beitrag des sozialwissenschaftlichen Unterrichts zur Herstellung bzw. zur Verhinderung von Geschlechterdemokratie eingegangen werden. Ein solcher Fokus ist vor allem deshalb angebracht, weil in der Vergangenheit die mathematisch-naturwissenschaftlichen und technikorientierten Schulfächer im Mittelpunkt des Interesses der feministischen Schulforschung standen, während die sprachlichen und geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen kaum thematisiert wurden.

---

<sup>3</sup> Mit der Erweiterung des Gleichberechtigungsartikels im Grundgesetz (1994) verpflichtet sich der Staat zur aktiven Förderung der Durchsetzung der Gleichberechtigung der Geschlechter.

<sup>4</sup> Seit Beginn des 20. Jahrhunderts. öffneten sich für Mädchen und Frauen in Deutschland wichtige berufliche und politische Möglichkeiten: Sie haben sich den Zugang zum Studium und zur Politik erstritten. Zwar galten ihre Bestrebungen anfänglich noch als naturwidrig, und bis heute haben beruflich und politisch ambitionierte Frauen noch mit hartnäckigen Vorurteilen zu kämpfen, doch der Anfang ist gemacht. Allerdings erweisen sich Stereotype, die auf der Vorstellung von ‚natürlichen‘ Unterschieden zwischen den Geschlechtern basieren (‚Frauen sind sprachbegabt und wenig durchsetzungsfähig‘; ‚Männer interessieren sich für Technik und sind aggressiv‘) als sehr änderungsresistent und widersetzen sich beharrlich einer Dekonstruktion.

## **2. Geschlechterpolitik im sozialstrukturellen Wandel von Globalisierungsprozessen**

Bewegung in die Geschlechterarrangements und in die Kontextbedingungen von Frauenpolitik bringen gegenwärtig die sich vollziehenden weltweiten Globalisierungsprozesse. Der steigende Effizienzdruck stellt den ‚strukturellen Konservatismus‘ der männerbündischen Bürokratie (vgl. Kreisky 1995) in Frage und verheißt Frauen neue Teilhabechancen. So hat die Europäische Union für die Definition und die Weiterentwicklung der Rechte der Frauen in den Mitgliedsstaaten wachsende Bedeutung. Schon in der Vergangenheit hat das Europäische Parlament - und hier vor allem der Ausschuss für die Rechte der Frau - sich an der Ausarbeitung von Rechtsvorschriften zur Chancengleichheit der Geschlechter beteiligt und dafür gesorgt, dass Gesichtspunkte der Gleichberechtigung in allen relevanten Politikbereichen verstärkt berücksichtigt wurden.

Dass der Handlungsbedarf nach wie vor groß ist, zeigt die Statistik: Zwar hat sich die Zahl der Frauen zwischen 1991 und 1999 etwa im Europaparlament von 19 auf 30 Prozent erhöht, in der Europäischen Kommission stieg in diesem Zeitraum der Frauenanteil von 10 auf 25 Prozent und in den Regierungen der Mitgliedstaaten liegt er zwischen 11 und 23 Prozent (Kommissariat für Beschäftigung 2000). Solche Zahlen zeigen, dass gleiche Rechte allein eben nicht die hergebrachte Diskriminierung auf Grund des Geschlechts beseitigen.

Neue Gleichbehandlungsrichtlinien, Aktionsprogramme und Urteile des Europäischen Gerichtshofes zur Chancengleichheit können neue Schübe für eine Neuordnung des Geschlechterverhältnisses auslösen, die auf eine Politik der Antidiskriminierung zielen. Die europäische Politik sieht in der Aufgabe, Chancengleichheit herzustellen, einen wichtigen Impuls für gesellschaftliche Innovationen. Der Amsterdamer Vertrag verpflichtet die Mitgliedstaaten zu einer aktiven Gleich-

stellungspolitik nach dem Prinzip des Gender-Mainstreaming<sup>5</sup>. Im Zuge solcher Bemühungen könnte die Sensibilität gerade für verdeckte Formen der Ungleichbehandlung wachsen und eine Verbesserung der Lage der europäischen Frauen befördern. Ein Ergebnis solcher Bemühungen könnte allerdings auch darin bestehen, dass sich die hergebrachten Machtverhältnisse lediglich in neuer Form stabilisieren.

Bezüglich des Bildungswesens sind auf nationaler und internationaler Ebene bereits mehrfach Erklärungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit verabschiedet worden, ist doch Chancengleichheit zur Ermöglichung von sozialer Gerechtigkeit eine der zentralen Leitvorstellungen moderner Gesellschaften. Das UN-Frauenaktionsprogramm (1985) etwa formuliert bildungspolitische Zielvorstellungen:

„Um alle diskriminierenden, geschlechtsspezifischen Rollenklischees in der Erziehung zu beseitigen, sollen die Lehrpläne öffentlicher und privater Schulen untersucht, Lehrbücher und anderes Lehrmaterial überprüft und das Lehrpersonal neu geschult werden... Beratungsdienste sollen Mädchen zum Studium wissenschaftlicher, technischer und betriebswirtschaftlicher Fächer motivieren... Andere Programme im Bildungssystem sollen Männer in die Lage versetzen, bei der Aufziehung der Kinder und der Führung des Haushalts ebensoviel Verantwortung zu übernehmen wie die Frauen“ (Bundesminister für Jugend 1986, Ziff. 167 ff).

Die Maßnahmen der EU zur Förderung der Chancengleichheit im Bildungswesen sehen ferner die Ausarbeitung praktischer Leitfäden vor, die Integration der Bildungs- und Berufsberatung in den Unterricht, die Intensivierung der Kontakte zwischen Schule und Arbeitswelt, die Beseitigung der Geschlechterstereotypen in sämtlichen Lehr- und Lernmitteln (Kommission der EU 1985).

---

<sup>5</sup> Das Konzept des ‚Gender-Mainstreaming‘ sieht vor, dass sämtliche politische Entscheidungen daraufhin geprüft werden, ob sie zur Chancengleichheit beitragen.

Was bedeutet es nun aber konkret, beiden Geschlechtern in den verschiedenen Schulfächern gleiche Chancen einzuräumen? Zwar sind die Ziele einer geschlechterbewussten bzw. einer geschlechtsgerechten Didaktik klar, aber über die entsprechenden Mittel und über die Praxis derartiger Bildungsprozesse gibt es bislang kein empirisch gesichertes Wissen, bestand doch der Schwerpunkt der feministischen Schulforschung bislang in der Aufdeckung von Versäumnissen einer unreflektierten Koedukation und deren Folgen.

Wie kann die Schule, wie kann der sozialwissenschaftliche Unterricht insbesondere Mädchen motivieren, sich stärker als bisher für den Bereich von Öffentlichkeit und Politik zu interessieren und diesen als ein wichtiges eigenes Handlungsfeld wahrzunehmen? Welchen Beitrag leistet die Schule zur Zementierung vorhandener Etikettierungen sowie zu deren Aufhebung? Diesen Themen widmet sich die Fachdidaktik, denn neben der Frage, welche Inhalte aus welchen Gründen und mit welchen Zielen unterrichtet werden sollen, hat sie auch darüber zu reflektieren, wer mit welchen Lernvoraussetzungen an den Lernprozessen beteiligt ist. Dass sich der Unterricht nicht nur an Kinder bzw. Jugendliche oder Schüler verschiedener Altersstufen und sozialer Herkunft richtet, sondern an Mädchen und Jungen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen – und zwar nicht zuletzt auf Grund ihres Geschlechts<sup>6</sup> – wird in der Fachdidaktik erst in Ansätzen reflektiert. Der Blick auf die spezifischen Lebenswelten von Jungen und Mädchen bedeutet nicht, ihnen damit bestimmte Eigenschaften, Interessen oder Verhaltensformen klischeehaft zuzuweisen, sondern ihre unterschiedlichen Interpretationen, Orientierungen und Einschätzungen wahrzunehmen, daran anzuknüpfen und diese weiterzu-

---

<sup>6</sup> Hier denke ich etwa an familiäre Vorbilder und Erwartungen: Werden politische Gespräche in Familien bzw. im familiären Umfeld hauptsächlich im Kreise der Männer geführt und richten sich die Erwartungen eher an Jungen als an Mädchen, sich daran zu beteiligen? Solche Fragen sind meines Wissens bisher noch weitgehend unerforscht geblieben.

entwickeln. Welche Voraussetzungen bietet dafür die Fachdidaktik Politik/Sozialwissenschaften?

### **3. Geschlechterverhältnisse als Thema in der Fachdidaktik Politik/Sozialwissenschaften**

Ein Indikator für Chancengleichheit in einer wissenschaftlichen Disziplin ist die Besetzung von Professuren. Wenn auch die jeweiligen Fachdidaktiken mittlerweile nicht mehr rein männlich besetzt sind, so gilt doch, dass sie noch immer fast ausschließlich in Männerhand sind (vgl. Hoppe 1996; Oechsle 2000<sup>7</sup>).

Eine Erklärung kann darin gesehen werden, dass die Bereiche Öffentlichkeit und Politik traditionell männerdominiert sind. Die Männer galten Jahrhunderte lang als Gestalter der Welt; die Aufgabenverteilung der Geschlechter (Mann: Beruf und Öffentlichkeit; Frau: Familie und Privatheit) war bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts weitgehend stabil. Die Kompetenzen und Eigenschaften der Männer wurden hoch, die der Frauen niedrig bewertet. Zudem ist das Politische gerade durch die Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit definiert; ‚Weibliches‘ ist aus Staat und Politik ausgeschlossen, und die Trennung zwischen beiden Sphären ist eine wesentliche Voraussetzung für den Bestand der Geschlechterasymmetrie (vgl. Kreisky 1995; Oechsle 2000). Die zentralen Begriffe der Politikwissenschaft (Staat, Politik, Macht) reflektieren eine männlich gestaltete und männlich beherrschte Welt (vgl. Kreisky 1995, S. 37). Während etwa die Umweltpolitik inzwischen fester Bestandteil politikwissenschaftlicher Sammelbände ist, gilt das für die Gleichstellungspolitik (noch) nicht; die Geschlechterperspektive ist selbst bei der Untersuchung von Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik meist ausgeblendet. Die strikte Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit in den Kategorien der Politikwis-

---

<sup>7</sup> Erst 1993 wurde die erste Professur für Didaktik der Politik mit einer Frau besetzt.



senschaft impliziert, dass ‚Geschlecht‘ als privater Aspekt des Lebens aus dem Kern der Politikwissenschaft ausgeklammert bleibt.

Vor dem Hintergrund dieser Zuordnungen hat sich die Fachdidaktik Politik/Sozialwissenschaften länger als etwa die Erziehungswissenschaft gegen feministische Sichtweisen immunisiert. Die gängigen fachdidaktischen Prinzipien erscheinen als geschlechtsneutral: Die Begriffe Problemorientierung, Schülerorientierung, Wissenschafts- und Handlungsorientierung etwa werfen Fragen nach dem Geschlechterverhältnis in der politischen Bildung nicht auf (vgl. Henkenborg 2000). So ist es einerseits verwunderlich, andererseits aber wiederum erklärlich, dass bis zu Beginn der 90er Jahre die Geschlechterthematik in der Fachdidaktik praktisch nicht existent war. Als Dagmar Richter in ihrem Aufsatz ‚Stand und Perspektiven feministischer politischer Bildung für Jungen und Mädchen‘ (Richter 1992) beschrieb, musste sie sich auf die erziehungswissenschaftliche Koedukationsdebatte beziehen, da der Geschlechterdiskurs im eigenen Fach noch nicht eröffnet worden war.

Als Ausgangspunkt für die Problematisierung des Geschlechterverhältnisses in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften können mithin Anstöße durch die pädagogische Frauenforschung, insbesondere die Ergebnisse der Koedukationsdebatte in den ‚Männerdomänen‘ Naturwissenschaft und Technik gelten, wie sie etwa durch das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften publiziert worden sind. Insbesondere Studentinnen fokussierten im Rahmen fachdidaktischer Diplom- und Examensarbeiten häufig den ‚heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung‘. Seit Beginn der 90er Jahre werden auch in der Fachdidaktik der sozialwissenschaftlichen Fächer systematische Überlegungen angestellt, wo die spezifischen Problembereiche, aber auch Chancen für die Befruchtung des fachdidaktischen Diskurses durch die Geschlechterperspektive liegen könnten (vgl. Hoppe 1996).

Auf Tagungen und in Sammelbänden werden allerdings die Fragestellungen und Aufgaben der politischen Bildung diskutiert, ohne dabei der Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses Aufmerksamkeit zu widmen. So enthält das Handbuch zur politischen Bildung (vgl. Mickel 1999), das immerhin 680 Seiten umfasst, unter der Kapitelüberschrift ‚Soziale und intervenierende Aktionsformen‘ einen Abschnitt zu ‚feministischen Ansätzen und Desiderata‘ auf fünfeinhalb Seiten (vgl. Mickel 1999, S. 511-516). Die durch die Bundeszentrale für politische Bildung gestalteten Kongresse ignorieren zwar mittlerweile die Ziele und Themen der Frauenpolitik nicht mehr gänzlich. So war aber z. B. auf dem Kongress ‚Wege in die Zukunft - Politische Bildung vor neuen Aufgaben‘ im September 1998 keine einzige Referentin auf den Podien und feministische Positionen fehlten. Ein besonderer Arbeitskreis tagte zwar zum Thema ‚Frauenbewegung und Frauenbild an der Zeitenwende‘, wobei jedoch mögliche Implikationen des veränderten Frauenbildes für das Geschlechterverhältnis außer Acht blieben (vgl. kritisch Oechsle 2000)<sup>8</sup>.

Die quantitative wie die qualitative Beteiligung von Frauen an der Entwicklung der Fachdidaktik Sozialwissenschaften muss vor diesem Hintergrund als marginal bezeichnet werden mit der Folge, dass die Kategorie Geschlecht weiterhin vernachlässigt wird, weil männliche Wissenschaftler sie bisher nur ausnahmsweise thematisieren (vgl. Kutz-Bauer 1992; Oechsle 2000).

---

<sup>8</sup> Die diesbezügliche Kritik an dieser Veranstaltung hat dazu geführt, dass sich im Frühjahr 1999 eine weitere Veranstaltung mit dem Thema ‚Geschlechterdemokratie im 21. Jahrhundert‘ befasst hat.

#### **4. Zur gesellschaftspolitischen Orientierung von Männern und Frauen**

Unausgewogene Geschlechterverhältnisse im wissenschaftlichen Diskurs spiegeln die unausgewogenen Verhältnisse zwischen Männern und Frauen in der Öffentlichkeit wider. Der Fortbestand der Geschlechterhierarchie und der männlich geprägten Maßstäbe im Bereich der Politik schlagen sich im politischen Selbstverständnis beider Geschlechter nieder: 'Politik ist Männersache; Frauen sind unpolitisch' - das ist die Quintessenz auch aktueller empirischer politikwissenschaftlicher Untersuchungen, die das anhaltende Phänomen des politischen ‚Präsenzdefizits‘ des weiblichen Geschlechts aufzuklären suchen. Studien zeigen, dass sich Männer und Frauen trotz vielfältiger Wandlungen im Geschlechterverhältnis in ihren gesellschaftspolitischen Orientierungen und Kompetenzen unterscheiden:

- Frauen sind in den politischen Institutionen nur zu einem geringeren Anteil vertreten.
- Frauen vertreten andere Interessen gegenüber öffentlichen Belangen: Sie engagieren sich eher in ihrem räumlichen und sozialen Umfeld (Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen) als für die Verwirklichung abstrakter politischer Ziele (vgl. Ballhausen u.a. 1986; Brückner/Meyer 1994; Geißel 1995; Kaase 1997).
- Frauen haben 'mittlere', unspektakuläre politische Orientierungen, indem sie z. B. rechtsextremistischen Organisationen und Gewalt zur Durchsetzung politischer Ziele ihre Zustimmung verweigern (vgl. Hurrelmann 1993; Heitmeyer u.a. 1992; Jugend '92, Bd. 2, 67; Schnabel 1993; Möller 1991, 37; Mansel/Hurrelmann 1994, 166). Fremdenfeindliche Einstellungen werden von Frauen ähnlich häufig vertreten wie von Männern – in den neuen Bundesländern äußern sich Frauen im Alter zwischen 46 und 65 Jahren sogar deutlich stärker fremdenfeindlich als Männer ihrer Altersgruppe (vgl. Ahl-

heim/Heger 1999, S. 37ff) – im Unterschied zu Männern sind Frauen aber an fremdenfeindlichen Ausschreitungen kaum beteiligt.

Nach wie vor - das belegen diese Untersuchungen - fühlen sich Frauen von institutionalisierter Politik weniger angezogen, sie kommt ihnen als wichtiges und attraktives Handlungsfeld kaum in den Blick. Obwohl ihrem politischen Engagement keinerlei Verbote oder sonstige offizielle Hindernisse entgegenstehen, wirken politische Institutionen in Kombination mit dem ‚Platzanweiser Geschlecht‘ dahingehend, dass Frauen auf Grund ihrer Einschätzung, ‚unpolitisch‘ zu sein, immer noch in vergleichsweise geringer Zahl und meist in untergeordneter Position in politischen Institutionen mitwirken.

Frauen sind zwar in traditionellen politischen Institutionen unterrepräsentiert, aber sie engagieren sich in Organisationen, die nicht im herkömmlichen Sinne als ‚politisch‘ gelten, wie etwa in Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen, Ehrenämtern usw. (vgl. Kaase 1997; Notz 1998). Solche Gruppierungen befassen sich mit Problemen, die aus politischen Versäumnissen entstanden sind, wie z. B. der Bedrohung des Lebens (Friedens- und Menschenrechtsgruppen, Anti-Atomgruppen), oder der Verbesserung der Lebensbedingungen im Reproduktionsbereich (Natur- und Umweltschutz, Gesundheits- und Verkehrsinitiativen). Ihr Engagement steht in engem Zusammenhang zum alltäglichen Leben.

Zwar sind Frauen in der Politik inzwischen stärker und sichtbarer repräsentiert, sie sind aber weiterhin nicht gleichgewichtig beteiligt. Diese Tatsache wird in frauenpolitischen Diskursen auf zwei Ursachen zurückgeführt: Eine Position sieht das Problem vorwiegend in der geschlechtssegregierenden politischen Sozialisation. Danach prägen die historisch gewachsenen und unausgesprochen weiterhin - wenn auch abgeschwächt - wirksamen spezifischen Lebensbedingungen von Männern und Frauen das je unterschiedliche Verhältnis der

Geschlechter zur Politik. Die geschlechtstypisch besetzten gesellschaftlichen Sphären bzw. Territorien signalisieren der nachwachsenden Generation - durch entsprechende subtile Verhaltenserwartungen - ihre Zugehörigkeit und Nähe zu den jeweiligen Bereichen. Aufgrund der historischen Zuordnung des Mannes zu Beruf und Öffentlichkeit hat dieser die volle Berechtigung auf einen Platz in der Erwerbsarbeit wie in der Politik; Frauen sind für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verantwortlich, und ihr Anspruch auf Beteiligung am Bereich der Öffentlichkeit gilt als weniger umfassend.

Die andere Position lastet das Problem vor allem den politischen Institutionen an. Danach sind diese so beschaffen, dass sie Männer zur Mitarbeit einladen und diese fördern, während sie Frauen abweisende Signale übermitteln und ihren politischen Ein- und Aufstieg behindern. Verschiedene Studien haben herausgearbeitet, dass die Rekrutierungs- und Aufstiegsmuster in Parteien und vergleichbaren politischen Institutionen von Männern gestaltet und auf Männer zugeschnitten sind (‚männerbündisch‘). Sie signalisieren Frauen nicht, dass sie willkommen sind und ihnen alle Positionen offen stehen, im Gegenteil: Sie stoßen Frauen ab bzw. fordern von ihnen, sich die Spielregeln der Männer anzueignen. Diese legen es nahe, entweder auf Kinder zu verzichten bzw. sie anderweitig aufziehen zu lassen, und auch die Vielfalt anderer Lebensmöglichkeiten (Interesse an Sport, Kultur oder einfach am Müßigsein) der politischen Karriere unterzuordnen (Unvereinbarkeit von politischer Karriere und Familie/Leben) (vgl. Cornelissen 1993; Kreisky 1995). Politische Institutionen gelten insofern als männerdominierte Territorien mit entsprechenden Anpassungs- und Ausschlussmechanismen für Frauen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die geringere Präsenz von Frauen in der Politik bisher als ein Defizit der Frauen begriffen wurde, dass aber inzwischen auch die politische Kultur der Institutionen in Frage gestellt und überlegt wird, „warum Frauen möglicherweise ein Interesse an anderen politischen Institu-

tionen, anderen Stilen und Inhalten besitzen“ (Meyer 1992, 7). Dieses andere Interesse zeigt sich z. B. bei Politikerinnen: Ihre Befragung zeigt, dass sie über ein Politikverständnis verfügen, das - im Vergleich zu dem männlicher Politiker - stärker praxis- und personenbezogen ist und mit dem Begriff ‚Alltagspolitik‘ umrissen werden kann (vgl. Meyer 1997, 358f). Ähnlich wie in anderen Berufen auch scheint eine erfolgreiche Politikerkarriere eine geradezu demonstrative Abwendung von den Belangen des Alltags zu erfordern.

Die Ergebnisse von Studien zur politischen Partizipation von Frauen vor dem Hintergrund einer Geschlechterperspektive können dem Unterricht wie der Fachdidaktik Impulse geben, da hier Ansätze für gesellschaftspolitische Orientierungen von Frauen sichtbar werden, die im Unterricht berücksichtigt bzw. aufgegriffen werden müssten. Das verbreitete Verständnis von Politik als Parteien- und Regierungspolitik sollte meines Erachtens zu Gunsten eines umfassenderen Politikverständnisses erweitert werden, das bürgerschaftliches Engagement etwa in Selbsthilfegruppen und im Ehrenamt deutlich mit einschließt.

## **5. Zur gesellschaftspolitischen Orientierung von Jungen und Mädchen**

Ähnlich wie bei den Erwachsenen zeigen sich auch in der Schule (Sek. I) unterschiedliche gesellschaftspolitische Orientierungen bei Jungen und Mädchen (vgl. Bittner/Hoppe 1998).

- Mädchen haben geringere Kenntnisse über Politik und weniger Interesse daran.
- Jungen beteiligen sich stärker am Politikunterricht als Mädchen. Die Beteiligung der Mädchen steigt, wenn das Thema näher an ihre Lebenswelt heranreicht .
- Die Beiträge der Mädchen zeigen, dass sie Zusammenhänge zwischen der Thematik und ihrem bisherigen Wissen herzu-

stellen versuchen. Jungen präsentieren eher isolierte Kenntnisse.

- Mädchen, die durch den/die Lehrer/in positive Bestätigung erhalten, gewinnen deutlich an Selbstbewusstsein, präsentieren ihre Kenntnisse sicher und dokumentieren ein deutlich höheres Interesse am Unterricht als Mädchen in Vergleichsklassen.
- Jungen zeigen ihr Desinteresse eher durch lautes Stören, wohingegen Mädchen sich eher durch Schreiben und leises Reden aus dem Unterrichtsgeschehen herausziehen.

Diese Befunde korrespondieren mit dem gegenwärtig insgesamt eher geringen Interesse Jugendlicher an institutionalisierter Politik. Der Politik- bzw. Sozialkundeunterricht findet gegenwärtig unter wenig günstigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt: Jugendliche beiderlei Geschlechts haben wenig Interesse an Politik (vgl. Fischer 1997). Auf die Frage: ‚Interessierst du dich für Politik?‘ antworteten 1984 immerhin 55 Prozent, 1991 (im Anschluss an die Wiedervereinigung) sogar 57 Prozent, 1996 aber nur 47 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren mit ja‘. Je jünger die Befragten sind, desto größer sehen sie selbst ihren Abstand zur Politik: Sie erscheint ihnen als langweilig, sie hat, so die Einschätzung der Jugendlichen, nichts mit dem wirklichen Leben zu tun und beschäftigt sich mit Themen, die ihnen fern liegen (vgl. Fischer 1997, S. 314). Auf die Frage, welche Organisationen ihr Vertrauen genießen, werden an 1. Stelle bürgerschaftliche Organisationen (Umweltschutz- und Menschenrechtsgruppen) genannt, während die politischen Parteien den schlechtesten Vertrauensbonus haben (vgl. Münchmeier 1997, S. 296f). Viele Jugendliche haben zudem das Gefühl, politisch kaum etwas oder gar nichts bewirken zu können (vgl. Fischer 1997, S. 316). Bei denjenigen, die sich als interessiert und als informiert bezeichnen, überwiegen deutlich die männlichen Jugendlichen (vgl. ebd., S. 304f).

Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass - abgesehen von wenigen Ausnahmen - sich Jungen interessierter als Mädchen politischen Sachverhalten zuwenden (vgl. Bittner/Hoppe 1998). Mädchen bringen sich stärker ein, wenn der Zusammenhang von Alltag und Politik deutlich wird. Diese Einschätzung wird nicht nur durch die Erkenntnisse zur politischen Partizipation von Frauen gestützt, sondern auch durch Untersuchungen zu den Lerninteressen von Mädchen in Naturwissenschaft und Technik: Mädchen sind immer dann an technischen Zusammenhängen interessiert, wenn das Problem/die Aufgabe ihrer direkten Beobachtung zugänglich ist, wenn sie direkte Bezüge zum Menschen herstellen können und die Lösung praktisch anwendbar ist (vgl. zusammenfassend Hoose/Vorholt 1997). Die Themen sollten also möglichst so aufbereitet werden, dass die SchülerInnen den praktischen Nutzen des zu erwerbenden Wissens erkennen und ihre Alltagserfahrungen dazu in Verbindung bringen können.

## **6. Geschlecht in Richtlinien, Schulbüchern und im Unterricht**

Die Schule hat den Auftrag, die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen beiderlei Geschlechts bestmöglich zu fördern. Insofern muss sie verhindern, dass Mädchen wie Jungen durch rigide Geschlechternormen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten behindert werden. Beiden Geschlechtern sollen breite Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Potentiale auch jenseits enger Stereotypgrenzen oder androgyner Normen zu entfalten. Diese Aufgabe erfüllt Schule jedoch im Fach Politik/Sozialkunde bisher nur unzureichend.

In den Richtlinien der Bundesländer hat die Geschlechterthematik einen ganz unterschiedlichen Stellenwert. Die nordrhein-westfälischen Richtlinien z. B., die sich gegenüber



anderen Bundesländern durch eine relative Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Thematik auszeichnen, bestimmen im Fach Geschichte/Politik für die Hauptschule im Jahr 1989 die Kategorie ‚Geschlecht‘ als zentrale Strukturkategorie, wobei insbesondere Geschlechtergeschichte und Geschlechterbewusstsein als wichtige Dimensionen des Lehrens und Lernens benannt werden. Dieser Lehrplan führt geschlechtsspezifische Fragestellungen differenziert auf. Im Rahmen des Themengebietes ‚Leben in der Demokratie‘ werden z. B. die Unterthemen ‚Gleichberechtigung von Frau und Mann‘, ferner geschlechtsspezifische Erziehung und Arbeitsteilung, Frauen in Geschichte und Politik, Frauenbildung, Frauenwahlrecht aufgeführt. Im Unterschied dazu hat – ebenfalls in NRW – die Geschlechterthematik im Fach Politik (Gymnasium Sek. I 1987) nur eine marginale Position (Verhaltenserwartungen an Frauen in der modernen Gesellschaft) und spielt in der gymnasialen Oberstufe (Sozialwissenschaften) keine Rolle. Diese Beispiele zeigen, wie kontingent die Integration von Geschlechterperspektiven in die Richtlinien ist, „vermutlich abhängig von der Zusammensetzung der jeweiligen AutorInnengruppe“ (Oechsle 2000, S. 57).

Für die Schulbücher gilt, was auch in anderen Schulfächern kritisch angemerkt wird: Frauen kommen seltener vor. Sie sind weder in Bildern noch als beispielhafte Personen, weder als Subjekte von Texten noch als Gegenstand von unterrichtlichen Reflexionen gemäß ihrem Anteil in der Bevölkerung repräsentiert (vgl. Fichera 1996). Zwar haben sich in den letzten Jahren auf Grund administrativ gestützter Genehmigungsrichtlinien vor allem die äußeren quantitativen Relationen der Repräsentanz des weiblichen Geschlechts in den Unterrichtsmedien deutlich verändert, diese Tendenz wird allerdings gebrochen durch die subtilere Zuordnung von geringerer Bedeutung und Variationsbreite beim weiblichen Geschlecht. Auch zeigt die Schulbuchforschung sehr deutlich, dass sich trotz amtlicher Gleichstellungsrichtlinien gerade bei der Schulbuchzulassung bislang noch wenig verändert hat. Die Mehrzahl

der Schulbuchverlage folgt dem ontologisch-hierarchischen Ansatz oder einem Gleichstellungsansatz - oder Emanzipationsmodell, das in den 60er/70er Jahren virulent war (vgl. Fichera 1996). Die Möglichkeit, den Beitrag von Frauen auf verschiedenen Ebenen politischen Handelns zu zeigen, wird - wie in den anderen Schulfächern auch - nicht genutzt (vgl. Richter 1992). An der Ausarbeitung von Lehrplänen und Schulbüchern sind ganz überwiegend männliche Autoren beteiligt, die der Fachdidaktik ihre Sichtweise aufprägen.

Bisher wird im Unterricht vorwiegend das Thema ‚Gleichberechtigung von Männern und Frauen‘ bearbeitet. Inwiefern die Lehrpläne, die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien thematisch und/oder methodisch androzentrische Orientierungen begünstigen, ist bisher meines Wissens nicht ausdrücklich Gegenstand von Forschung geworden. Wenn auch in der fachdidaktischen Forschung etwa das Konzept der Geschlechterdemokratie diskutiert wird, sind didaktische und methodische Konsequenzen bisher in Lehrplänen, Schulbüchern sowie im Unterricht nicht bzw. nur bruchstückhaft oder in Abhängigkeit vom Interesse der jeweiligen LehrerIn angekommen.

Schule gleicht unter diesen Bedingungen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Jungen und Mädchen, die sie in ihren gesellschaftspolitischen Orientierungen mitbringen, nicht aus, sondern trägt vermutlich zu ihrer Verfestigung bei. Breitere empirische Untersuchungen über den Beitrag des Faches Politik/Sozialkunde zur Stabilisierung bzw. zur Relativierung unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Orientierungen bei Mädchen und Jungen stehen bisher allerdings noch aus.

Will sich der Politik-/Sozialkundeunterricht an beide Geschlechter wenden, wie es dem Bildungsauftrag der Schule entspricht, so muss er Anknüpfungspunkte zwischen dem Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler und dem Bereich von Öffentlichkeit und Politik nicht nur ermöglichen, sondern diese ausdrücklich hervorheben. Denn Politik findet nicht nur in poli-

tischen Institutionen im engeren Sinne statt (Regierung, Parteien, Gewerkschaften usw.), sondern sie schlägt sich im Alltag der Menschen nieder mit entsprechend vielfältigen und nicht nur institutionell kanalisiert Rückwirkungen auf die Politik. Ein solch erweitertes Politikverständnis tangiert längerfristig die traditionellen politischen Institutionen, indem ‚weibliche‘ Ansprüche an gesellschaftspolitische Mitgestaltung sich stärker Geltung verschaffen.

## **7. Subjektorientierung als eine Anregung, die alltäglichen Lebensbedingungen in ihrem gesellschaftspolitischen Zusammenhang zu sehen und sich mit den Folgen von Politik auseinander zu setzen**

**Kommentar:** Die Überschrift muss sehr viel kürzer werden

Will man künftig weibliche Wünsche und Vorbehalte gegenüber Politik berücksichtigen, wird die Skizzierung anderer fachdidaktischer Perspektiven erforderlich sein, die die vielfältigen Zusammenhänge zwischen eigenen Lebenserfahrungen und Politik sichtbar machen, neue Festschreibungen der traditionellen Aufspaltung geschlechtsspezifischer Fähigkeiten und Eigenschaften vermeiden und ‚Schlüsselqualifikationen‘, d. h. persönliche Fähigkeiten für die situationsadäquate Aneignung und Anwendung gesellschaftspolitischen Wissens fördern.

Subjektorientierung als Konzept der politischen Bildung wendet sich gegen didaktische Konzeptionen, die den Schüler oder die Schülerin als Objekt pädagogischer Bemühungen begreifen bzw. implizit behandeln. Lernen wird im Gegenteil als Aktivität der Subjekte gesehen, wobei die Aufgabe darin besteht, durch geeignete inhaltliche und methodische Impulse die Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen. Die didaktischen Absichten zielen insgesamt darauf, die SchülerInnen zur möglichst selbstständigen Themenbearbeitung herauszufordern

und ihnen für den Lernprozess ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu übertragen. Idealtypisch kann subjektorientiertes Lehren und Lernen einer wissenschaftsorientierten Unterweisung (auch wenn diese aufklärerische Ziele verfolgt) gegenübergestellt werden:

„Die grundlegende Idee verdankt sich einer Einsicht, die gerade um Reform bemühte Pädagogen, gerade Anhänger der Kritischen Theorie, Vertreter der Studentenbewegung machen mussten: dass eine umfassende gesellschaftskritische Programmatik fehlgeht, wenn sie nicht den Anschluss im Subjekt sucht“ (Baacke/Schulze 1979, S. 7).

Im Spannungsfeld etwa zwischen den Bildungsaufgaben, die die Richtlinien formulieren, und den Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen betont die subjektorientierte Didaktik die Perspektive des Subjekts, die Bedeutung seiner individuellen (politischen) Handlungskompetenz und die Mitverantwortung am eigenen Lernprozess. Lernen wird - in der Tradition Piagets - als aktive Tätigkeit des lernenden Subjekts gesehen, die nicht im Einzelnen geplant, sondern durch ein entsprechendes Arrangement angeregt und unterstützt werden kann und soll. Das Subjekt wird sowohl im Lernprozess als auch in der politischen Auseinandersetzung als handelndes gesehen: Politische Bewertungen und Handlungen gelten sowohl als Resultat wie auch als strukturierendes Element politischer Prozesse. Menschliches Handeln ist danach nicht (allein) strukturell determiniert, sondern der Mensch ist auch strukturformendes Subjekt (vgl. Bolte 1983, S. 26 ff).

Die Dialektik von Struktur- und Subjektperspektive soll am Beispiel des Themas ‚Berufswahl von Mädchen‘ verdeutlicht werden:

Gegen Ende der Schulzeit kommt auf junge Erwachsene die Frage der Berufswahl zu. Junge Frauen wollen einen qualifizierten Beruf erlernen, später aber auch Kinder haben; ihre gesellschaftliche Benachteiligung ist ihnen – implizit oder expli-

zeit – bewusst. Dieses ‚Vorwissen‘ bringt sie dazu, sich für die Berufe zu interessieren, die die Vereinbarung von Beruf und Familie erlauben, eben die bekannten ‚Frauenberufe‘ mit geringen Karrierechancen. So entwickeln junge Frauen bereits im Vorfeld ihrer Berufswahl Perspektiven mit begrenzter Reichweite und zementieren mit ihren Orientierungen und Entscheidungen wiederum jene Bedingungen, die ihre beruflichen Möglichkeiten beeinträchtigen. Denn sobald sie sich für einen der üblichen Frauenberufe entschieden haben, stehen ihnen andere Perspektiven meist nicht mehr offen. Hier wird deutlich, dass die Subjekte zwar für das, was sie tun, ‚gute‘ Gründe haben, dass ihr Handeln damit aber von Folgen begleitet ist, die sie nicht intendieren. Schnittstellen zwischen Struktur und Handeln werden da sichtbar, wo soziale Praktiken nur teilweise übernommen oder, deutlicher, wo explizit davon abgewichen wird, junge Frauen sich also für eine anspruchsvolle Berufsausbildung und die Beteiligung des Partners an der Familienarbeit entscheiden.

Durch die Beschreibung solcher sozialer Handlungsmuster wird Aufschluss über soziale Realitäten erzielt, deren Folgen wegen ihrer Vertrautheit nur partiell überblickt werden können.

Die Beschäftigung gerade auch mit vertrauten, als selbstverständlich hingenommenen politischen Problemlagen in einem diskursiven Lernprozess kann und soll dazu führen, die Angelegenheit als ‚eigene‘ zu erkennen, sich mit ihrem Gewordensein und den darin involvierten Interessen auseinanderzusetzen und sich in der Folge gegebenenfalls entsprechend einzumischen.

Subjektorientierte Lehr-Lernprozesse gehen also davon aus, dass sich die politischen und sozialen Verhältnisse unserer Gesellschaft in der Lebensgeschichte von Menschen spiegeln, dass Subjektivität nicht nur Resultat gesellschaftlicher Bedingungen ist, sondern diese ebenso erzeugt, und dass Erfahrungen für das Lernen ebenso von Bedeutung sind wie intel-

lektuelle Momente.

Das Ziel besteht darin, die lebensweltlichen Erfahrungen und Perspektiven der Heranwachsenden mit den gesellschaftspolitischen Problemlagen möglichst konkret zu vermitteln, also eine Verbindung zwischen Politik und Alltag zu stiften und die Trennlinie zwischen ‚öffentlich‘ und ‚privat‘ durchsichtig zu machen. So können insbesondere Mädchen, grundsätzlich aber Heranwachsende beiderlei Geschlechts besser für ein Thema motiviert werden, wenn der behandelte Sachverhalt auch für ihre subjektiven Interessen und Lebensperspektiven greifbar wird und sich so die Diskrepanz zwischen objektiver und subjektiver Betroffenheit verringert.

Subjektorientierung im Politik- bzw. Sozialkundeunterricht zeichnet sich durch folgende Methoden und Dimensionen aus: Durch die Arbeit an und mit eigenen Kenntnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, durch die Arbeit mit (biografischen) Quellen, Reportagen, Interviewtexten, durch Gespräche mit Experten und Zeitzeugen, durch die Methode der Selbstreflexion und der selbstständigen Erarbeitung von Problemlösungen im Gruppen- oder Projektunterricht sowie durch regelmäßige Prozesse der Metakommunikation (vgl. Hoppe 1996). Wichtig ist, dass das Unterrichtsmaterial gesellschaftliche Sachverhalte und politische Entscheidungsprozesse ‚lebendig‘ werden lässt, denn dann stiftet es Dialoge und fordert zu Widerspruch heraus. Der Arbeitsprozess gliedert sich in ein mehrstufiges Verfahren (hinsichtlich der Arbeitsverfahren gibt es Anregungen, aber keine festen Verlaufspläne), was hier am Beispiel des Themas ‚Wandel von Jugendorientierungen‘ kurz demonstriert werden soll. Als Arbeitsmaterial könnte zum Beispiel ein Text des Theologen Fulbert Steffensky (Jahrgang 1933) dienen, der sein eigenes Aufwachsen mit dem seiner Tochter vergleicht:

„Aufgewachsen bin ich in einem katholischen Dorf. Wer in diesem Dorf lebte, konnte dem Kollektiv nicht entgehen. Jeder kannte jeden, eine Tatsache mit oft schrecklichen

Konsequenzen... Jeder sah jeden, und jeder kontrollierte jeden. Das Potential von Bösartigkeit in einer solchen Situation ist offenkundig. Aber die Öffentlichkeit des Subjekts war nicht nur zu seinem Schaden. Man sah auch, wenn einer in Not war und litt; man sah, wenn er trauerte. Die Hilfsbereitschaft eines solchen Gebildes war so groß und so selbstverständlich wie die Bosheit.

Das Dorf hatte eine 'Lehre'. Es war dem einzelnen immer gesagt, woran zu glauben und was zu tun war. Der Nachteil liegt auch hier wieder auf der Hand: Denken und Freiheit waren verboten... Der einzelne brauchte sich nicht ständig neu zu erfinden in dem, was er glauben und was er als Lebensabsicht verfolgen sollte...

Meine Tochter wächst anders auf. Es ist kaum ein Kollektiv da, das sie sieht und kontrolliert. Die Familie ist fast das einzige... Das bedeutet, dass sie einsamer groß wird als wir es geworden sind... Und so ist sie viel mehr darauf angewiesen, selbst zu erfinden und sich selber auszudenken, was trägt im Leben, was man mit Ernst verfolgen und wofür man leben kann. Sie ist frei, aber einsam... In dieser Lage hat meine Tochter aber eine Möglichkeit, die uns fehlte und die doch ungemein heimatstiftend ist: Sie hat die Wahl..., sie kann selber erklären, zu wem sie gehört, was sie liebt; auch, von wem sie sich trennen will und was sie verachtet" (Steffensky 1989, S. 8f).

Die Aufgabe der Gruppe könnte in diesem Fall darin bestehen, eigene Erfahrungen und Sichtweisen mit den im Text geäußerten Behauptungen/Einschätzungen zu konfrontieren. Dazu ist es nötig, zunächst den Sinn des Textes nachzuvollziehen, ihn zu verstehen, und dann der eigenen Beziehung zum Thema nachzuspüren. In einem weiteren Schritt kommen andere Darstellungen bzw. Interpretationen hinzu, entweder aus der Gruppe der SchülerInnen, oder aber durch einen anderen Text, der z. B. die materiellen Bedingungen thematisiert, die Voraussetzung dafür sind, um die Freiheit der Wahl für sich positiv zu nutzen. In der Shell-Jugendstudie formuliert ein junger Mann die Kehrseite dieser Freiheit:

„Schlussendlich ist man allein. Dass man als einzelner agiert, ist ja nicht nur die Freiheit, dass man tun und lassen kann, was man will. Sondern man muss sich auch um alles selber kümmern. Es ist noch viel schlimmer, weil man

bekommt ja nicht nur keine Unterstützung von der Gesellschaft um einen herum, sondern die anderen sind ja oft sogar Gegner oder Konkurrenten. Zum Beispiel muss man sich um einen Job kümmern, geht auf's Arbeitsamt und alle, die mit einem im Flur sitzen, sind potentielle Gegner, weil sie einem vielleicht die Arbeitsstelle vor der Nase weg-schnappen“ (m, 20 Jahre, Ost, in: Jugend '97, S. 40).

Solche Impulse fordern die Lerngruppe dazu heraus, die politischen Erfahrungen und Einschätzungen Dritter zu reflektieren und die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu rekonstruieren, die bei den Schilderungen mitwirken. Die persönliche Schilderung und die Alltagssprache ermöglichen es den Jugendlichen, sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen, sich also probeweise ‚in seine/ihre Schuhe zu stellen‘, und seine/ihre Schilderung denkend nachzuerleben. Der eigene Entwurf von Wirklichkeit wird mit dem anderen in seiner Andersheit konfrontiert und fordert intersubjektive Reflexion und Beurteilung heraus: Welche (geschlechtstypischen) Erfahrungen mögen zu dieser Einschätzung geführt haben? Gibt es unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten? Welche Bedeutung hat das Thema für mich? Die SchülerInnen nähern sich dem Thema nicht nur intellektuell, sondern sie erkennen auch die Bedeutung des Themas für sich persönlich, verbunden mit der Möglichkeit, sich in der Gruppe darüber auszutauschen. Dabei werden die Folgen von Politik im persönlichen Lebenszusammenhang konkret sichtbar: Aus der Sicht etwa von Männern und Frauen, von Armen und Reichen; Berufstätigen und Arbeitslosen. Die Auseinandersetzung damit bietet vielfältige Ansatzpunkte für Interpretationen und Verständigung über die Qualität politischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Konstellationen für die alltäglichen Lebensbedingungen. Politik und Alltag werden in ihrem Zusammenhang sichtbar, wodurch Mädchen in besonderer Weise angesprochen werden und Jungen Verbindungen herstellen können, die ihnen zuvor möglicherweise nicht in den Blick geraten wären.



Die Chance, sich im anderen erkennen zu können, bricht eine mögliche Fixierung auf gesellschaftspolitische Sichtweisen bzw. auf Geschlechterstereotypen auf und bietet die Möglichkeit, sich Vertrautes unvertraut zu machen, indem der ‚unhinterfragte Gemeinsamkeitsglaube‘ von einem anderen Standort aus betrachtet wird. Die eigene Position kann durch diesen ‚Umweg‘ neu reflektiert und begründet oder auch begründet verworfen werden. Das Denken und Handeln von Personen wird so einerseits als Ausdruck und Folge ihrer gesellschaftlichen Position deutlich, andererseits auch als Ergebnis und Potenz individueller Reflexion begreifbar. Bisher unhinterfragte Denkroutinen werden den SchülerInnen deutlich und fragwürdig, wenn sie ihre Sichtweisen - stellvertretend und damit geschützt - artikulieren, in der Diskussion vertreten und ihre Gültigkeit neu reflektieren können.

Die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen kann von Fall zu Fall variieren: Es sind geschlechtshomogene und -gemischte Konstellationen möglich, in ihrer Zusammensetzung frei gewählte Gruppen, per Los oder durch Lehrerentscheid strukturierte Varianten.

Subjektorientierte Lehr-/Lernverfahren fördern darüber hinaus das Zusammenspiel von kognitiven und emotionalen Prozessen und zielen auf einen ganzheitlichen Lernverlauf, der auch Fragen des sozialen Lernens stärker in den Vordergrund rückt. Denn gerade subtile Diskriminierungsstrategien in der Politik wie auch in der Schule insgesamt lassen darauf schließen, dass die Verbesserung des Sozialverhaltens der Jungen, d. h. die Förderung ihrer Sensibilität für soziale Prozesse sowie ihrer kommunikativen Kompetenz, eine wesentliche Voraussetzung für Mädchenförderung, aber auch für die Förderung wichtiger Schlüsselqualifikationen bei den Jungen wäre. Der Politik- und Sozialkundeunterricht greift zu kurz, wenn die Aufgabe nur darin gesehen wird, den politischen Verstand zu entwickeln, sondern es gilt auch, die Gefühle zu kultivieren (Ruth Cohn: Zivilisierung der Gefühle). Auch heute findet soziales

Lernen in der Schule statt, aber es wird wenig beachtet und kaum bearbeitet.

## **8. Zusammenfassung**

In der fachdidaktischen Diskussion besteht Einvernehmen darüber, dass Lehrerinnen und Lehrern etwa durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen Chancen eröffnet werden sollten, ihre Sensibilität hinsichtlich geschlechtstypischer Lernprozesse zu entwickeln. Denn gerade in der Geschlechterfrage laufen viele Ermutigungs- und Diskriminierungsprozesse unbewusst ab. So werden kognitiv schon für überwunden gehaltene Erwartungshaltungen und Stereotype häufig faktisch dennoch weitergegeben. Hier ist professionelle Supervision im Rahmen der LehrerInnenweiterbildung entscheidend, um derartige unbewusste Mechanismen im Alltagshandeln und -denken aufzuspüren und Veränderungen in den spontanen emotionalen Reaktionen der Lehrkräfte zu erreichen.

Insgesamt sind wohl die Möglichkeiten für Frauen, in sozialen Krisenzeiten (stabile Arbeitslosigkeit) ihre Ansprüche auf Mitwirkung produktiv und offensiv durchzusetzen, eingeschränkt. Das gilt nicht nur für berufliche, sondern auch für politische Handlungsfelder. Auch auf Grund solch strategischer Erwägungen sehe ich Chancen für Mädchen- und Frauenförderung derzeit insbesondere in der Entwicklung didaktischer Konzeptionen, die die Förderung beider Geschlechter herausstellen, und dabei z.B. den Bedarf von Jungen an der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (Team- und Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz usw.) betonen. Subjektorientierte Lernprozesse im Fach Politik bzw. Sozialkunde verweisen auf den Anspruch tendenziell ganzheitlichen Lernens und fordern die Aktivierung der SchülerInnen. Das Ziel

besteht darin, die politischen Institutionen in unserer Gesellschaft so zu verändern, dass Frauen und Männer gleichberechtigt ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen können, ohne dass die Fähigkeiten, die für einen demokratischen, partnerschaftlichen Führungs- und Politikstil notwendig sind, gleichzeitig sich auch weiterhin als diejenigen herausstellen würden, die den Aufstieg in Führungspositionen in diesem Bereich verhindern.

Subjektorientierte Lehr- und Lernformen sollen durch die pointiertere Thematisierung der Folgen von Politik und von gesellschaftspolitischen Konstellationen für das Leben der Menschen beiden Geschlechtern zu einem aktiveren Umgang mit gesellschaftspolitischen Fragen verhelfen, ihr Interesse daran beleben und - durch den genaueren Blick auf ‚weibliche‘ Politikzugänge und -erfahrungen - langfristig einen Beitrag zur Gleichberechtigung der Geschlechter im Bereich von Öffentlichkeit und Politik leisten. Die methodischen Arrangements fordern von den SchülerInnen - und ermöglichen es ihnen zugleich - Themen weitestgehend eigenverantwortlich in der Gruppe zu bearbeiten und hier alternative Formen der Interessenartikulation und Erfahrungsbildung zu erproben.

## LITERATUR

- Ahlheim, K./Heger, B. (1999): Der unbequeme Fremde. Fremdenfeindlichkeit in Deutschland – empirische Befunde, Schwalbach/Ts..
- Ballhausen, A. et al. (1986): Zwischen traditionellem Engagement und neuem Selbstvertrauen – weibliche Präsenz in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung zur politischen und sozialen Partizipation von Frauen, Bielefeld.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘, Neuwied u.a.
- Bittner, E./Hoppe, H. (1998): „Politik ist Männersache; Frauen sind unpolitisch“. In: Lutzau, M. v. (Hg): Frauenkreativität Macht Schule, Weinheim.
- Brückner, M./Meyer B. (1994): Die sichtbare Frau. Die Aneignung der gesellschaftlichen Räume, Freiburg.
- Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg) (1986): Abschlussdokument der UN-Weltfrauenkonferenz in Nairobi, Kenia, v. 15. – 27. 7. 1985, Bonn (übersetzt vom Übersetzungsdienst bei den Vereinten Nationen).
- Cornelissen, W. (1993): Politische Partizipation von Frauen in der alten Bundesrepublik und im vereinten Deutschland. In: Helwig, G./Nickel, H.M. (Hg): Frauen in Deutschland 1945-1992, Berlin.
- Fichera, U. (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses, Frankfurt/Berlin/Bern.
- Fischer, A. (1997): Engagement und Politik. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugend `97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie, Opladen.
- Geißel, B. (1995): Politisierungsprozesse und politische Sozialisation von Frauen. Überblick und Diskussion zum Forschungsstand in der aktuellen deutschen und angelsächsischen Literatur. In: Maleck-Lewy, E./Penrose, V. (Hg): Gefährtinnen der Macht. Politische Partizipation von Frauen im vereinigten Deutschland – eine Zwischenbilanz, Berlin.
- Gesellschaft Chancengleichheit e.V. (2000): Potsdamer Erklärung: Chancengleichheit – Leitbegriff für Politik und Gesellschaft im 21. Jahrhundert, Potsdam.
- Gildemeister, R./Robert, G. (1999): Vergeschlechtlichung – Entgrenzung – Reversgeschlechtlichung. Geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung zwischen Rationalisierung der Arbeitswelt und ‚postindustriellem Haushaltssektor‘. In: Grenzenlose Gesell-

- schaft? Verhandlungen des 29. Kongresses der Deutschen Ges. für Soziologie, Teil 2, Opladen.
- Heitmeyer, W. et al. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Situation männlicher Jugendlicher, Weinheim u. München.
- Henkenborg, P. (2000): Politische Bildung und sozialer Wandel – neue Anforderungen an die Kategorien der politischen Bildung. In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Hoecker, B. (1995): Politische Partizipation von Frauen. Kontinuität und Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Politik. Ein einführendes Studienbuch, Weinheim u. München.
- Hoecker, B. (2000): Politische Partizipation von Frauen: kein Thema für die politische Bildung? In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Hoose, D./ Vorholt, D. (1997): „Schule dreht da ganz schön mit!“ Berufs- und Lebensplanung von Mädchen. Seminarkonzeption und Materialien für die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, Wuppertal.
- Hoppe, H. (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen.
- Horstkemper, M. (1989): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim u. München.
- Hurrelmann, K. (1993): Statusverunsicherungen und Statusängste im Jugendalter: Jugendliche als politische Seismographen. In: Lebensverhältnisse und soziale Konflikte im neuen Europa: Verhandlungen des 26. Deutschen Soziologentages in Düsseldorf 1992, Wiesbaden.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1992): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften, Opladen.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie, Opladen.
- Kaase, M. (1997): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: Andresen, U./Woyke, R. (Hg): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- Kommissariat für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten (2000): Bericht über die ausgewogene Beteiligung von Männern und Frauen im Entscheidungsprozess, Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1985): Chancengleichheit der Frauen – Mittelfristiges Programm der Gemeinschaft – 1986-1990, Brüssel.

- Kreisky, E. (1995): Der Stoff, aus dem die Staaten sind. Zur männerbündischen Fundierung politischer Ordnung. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hg): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt u. New York.
- Kutz-Bauer, H. (1992): Was heißt frauenspezifisches Lernen und Handeln? Politische Bildung als Männerdiskurs und Männerdomäne. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 25-26/92.
- Lück, K. (1995): Gibt es weibliche Zugänge zur Politik? In: Massing, P./Weißeno, G. (Hg): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1994): Außen- und innengerichtete Formen der Problemverarbeitung Jugendlicher. Aggressivität und psychosomatische Beschwerden. In: Soziale Welt 2/1994.
- Meyer, B. (1992): Die ‚unpolitische‘ Frau. Politische Partizipation von Frauen oder: Haben Frauen ein anderes Verständnis von Politik? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 25-26/92.
- Meyer, B. (1997): Frauen im Männerbund: Politikerinnen in Führungspositionen von der Nachkriegszeit bis heute, Frankfurt/M.
- Mickel, W. (Hg) (1999): Handbuch zur politischen Bildung. Grundlagen, Methoden, Aktionsformen. Schwalbach/Ts.
- Möller, K (1991): Geschlechtsspezifische Aspekte der Anfälligkeit für Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Frauenforschung 3/91.
- Münchmeier, R. (1997): Die Lebenslage junger Menschen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend `97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. 12. Shell Jugendstudie, Opladen.
- Notz, G. (1998): Die neuen Freiwilligen: Das Ehrenamt – eine Antwort auf die Krise? Neu-Ulm.
- Oechsle, M. (2000): Geschlecht und Geschlechterverhältnis – keine Kategorien der politischen Bildung? In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg) (2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.
- Reinhardt, S. (1996): Schüler-Sein und Lehrer-Sein heute – im Fach Sozialwissenschaften. In: Reinhardt, S. et al. (Hg) (1996): Politik und Biographie. Schwalbach/Ts.
- Richter, D. (1992): Stand und Perspektiven feministischer politischer Bildung für Jungen und Mädchen. In: Sander, W. (Hg) (1992): Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover.
- Richter, D. (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Oechsle, M./Wetterau, K. (Hg)

(2000): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen.  
Schelle, C. (1996): Rechtskundeunterricht unter neuen Bedingungen  
– eine Unterrichtsstunde aus Sachsen. In: Gegenwartskunde  
3/1996.