

Kroll, Karin

Frauenbilder - Männerbilder

Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 99-115. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Kroll, Karin: Frauenbilder - Männerbilder - In: Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 99-115 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35809 - DOI: 10.25656/01:3580

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35809>

<https://doi.org/10.25656/01:3580>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:
Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn
Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?! 7

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich
Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis 23

Ingrid Prote
Partizipation als Schlüsselqualifikation für das
Demokratie-Lernen in der Grundschule 39

Peter Massing
Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht 53

Tilman Grammes
Traditionslinien des Sachunterrichts 77

Georg Weißeno
Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die
politische Bildung in der Grundschule? 91

Karin Kroll
Frauenbilder – Männerbilder 99

Ingrid Weißmann
Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule? 117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan.....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht.....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

Karin Kroll

Frauenbilder – Männerbilder

In der Wissenschaft gibt es wenige Themen, die so emotional besetzt sind wie die Auseinandersetzung über Weiblichkeit und Männlichkeit. Keine Forscherin und kein Forscher kann behaupten, bei dem Thema der Geschlechterdifferenz nicht persönlich involviert und gleichzeitig befangen zu sein. Eine ausgewiesene Expertin, Barbara Schaeffer-Hegel, gibt zu, dass sie einen „Knoten im Kopf“ bekommt, wenn sie über die Definition von Weiblichkeit nachdenkt.¹ Eine Universalformel für Männlichkeit gibt es ebenso wenig.

Obwohl es heute nichts Besonderes mehr ist, wenn junge Frauen Motorrad fahren, Extremsportarten praktizieren, beruflich in sogenannte Männerdomänen einbrechen, sind die Bilder über Männlichkeit und Weiblichkeit erstaunlich traditionell geprägt. Als ob nicht in der westlichen Industrie- und Informationsgesellschaft die Grenzen für die Geschlechter zwischen der Privatsphäre und der Sphäre der Öffentlichkeit weitgehend aufgehoben wären, bleiben die Urleitbilder von Mann und Frau persistent.² Diese Bilder scheinen aus den tieferen Schichten des Bewusstseins zu kommen, denn sie überleben trotz widersprüchlicher Erfahrungen und Informationen. Sie sind wie Glaubenssätze abrufbar, die unabhängig von einer aktuellen Situation unser Denken bestimmen.

In der Kindheit lernen wir, worin sich das Leben von Frauen und Männern unterscheidet. Bilder- und Märchenbücher zeichnen altbackene Bilder von der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern.³ Die Philosophin Franziska Hirlinger-Fuchs hat in einer sozialpsychologischen Analyse die Normen und Werte herausgefiltert, die Kinder als verborgene Botschaften nicht wahrnehmen können, die aber gerade deshalb so nachhaltig sind. Diese Werte und Normen können weder relativiert noch in Frage gestellt werden, weil sie unbemerkt ins Unterbewusstsein der Kinder einsickern. Hirlinger-Fuchs weist dies in alten Märchen von 1850 genauso nach wie in modernen Erzählungen

¹ Barbara Schaeffer-Hegel, Widersprüchliches zum Thema Weiblichkeit, in: Dies.: Säulen des Patriarchats, Pfaffenweiler 1996, S. 47.

² Wilhelm Bernsdorf und Ferdinand Funke (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969, S. 971.

³ Vgl. Franziska Hirlinger-Fuchs, Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten – vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin, 2002.

von 1970. Die These, dass in Fernsehsendungen und Filmen Frauen und Männer in ihren traditionellen Rollen verhaftet bleiben, scheint nicht sehr gewagt zu sein.

Trotz der Genehmigungsverfahren für Schulbücher befinden sich erstaunlich viele auf dem Markt, die unerschüttert durch feministische Kritik am alten Zopf weiter stricken. Als krasses Beispiel sei ein Schulbuch von 1995 genannt, das in Nordrhein-Westfalen alle Hürden in den Genehmigungsgremien genommen hat, obwohl gerade in diesem Bundesland das Kriterium der Gleichberechtigung der Geschlechter in den Texten und in den Illustrationen besonders schwer wiegt. Makaber an der Fülle der schlechten Beispiele ist, dass es sich um ein Buch für das Fach Politik handelt. An zwei ausgewählten Beispielen wird deutlich, wie Mädchen und Frauen im Feld der Politik einfach nicht „mit gedacht“ werden. Auf Seite 53 des Buches „Politik gestalten“⁴ wird das Kapitel Demokratie und Wahlen mit einem Bild, das über die gesamte Seite geht, eingeführt. Es ist ein König mit allen Insignien der Macht abgebildet, dessen Schleppe mit Hermelinbesatz von zwei Dienern getragen wird. Über der Königskrone schwebt der Satz: „Seine Majestät, der Wähler.“ Auf den Hüften der Diener prangen die Wörter: „Parteien“. Auf der nächsten Seite beherrscht die Hälfte der Seite folgendes Bild: Von einer großen Litfass-Säule prangen vier Wahlkampfplakate. Auf jedem Plakat ist ein Männerportrait zu sehen. Im Vordergrund des Bildes geht ein Mann an der Säule vorbei, der durch seine Armbinde, einem Stock und einer schwarzen Brille plus Zipfelmütze als blinder Bürger identifiziert werden soll. Im Hintergrund marschieren zwei glatzköpfige männliche Jugendliche mit einer NPD-Fahne, deren Arme sich zu einem angedeuteten Hitlergruß Richtung Wahlplakate recken. Der auf der Straße sitzende Bettler ist auch ein Mann. Überschieden ist das Kapitel mit: „Politikverdrossenheit der Bürger?“

Wen wundert es, dass unter den Nichtwählern die Zahl der jungen Frauen besonders hoch ist? Gründe für die Politikverdrossenheit von Frauen werden zahlreich formuliert, empirisch abgesicherte Erkenntnisse liegen kaum vor.⁵

Dagmar Stahlberg und Sabine Sczesny von der Universität Mannheim bestätigen, was Feministinnen schon lange kritisieren: Die rein männliche Sprachform schließt Frauen aus.⁶ In einem ihrer Experimente fragten die Wissenschaftlerinnen in unterschiedlichen Sprachversionen 120 Studierende

⁴ Heinz Hermann Dewenter u.a., Politik gestalten. Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe 1, Band 3, Hannover 1995.

⁵ Vgl. Beate Hoecker, Politische Partizipation von Frauen, Opladen 1995.

⁶ Psychologische Rundschau, Heft 3, 2001.

danach, wen sie den großen Volksparteien als Kandidaten oder Kandidatin für das Kanzleramt bei der nächsten Bundestagswahl empfehlen würden. Wurden beide Geschlechter angesprochen, wurden mehr weibliche Kandidatinnen genannt. In all ihren Studien führte der ausschließliche Gebrauch der männlichen Sprachform zu einer geringeren gedanklichen Einbeziehung von Frauen. Im Zusammenhang mit diesen neuen Erkenntnissen kann es nicht als Banalität angesehen werden, wenn Schulbücher in so massiver Weise Weiblichkeit ausgrenzen, wie es das oben genannte Schulbuch praktiziert.

Als Gegenargument lässt sich für den Politikunterricht anführen, dass Schulbücher von Lehrerinnen und Lehrern eher als Steinbruch benutzt werden; d.h. einzelne Text- und Bildbausteine werden in die Unterrichtsplanung und Durchführung einbezogen, nie das ganze Buch.

Aus diesem Grund ist die konkrete Unterrichtskommunikation in der Schule ein wichtiger Bereich, der in Bezug auf die Geschlechterdifferenz als Forschungsgegenstand eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Als komplexe Methode bietet sich die interpretative Unterrichtsforschung an. In der qualitativen Studie: „Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern“⁷ wurden vier Unterrichtseinheiten analysiert und interpretiert. Aus 16 Videomitschnitten wurden diese vier als ausgewählte Beispiele ausführlich transkribiert und die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen untersucht.

Die Analyse und Interpretation von diesen Videoaufzeichnungen hat ergeben, dass Schülerinnen von Lehrerinnen und Lehrern entsprechend ihren Leitbildern von Weiblichkeit wahrgenommen werden. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Die kommunikativ dominante Rolle der Lehrenden führt dazu, dass ihre Projektion von Weiblichkeit – also die Projektion der Lehrerinnen und Lehrer – zum Maßstab für die Schülerinnen wird. Gleichgültig wie Mädchen in einer Diskussion argumentieren, wie sachlich oder emotional sie auf das Unterrichtsthema reagieren, bestimmend bleiben die Bilder im Kopf der Lehrenden.

Auf den vereinfachenden Nenner gebracht, heißt dies: jeder und jede nimmt ausschließlich nur das wahr, was sie oder er wahrnehmen kann. Je nach Sensibilität und Reflektionsgrad gegenüber dem anderen und dem eigenen Geschlecht werden Mädchen im Politikunterricht mit den Klischees von Weiblichkeit konfrontiert.

⁷ Karin Kroll, Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2001.

Ein Videomitschnitt dokumentiert besonders deutlich, dass Mitschüler durch die misogynen Grundhaltung des Lehrers geradezu im Verlauf des Unterrichtsgesprächs „verführt“ werden, ihre Mitschülerinnen auszugrenzen und abzuwerten. Dies geschieht nicht offen, sondern auf eine sehr subtile Art und Weise gelingt es dem Lehrer, sich mit den Jungen gegen die Mädchen der Klasse zu verbrüdern. Ob dies vom Lehrer bewusst so gewollt wird, kann selbst eine minutiöse Analyse der Transkription des gesamten Unterrichtsgesprächs nicht klären. Die Analyse offenbart jedoch eindeutig die Verdrehung von Worten und die falsche Zuschreibung von Affekten. Nicht, was eine Schülerin wirklich sagt oder wie sie argumentiert, ist entscheidend, sondern wie ein Lehrender diese Äußerungen interpretiert und kommentiert.

Aus dieser Tatsache heraus erklären sich auch die unterschiedlichsten Auffassungen, wie von Lehrenden das Verhalten von Mädchen im Politikunterricht beurteilt wird. Die einen meinen, Mädchen seien besonders selbstbewusst und sie seien die eigentlichen Meinungsführer, andere bedauern, dass Mädchen denn doch zu still und bescheiden seien und sich nicht wirklich für Politik interessieren. So vordergründig einfach es klingt, so wahr und banal ist es: Alle haben auf ihre Weise Recht, weil sie die Mädchen durch ihre Brille sehen.

Mädchen setzen sich dann intensiv mit politischen Fragen auseinander, wenn sie sich mit dem Inhalt identifizieren können, d.h. sie stellen eine Verknüpfung mit der eigenen Person her. Wissen, das nach dem intuitiven Gefühl als wichtig empfunden wird, integrieren sie mit dem Wissen, das gelernt wurde.

Abgelöstes prozedurales Denken greift zu kurz, um sie zu motivieren. Im konkreten Unterricht ist zu beobachten, dass Mädchen nicht akzeptieren, wenn im Mittelpunkt der Stunde lediglich Prozeduren der politischen Entscheidungsprozesse stehen, die abgelöst von der Frage nach den Folgen für die konkreten Menschen behandelt werden.

Je nach dem Selbstbewusstsein der Schülerinnen bringen sie ihre Überlegungen ein – auch gegen die Planung des Lehrers – oder sie ziehen sich radikal aus dem Geschehen zurück. Sie steigen dann an der Stelle aus dem Unterricht aus, an der sie merken, dass ihre Lernbedürfnisse ignoriert werden.

Jungen dagegen folgen eher den Erwartungen des Lehrenden, der durch den roten Faden seiner Planung die Akzente setzt. Die Identifikation der Mädchen mit dem politischen Inhalt führt dazu, dass handlungsorientierte Methoden geradezu *Fallen* für die Schülerinnen bereithalten:

Die erste Falle: Lehrende sind in der Regel davon überzeugt, dass Mädchen besonders gerne und gut in Rollenspielen agieren können. Der Grund liegt in der Annahme, dass Mädchen per Geschlecht über Empathie verfügen.

Die zweite Falle: Lehrende glauben, dass Mädchen dann sich in Rollenspielen profilieren können, wenn sie vom Thema geschlechtsspezifisch „betroffen“ sind; d.h. wenn Politik privat ist oder genauer: wenn Politik in die Privatsphäre eingreift. Familiäre Konflikte und Dilemmata in Abtreibungsfragen sind bevorzugte Rollenspielsituationen.

Mädchen reagieren auf diese Anforderungen unterschiedlich: die meisten verweigern von vornherein die Teilnahme an den Rollenspielen. Sie sind nicht bereit, in der Halböffentlichkeit der Klasse sich gerade zu diesen Themen zu profilieren. Mädchen, die auf die Erwartung des Lehrenden hinsichtlich ihrer besonderen Kompetenz kooperativ reagieren, erleiden Schiffbruch.

In den meisten Fällen achten Lehrerinnen und Lehrer nicht darauf, dass Jungen und Mädchen zahlenmäßig ausgewogen im Rollenspiel vertreten werden. Oft kämpfen Mädchen auf verlorenem Posten. Sie nehmen wegen ihrer Betroffenheit die Konflikte besonders ernst, sind aber genau aus dem Grund auch blockiert. Ihre kommunikative Zurückhaltung oder ihr Beharren auf sachliche Auseinandersetzung macht sie zu „Spielverderberinnen“. Der Grund liegt in der Dynamik von Rollenspielen, die meist männlich geprägt ist: Es kommt nicht darauf an, wie sachlich die Argumente sind, sondern wie durch Witz und rhetorisches Geschick die einzelnen Rollenspieler das Publikum und auch den Lehrenden für sich gewinnen können. Politikunterricht wird häufig durch Rollenspiele zur unterhaltsamen Show.

Ein weiteres Moment verhindert, dass Mädchen in Rollenspielen brillieren: Ihre Identifikation mit dem Thema macht es ihnen besonders schwer, in eine Rolle zu schlüpfen, die nicht ihrer persönlichen politischen Meinung entspricht. Lassen sich Mädchen dennoch auf die soziale Perspektivenübernahme ein, dann erleben sie die Spielanweisung wie einen „Maulkorb“.

Jungen dagegen hilft die Distanz zu den „weiblichen“ Themen, sich ungehindert und unbelastet in die Diskussion zu werfen. Sie übernehmen die Führung im Rollenspiel, ungeachtet dessen, ob sie in der Sache kompetent sind oder nicht. Sie identifizieren sich mit den Politiker-Vorbildern, wie sie sie in den Medien, insbesondere in Fernsehdiskussionen wahrnehmen.

Ein Unterrichtsmitschnitt verdient im Zusammenhang mit der Anwendung von Rollenspielen eine besondere Erwähnung. Der Lehrer konstruiert ein Rollenspiel, das eigentlich unmöglich ist, durchgeführt zu werden. Er vermischt zur Frage Abtreibung (ja oder nein?) die Sphäre privat und öffentlich so eklatant, dass er in einer Gesprächsrunde Rollenvertreter beteiligt, die so

in der Realität nie stattfinden könnte: z.B. die betroffenen Jugendlichen, Eltern, Behördenvertreter und Ärzte. Die gute Schülerin, die er als Moderatorin ausgewählt hat, erweist sich trotz dieser unmöglichen Rollenkonstruktion als einfühlsam und der Thematik entsprechend souverän und kompetent. Weil sie eine anerkannt gute Schülerin ist, akzeptieren die Mitspieler und Zuschauer ihre Gesprächsführung, die durch längere Pausen gekennzeichnet ist. Immer wieder nutzt sie diese peinlich wirkenden Pausen in der Länge von ca. 2 Minuten, die im Videofilm quälend lang wirken, um behutsam mit den Teilnehmern des Rollenspiels umzugehen. Am Ende des Rollenspiels fällt sie förmlich zusammen und äußert durch Körperhaltung und Gesten, dass sie sich als Versagerin empfindet. Sie erntet Verständnis und Mitleid der Klasse und des Lehrers. Die Unmöglichkeit der Situation wird niemandem bewusst. Ihre Leistung wird nicht honoriert.

Die hier kurz skizzierten Szenen von Rollenspielen erklären mehr als deutlich, weshalb Mädchen klugerweise sich nach solchen Erfahrungen dezent zurückhalten und den Jungen das Feld überlassen.

Es gibt jedoch eine Falle im Politikunterricht für Mädchen, die sozusagen hausgemacht ist d.h. durch *weibliche Sozialisation* – und die hier nicht unterschlagen werden soll:

Eine repräsentativ ausgewählte Unterrichtseinheit belegt, dass Gruppen, die geschlechtshomogen arbeiten, auch geschlechtsspezifischen Dynamiken ausgesetzt sind:

In diesem Fall wurde ein ganzer Projekttag durchgeführt, an dem die Gruppen sehr frei arbeiten, also weitgehend selbstbestimmt arbeiten konnten. Das Oberthema war sehr weit mit „Jugend in Deutschland“ gefasst. Die Rahmenbedingungen des Projekttag waren sehr locker gehalten. Die Gruppen konnten es sich gemütlich machen, sich zurückziehen, essen und trinken während der Arbeit.

Das Arbeitsklima und die Vertrautheit der Schülerinnen untereinander verführt dazu, die Lernsituation nicht ernst zu nehmen. Der spielerische Charakter und die Beziehungsebene werden von den Mädchen überbetont. Die Mädchen definieren den Schultag als Spaß- und Freizeitvergnügen. Dies allein muss noch nicht geschlechtsspezifisch sein.

In der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse geht es ihnen vorwiegend darum, die Gemeinschaft der gesamten Klasse wieder herzustellen. Es ist ihnen wichtig, den anderen ihre Gefühle mitzuteilen, damit diese ihre Erfahrungen nachvollziehen können, die sie während der Beschäftigung mit den Bildern und Texten zu dem Thema „Jugendkriminalität“ gemacht haben. Die Gemeinschaft mit der Klasse wird nach Meinung der Mädchen auf dieser ge-

meinsamen Gefühlsebene wieder hergestellt und die zeitliche Trennung voneinander aufgehoben.

Die Mädchen sind selbst in eine „Emotions-Falle“ geraten und in deren Folge erhält die Beziehungsebene die höchste Priorität. Die kognitive Seite des Lernens haben sie völlig vernachlässigt.

Bemerkenswert an der geschlechtshomogenen Gruppenarbeit war darüber hinaus, dass das stärkste Mädchen dafür sorgte, dass kein einziges Mädchen sich besonders profilierte und sich von der gesamten Gruppe abheben konnte. In der Diskussion um die Präsentationsform wurde peinlich darauf geachtet, dass das „Gleichheitsprinzip“ nicht verletzt wird. Der Aufwand war erheblich, um den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Rivalität und Konkurrenz wurden massiv unterdrückt.

Im Vergleich zur Jungengruppe blieben die Mädchen weit unter ihren intellektuellen Möglichkeiten. Sie unterlagen der Fehleinschätzung, Erfahrungen und Gefühle vermitteln zu können. Zusätzlich begrenzten sie sich durch die selbst verordnete „weibliche Solidarität“, deren Fiktion die Orientierung am schwächsten Mitglied beinhaltet.

Das, was an diesem Projekttag eher als eine Schwäche der Mädchen bezeichnet werden kann, wirkt sich in einer anderen Unterrichtsstunde zu einem anderen Thema als weibliche Stärke aus: die Fähigkeit Emotionalität zu zeigen und zu reflektieren:

In einer 8. Klasse wurde im Politikunterricht darüber diskutiert, ob die Menschenrechtsverletzungen, die Pinochet als Diktator vorgeworfen werden, zu einem Gerichtsverfahren und einer strafrechtlichen Verfolgung nach seiner Amtszeit und außerhalb von Chile führen können. Die Transkription zeigt deutlich, dass die Mädchen in der Klasse hochemotionalisiert sind, sich mit den Opfern der Diktatur oder deren Familienangehörigen identifizieren und zu drastischen Strafen für Pinochet tendieren.⁸ Im Gegensatz dazu zeigen die Jungen der Klasse keine persönliche Betroffenheit, sondern diskutieren distanziert das juristische Problem.

Nachdem die Mädchen sich intensiv emotional mit dem politischen Problem auseinandergesetzt haben, sind sie in der Lage, sich rationalen Argumenten zu öffnen und dieses Problem auf einer höheren intellektuellen Stufe zu reflektieren.

Ein Beispiel gelungener *Geschlechterdemokratie* stammt aus der Grundschule. Die Steuerung des Unterrichtsgesprächs gelingt der Lehrerin so her-

⁸ Karin Kroll, Nichts von dem, was wir im anderen verachten, ist uns selbst ganz fremd. In: Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2002

vorrangend, dass niemand – ob Junge oder Mädchen – aus dem Gespräch ausgegrenzt wird. Dies mag selbstverständlich klingen, ist aber leider der seltenere Fall.

Kommunikation über Geschlechteridentität

Eine unvollendete Geschichte – wenn sie spannend erzählt wird – regt unsere Phantasie an. Wir versuchen, sie zu ergänzen, verschiedene Erzählstränge zu entwickeln, die Handlung aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, das Schicksal der einzelnen Personen zu beeinflussen und selbst ein Ende der Geschichte zu (er)finden. Der Konjunktiv dominiert: „Es könnte so sein ...“

Mit dem Anfangssatz jedes Märchens: „Es war einmal ...“ versucht der Kunsthistoriker Ernst H. Gombrich Kindern die Weltgeschichte nahe zu bringen (Gombrich 1996,14). Er macht ihnen den Vorschlag, sich zwischen zwei Spiegeln zu stellen. Die unendliche Vervielfältigung des eigenen Spiegelbildes soll den Kindern eine Vorstellung davon geben, dass es vor ihren Großeltern wieder Großeltern gab und davor wieder Menschen lebten. Hinter jedem Anfang steht immer noch ein: „Es war einmal“. Jeder kritische Historiker weiß, dass die besten Quellen keine absolute Sicherheit geben, wie es „wirklich war“. Die Geschichte wird interpretiert: „Es könnte so gewesen sein ...“

Jede Biografie ist unvollendet, so lange der Mensch lebt. Die Suche nach der eigenen Identität – bewusst oder unbewusst – ist eine permanente Auseinandersetzung, ohne die Gewissheit des ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Die Möglichkeiten der Entwicklung sind vielfältig.

Unterstützung und Hilfestellungen für diese Entwicklungsprozesse zu bieten, ohne einzuengen und vorzugeben, ist ein Balanceakt, der zu den schwierigen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört.

Die hier interpretierte Unterrichtsstunde geht noch einen Schritt weiter und macht die Identität der Geschlechter in der Vergangenheit und Gegenwart zum Thema. Meine Analyse versucht, einige Besonderheiten der Kommunikation der Lehrerin mit den Schülerinnen und den Schülern der Grundschule zu beleuchten. Die leitende *Frage* lautet: *Gibt es eine weibliche Kompetenz der Verständigung?*

Zur Bearbeitung dieser Frage wähle ich Sequenzen aus, die weder die Vollständigkeit noch die Komplexität des Unterrichts wiedergeben können.

Die Schülerinnen und Schüler wirken in der ersten Phase angespannt, sie flüstern sich etwas zu und sind außerordentlich aufmerksam, einige drehen

sich direkt zur Kamera um. Die Lehrerin hilft den Kindern über die erste Aufgeregtheit hinweg, indem sie selbst ruhig und gelassen bleibt. Sie wartet geduldig, bis alle Schülerinnen und Schüler einen Platz gefunden haben. Sie beginnt mit einem Ritual, das offensichtlich alle kennen und das ihnen dadurch Sicherheit verleiht. Einzelne Kinder haben etwas mitgebracht und berichten im Sitzkreis, wie und wo sie es gefunden haben und welche Vorstellungen sie mit dem Gegenstand verbinden.

Während die ersten Beiträge noch mit leiser Stimme und sehr zurückhaltend vorgetragen werden, artikulieren die Schülerinnen und Schüler ihre Sätze zunehmend deutlicher und lauter. Die Lehrerin zeigt Interesse für die mitgebrachten Dinge, lächelt die Kinder zustimmend an, nickt und lobt sie: „Leg mal dahinten hin. Toll.“ Oder: „Sehr schön. Find ich toll, wenn ihr die Sachen mal mitbringst.“ Entscheidend ist, dass die nonverbale und verbale Kommunikation der Lehrerin übereinstimmen. Das ist nicht selbstverständlich, sondern es kommt häufig vor, dass Gestik und Mimik eine andere Botschaft übermitteln als die Worte und die Kommunikation dadurch gestört wird. Diese Lehrerin überzeugt die Kinder dadurch, dass Worte und Taten kongruent sind. Das Anfangsritual, das nur entfernt mit dem Unterrichtsthema zu tun hat, wird nicht als Trick angewendet, die Schülerinnen und die Schüler an die Situation der Videoaufzeichnung zu gewöhnen, sondern ist vom echten Interesse der Lehrerin an den Kindern geprägt. Der Blickkontakt mit den Schülerinnen und Schülern, ihr aufmerksames Zuhören signalisieren die Wichtigkeit der Erzählungen.

Darüber hinaus reagiert die Lehrerin auf Beiträge der Schülerinnen und Schüler in einer Weise, die die gesamte Stunde beeinflussen:

Lehrerin: „Ja, bitte? *Was* hast Du denn mitgebracht?“

Clemens: „Ich hab was mitgebracht. ‚N Schneidestein.“ (Die Lehrerin lächelt.)

Lehrerin: „N *Schneidestein*? Zeig mal her.“

Clemens: „Das ist ein Stein, der ist manchmal vorne so’n bisschen spitz. Und da schr- haben die, glaube ich, früher was- mit was so geschnitten.“

Lehrerin: „Ja, das kann ja gut sein. (...)“

Die Lehrerin fragt Clemens direkt, was er denn mitgebracht hat. Als sie nicht gleich versteht, was ein Schneidestein ist und was Clemens damit meint, fragt sie nach, indem sie die Ausdrucksweise von Clemens genau wiederholt und dabei freundlich lächelt. „N Schneidestein? ...“ Die Intonation und das Lächeln betonen das wirkliche Interesse. Es liegt keine Ironie in der Frage

oder eine Form von Ungläubigkeit oder Zweifel. Clemens kann sicher sein, dass die Lehrerin nur nicht sofort weiß, was ein Schneidestein ist und er ausreichend Gelegenheit erhält, es ihr genauer zu erklären. Die Aufforderung der Lehrerin, den Schneidestein ihr zu zeigen, bekräftigt die Ernsthaftigkeit der Nachfrage. Das geduldige Zuhören unterstreicht, dass genügend Zeit für Clemens eingeräumt wird, um den Begriff „Schneidestein“ zu erklären. Seine Beschreibung, dass der Stein vorne spitz ist und dass er sich vorstellt, „die“ hätten früher damit etwas geschnitten, bevor es andere Werkzeuge zum Schneiden gab, verstehen jetzt die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler. „Ja, das kann ja gut sein.“, ist nicht nur die Bestätigung der Lehrerin für ihr Verstehen, sondern sie respektiert die Vorstellung von Clemens über diesen Stein. Die Geschichte, die sich Clemens für diesen Stein, den er an der Bushaltestelle gefunden hat, ausgedacht hat, wird als möglich akzeptiert. Das „Ja“ und das „gut“ betonen die Zustimmung in doppelter Weise. An dieser Stelle bahnt die Lehrerin eine Betrachtungsweise zur Geschichte an, die sich nicht nur auf Gegenstände beziehen muß. „Ja, das kann ja gut sein ...“ heißt auch: Es ist möglich, aber wir wissen es nicht genau. Ich folge Dir in Deiner Vorstellung, aber es kann eventuell auch anders gewesen sein. „Das kann sein ...“ bedeutet aber auch: „Ich weiß es nicht genau, ich weiß es nicht besser als Du. Ich bestimme hier nicht, ob das, was Du sagst, richtig oder falsch ist. Wir beide können es nicht mit Bestimmtheit behaupten, aber Deine Erklärung kann ich nachvollziehen. Der kurze Satz: „Ja, das kann gut sein ...“ beinhaltet eine pädagogische und eine historisch-wissenschaftliche Dimension. Der Schüler wird ernst genommen, die Bildung seiner Vorstellungskraft wird gelobt und unterstützt. Gleichzeitig lernt er und die anderen Schülerinnen und Schüler, dass zwar die Wahrscheinlichkeit seiner Vorstellung relativ hoch ist, aber der Fund historisch nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Die Uneindeutigkeit auszuhalten wird vielen älteren Schülerinnen und Schülern kaum zugemutet. Was in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird erfährt im Unterricht häufig Eindeutigkeit, weil Schülerinnen und Schüler angeblich Sicherheiten benötigten. Altersangemessen wird diese Problematik gar nicht angesprochen oder gar vertieft. Dennoch ist die Reaktion der Lehrerin in ihrer Kürze für die Unterrichtsstunde wegweisend.

Im weiteren Verlauf des Gespräches im Sitzkreis verwendet die Lehrerin auffallend oft Redewendungen wie: „Wir haben jetzt die ganze letzte Woche darüber gesprochen, *wie sich* das Leben so verändert hat ...“ „Wir wollen mal sehen, wie die Kinder früher gelebt haben (...).“ Unterstützt wird dieses gemeinschaftsstiftende „Wir“ wiederum durch Gesten und Blicke, die den Schülerinnen und Schülern vermitteln, dass jeder in der Klasse wichtig ist.

Die Lehrerin vergewissert sich, ob alle ein Arbeitsblatt erhalten haben. Diese Beachtung bewirkt eine hohe Konzentration, eine dichte Arbeitsatmosphäre und die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler an den Aktivitäten. Für diese Altersgruppe scheint es mir sehr ungewöhnlich zu sein, dass niemand abgelenkt ist.

Charakteristisch für die sensible Gesprächsführung der Lehrerin sind folgende Situationen:

Die Kinder beschreiben Tätigkeiten von Ritter- und Bauernkindern, die sie den ausgeteilten Arbeitsblättern entnehmen:

Clemens: „Ja (und) da sitzt auch einer auf so ‚nem *Stuhl*, und da hat sie da ist auch was so was vor-, vor-, ist auch so’n *Ding*, das sind *Fäden*, und daraus macht man auch *Decken*.“

(Lotta lächelt)

Lehrerin: „*Jaa*. Du weißt was (er meint) *Lotta*, sag (noch) mal *laut*.

(Lotta lächelt und guckt zur Lehrerin)

Lotta: „*Webrahmen*. Es gibt auch so *kleine*, (wir haben einen).“

Clemens ist dabei, ein Bild vom Arbeitsblatt zu beschreiben. Da er den Webrahmen als solchen nicht erkennt oder kennt, behilft er sich mit einer detaillierten Umschreibung. Die Lehrerin unterbricht ihn nicht, bemerkt aber, dass Lotta sich auskennt. Mit den Gesten des Lächelns und Zurücklächelns verständigen sich die Lehrerin und die Schülerin. Lotta weiß, dass sie bemerkt wurde und kann geduldig warten, bis Clemens seinen langen Satz beendet hat. Der nonverbalen Bestätigung folgt für alle Schülerinnen und Schüler hörbar und daher nachvollziehbar die verbale: „*Jaa*, Du weißt was er meint.“ Die individuelle Verständigung wird nicht zu einer geheimen gemacht, die die anderen Kinder ausschließt oder ausgrenzt, sondern die Kommunikation zwischen Lehrerin und Schülerin erhält Transparenz. Während die Lehrerin sehr bewusst und häufig den Konjunktiv benutzt, spricht sie hier im Indikativ. „*Ja*, Du weißt was er meint.“

Die Aufmerksamkeit für alle Kinder zeigt sich auch darin, dass die Lehrerin nachfragt, wenn eine Schülerin oder ein Schüler etwas zum Gespräch beitragen möchte, aber entweder zögert, sich zu äußern oder einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin nicht unterbrechen möchte. Sie ahnt häufig, ob und wann ein Kind beabsichtigt, etwas zu sagen.

Lehrerin: „*Magnus*, wolltest Du noch was sagen?“

Magnus: „Ja, die mussten auch auf die *Kühe* auf der Straße aufpassen – damit die nicht ausbüchsen.“

Die integrative Kompetenz der Lehrerin besteht in der Fähigkeit, sich uneingeschränkt den Schülerinnen und Schülern zuzuwenden, sie zum Mittelpunkt ihres Interesses zu machen und die Aufmerksamkeit der Kinder behutsam von den Gästen und der Technik weg und zu den Gegenständen und Inhalten des Unterrichts hin zu lenken. Die Lehrerin nimmt sich trotz der Sondersituation souverän die Zeit, den Kindern genau zuzuhören. Sie fragt nach, wenn sie etwas nicht versteht, sie lobt, wenn sie etwas gut findet, sie bestätigt die Redebeiträge der Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese richtig oder nachvollziehbar findet. Die Lehrerin vermeidet Ironie und dominante Sprechhandlungen. Sie verzichtet auf Selbstdarstellung und stellt somit Nähe und Solidarität her. Das von ihr verwendete „wir“ ist kein künstlich aufgesetztes, unechtes „wir“, sondern meint die gemeinsame Bearbeitung einer Fragestellung oder einer Arbeitsaufgabe. Die Anerkennung der Leistung der Schülerinnen und Schüler schafft eine angenehme Arbeitsatmosphäre, in der kein Kind fürchten muss, sich vor den anderen – den Fremden oder den vertrauten Mitschülerinnen und Mitschülern zu blamieren. Die Lernsituation ist nach kurzer Zeit völlig angstfrei. Wenn die Lehrerin bemerkt, dass einzelne noch etwas sagen oder ergänzen wollen, erhalten sie die Gelegenheit. Diese einzelnen Beispiele zeigen auch den anderen Kindern, dass sie nicht besorgt sein müssen, von der Lehrerin zu wenig wahrgenommen zu werden. Die Lehrerin stellt eine *konversationelle Gleichheit* her, die die Integration der Individuen zu einer Lerngruppe ermöglicht.

Nach einem „Ausflug“ in die Geschichte der Ritter- und Bauernkinder, wie Mädchen und Jungen früher aufgewachsen sind, steht die Frage im Zentrum, woher es wohl kommt, dass es heute immer noch Sprüche gibt: „Das ist doch nichts für ein Mädchen!“ oder: „Das ist doch nichts für einen Jungen!“

Die Schülerinnen und Schüler tauschen miteinander Erfahrungen aus, wann und zu welcher Gelegenheit sie mit solchen Aussagen Erwachsener konfrontiert wurden. Sehr entspannt und lebendig erzählen sie sich diese Geschichten, mit dem Tenor: Ich mache es trotzdem. Den Anstoß für diese Erzählungen gibt die Lehrerin, die aus ihrer Familie berichtet:

Lehrerin: „Meine *Oma* sagt zum Beispiel – die sagt zu meiner Tochter manchmal: Du hast ja ‚ne Pistole. Das ist doch ÜBERHAUPT nichts für Mädchen (...).“

Der besondere Spaß für die Schülerinnen und Schüler scheint zu sein, sich gegenseitig zu bestätigen, wie selbstbewusst sie sich als „moderne“ Mädchen und Jungen verhalten. Oberflächlich scheint es gleichgültig zu sein, ob das Geschlecht weiblich oder männlich ist. In dieser Phase lenkt die Lehrerin stark, sie unterstützt die Argumente der Kinder mehrfach, wie z.B.:

Lehrerin: „Ja, das ist ganz genau richtig. Es gibt keinen Grund dafür, besser gesagt, es gibt überhaupt gar keinen Grund zu sagen: Das ist doch nichts für Mädchen und das ist doch nichts für Jungen. Das ist ein ganz wichtiges Stichwort. Was denkt ihr denn, wie so was ent- wie so was entstanden ist? (...) Aber heute können wir sagen, so wie Clemens das eben gesagt hat: Also das ist doch völlig egal, ob wir Junge oder Mädchen sind, wir können alles lernen. (...).“

Die Begeisterung über die Übereinstimmung der Lehrerin mit ihren Schülerinnen und Schülern schlägt so hohe Wellen, dass kurze Zeit später die Identifikation der Lehrerin mit den Kindern verbalen Ausdruck findet:

Lehrerin: „(...) Hier haben wir wieder Frauen und Männer heute. Vielleicht hat das (die Lehrerin deutet auf die Abbildung) irgend etwas mit uns Kindern oder euch Kindern vielmehr, ich bin ja kein Kind mehr, euch Kindern zu tun (...).“

In einem anderen Zusammenhang könnte dies ein harmloser Versprecher sein, dem wenig Bedeutung beigemessen werden muss. In dieser Situation folgte eine Erzählung der anderen, eine Zustimmung und Übereinstimmung steigerte die nächste.

Das Gespräch dreht sich im Kreis. Die Lehrerin fragt die Schülerinnen und Schüler immer wieder zwischen den Erzählungen nach ihrer Meinung:

Lehrerin: „Was meint ihr? Wie kann so was passieren, dass das heute plötzlich geht?“ (Frauenfußball)

Eine Antwort auf diese Frage erhält die Lehrerin nicht. Jan-Henrik möchte ihr antworten, bricht aber den Versuch ab. Statt dessen bietet ihr Josephine

die Schilderung einer traditionell weiblichen Beschäftigung ihrer Mutter an (Häkeln). Die Spirale beginnt von vorn.

Beispiele über Beispiele werden wie Perlen auf eine Kette gereiht.

Wenn ausschließlich diese Unterrichtsphase betrachtet würde, entstünde der Eindruck, dass die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler zwar begeistern kann und die Beteiligung sehr hoch ist, aber die Lenkung des Unterrichtsgesprächs das Prinzip der Kontroversität vernachlässigt. Die Gefahr, dass in der harmonischen Atmosphäre niemand wagt, zu widersprechen, ist hoch. Im ungünstigsten Fall lernten Kinder, die anderer Meinung sind, zu schweigen.

Die Stärke der weiblichen Gesprächskultur liegt jedoch darin, dass konversationelle Übereinstimmung gleichzeitig konversationelle Großzügigkeit beinhaltet. Die Nähe durch symmetrische Sprechakte führt nicht zu einer hierarchischen Gesprächssituation, in der niemand wagt zu widersprechen. Carol Hagemann-White hat für die Grundschule festgestellt, dass die Dominanz der weiblichen Lehrenden zum Widersprechen herausfordert und zum heimlichen Lehrplan gehört, den „weiblich“ definierten Anforderungen Widerstand entgegenzusetzen. (Hagemann-White 1984, 7) Bei Hagemann-White klingt dies nach Frauenverachtung insbesondere durch die Schüler. Im Sinne politischer Bildung ist der Widerspruch gegen männliche und weibliche Lehrende durchaus erwünscht und stellt keinen Misserfolg im Lernprozess dar.

In dieser konkreten Unterrichtssituation ist der Widerspruch von Magnus ein Beweis für die offene und angstfreie Lernatmosphäre. Obwohl sein Vater kocht und es nahe liegt, dass er diesem Vorbild später folgt, verneint er die Frage:

Lehrerin: „Würdest Du das später auch machen?“

Magnus: „NÖ.“

Es wäre für Magnus viel einfacher zuzustimmen. Eine Bestätigung würde in die allgemeine Zustimmung mit den anderen Kindern einfließen. Es ist zu vermuten, dass sich Magnus gegen das androgyne Ideal des Verhaltens wehrt, das in der vorherigen Unterrichtssequenz unterschwellig bevorzugt wird. Er übernimmt weder das Bild der Jungen und Mädchen, wie es die Lehrerin und die Kinder zeichnen, noch das seines Vaters. Von einem anderen Jungen erntet er knapp, aber eindeutig Zustimmung.

X: „Ich auch nicht.“

Denkbar ist eine Situation, in der an dieser Stelle der Unterricht kippen könnte. Es wäre möglich, dass ein „Stimmungswechsel“ einsetzt und eine Reihe von Schülerinnen und Schülern umschwenken und ebenfalls widersprechen. Dies wäre wahrscheinlich der Fall, wenn der vorhergehende Konsens nur aus Gefälligkeit für die Lehrerin zustande gekommen wäre. Im Gegenteil: Clemens erzählt, dass er sich mit der Hilfe im Haushalt Taschengeld verdient. Traditionell weibliche Hausarbeit wird nicht allgemein abgewertet oder als „unmännlich“ gebrandmarkt. Die Geschlechteridentität bleibt flexibel und vielfältig.

Die Gesprächskultur der Lehrerin gewährleistet Fairness gegenüber den Gesprächspartnern und Ehrlichkeit im Umgang mit der eigenen Meinung.

Zu Beginn der Unterrichtsstunde konnte bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass die Kinder im Mittelalter arbeiten mussten, aber nicht wie heute lernen konnten. Zwischen Lernen und Arbeiten entstand bei den Schülerinnen und Schülern fast ein unüberwindlicher Gegensatz.

Zum Ende der Stunde wird ansatzweise das Thema „Arbeit“ wieder aufgenommen. Die zum Anfang der Stunde klare Unterscheidung: „Kinder mussten in der Vergangenheit arbeiten und konnten nicht lernen, wir dagegen können in die Schule gehen und lernen. Heute müssen wir nicht arbeiten“ wird von den Schülerinnen und Schülern relativiert.

Zwar müssen sie nicht unbedingt arbeiten, einige helfen ihren Eltern bei der Hausarbeit und entlasten sie. Der Akzent liegt deutlich auf dem Wort ‚Arbeit‘, denn sie erhalten teilweise Geld für diese Tätigkeit. Die Kinder korrigieren das Bild der Lehrerin, dass sie nur in der Schule lernen und zu Hause spielen und Freizeit genießen. Die Schülerinnen und Schüler haben erfahren, dass die Lehrerin ihnen Zeit und Raum zur Verfügung stellt, damit sie sich gemeinsam verständigen können. Die Kinder konnten erleben, wie sie ausführlich und differenziert ihre Erfahrungen des Alltags in den Unterricht einbringen und mit Erfahrungen aus der Vergangenheit vergleichen konnten. Diese Darstellungen der Vergangenheit waren nicht statisch, sondern konnten auch relativiert werden.

Diese Lehr- und Lernerfahrung ermutigt sie, Redebeiträge zu liefern, die nicht der mehrheitlichen Meinung entsprechen. Zum Ende der Stunde brechen zwei Kinder sogar ein Klischee unserer Wohlstandsgesellschaft auf, dass Kinder heute nicht arbeiten müssen.

Es kommt nicht darauf an, dass hier lange über die Haushaltshilfe der Kinder gesprochen wird. Wahrscheinlich sind es auch altersangemessene Anforderungen, sich am Familienleben zu beteiligen. Die beiden Beiträge sollen nicht überbewertet werden. Wesentlich ist, dass Schülerinnen und

Schüler im Unterricht lernen, nicht linear den Denkangeboten der Lehrenden zu folgen, sondern auch einmal „quer“ zu denken.

Die Stärke der Stunde besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche *Angebote zur Geschlechteridentität* erhalten. Es werden keine Denkverbote im Sinne politischer Korrektheit aufgestellt. Die Kinder können sich ausprobieren. Endgültige Wahrheiten über das Leben der Kinder im Mittelalter werden nicht verkündet. Mit ihren Vorstellungen über das Verhalten von Mädchen und Jungen oder als Männer und Frauen in der Zukunft dürfen sie spielerisch umgehen.

Vorstellungen bilden, imaginatives Lernen fördern das selbständige Denken. Der Prozess des Denkens, das sich miteinander Verständigen über unterschiedliche Bilder und Vorstellungen steht im Zentrum der Stunde.

Das flexible und sensible Eingehen der Lehrerin auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler ermöglicht es, den Kindern selbst ohne Hektik und Unterbrechungen sich gegenseitig zuzuhören. Jungen wie Mädchen profitieren von der kommunikativen und sozialen Kompetenz der Lehrerin.

Ich habe versucht, in der Kommunikation der Lehrerin einige Spuren von weiblicher Gesprächspraxis zu finden und darzustellen. Zum weiblichen Gesprächsstil zählt, die Macht des eigenen Status nicht zu eigenen Gunsten und zur Selbstdarstellung zu nutzen, dominante Sprechakte zu vermeiden, dem Gesprächspartner zuzuhören, sich unterbrechen zu lassen, wenn es für den Verständigungsprozess von Vorteil ist. Andere Meinungen gelten zu lassen, ohne sie zu ironisieren, ist eine Stärke weiblicher Kommunikation.

Senta Trömel-Plötz schreibt in der Einleitung zu ihrem Buch: „Frauengespräche: Sprache der Verständigung: „Sich konversationell in guten Händen zu wissen, ist vielleicht die Voraussetzung dafür, dass wir etwas Neues aufnehmen und entwickeln können, dass wir autonom entscheiden und uns ändern können, sicher aber dafür, dass wir uns überhaupt für irgend etwas öffnen können“ (Trömel-Plötz 1996, 27).

Die Lehrerin schafft Rahmenbedingungen für das Lernen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich dem neuen Lernstoff vertrauensvoll anzunähern. Sie zeigt durch ihr kommunikatives Verhalten, wie sich eine Gesprächskultur entwickeln und stabilisieren kann. Das zentrale Anliegen der Lehrerin ist die kreative Integration der einzelnen Schülerinnen und Schüler in die Lerngruppe mit den Besonderheiten, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Individuen. Das Mitteilen und Tolerieren verschiedener Meinungen und Einschätzungen übt in demokratische Teilhabe und demokratische Werte ein.

Literatur

- Bernsdorf, Wilhelm/Ferdinand Funke (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969
- Dewenter, Heinz Hermann u.a.: Politik gestalten. Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe 1, Band 3, Hannover 1995
- Gombrich, Ernst H.: Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser: von der Urzeit bis zur Gegenwart, 9. Aufl., Köln 1996
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen 1984
- Hirlinger-Fuchs, Franziska: Bilderbücher und ihre Wirklichkeiten: Normen, Werte und Rollenbilder in deutschsprachigen Bilderbüchern von 1844 bis 1996; vom Struwwelpeter bis zur Menschenfresserin, Heidelberg 2001
- Hoecker, Beate: Politische Partizipation von Frauen, Opladen 1995
- Kroll, Karin: Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 2001
- Kroll, Karin: Nichts von dem, was wir im anderen verachten, ist uns selbst ganz fremd, in: Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Buch – Video – CD, Schwalbach/Ts. 2003, 109-125
- Schaeffer-Hegel, Barbara: Widersprüchliches zum Thema Weiblichkeit, in: Dies.: Säulen des Patriarchats, Pfaffenweiler 1996
- Stahlberg, Dagmar/Sabine Sczesny: Psychologische Rundschau, Heft 3, 2001
- Trömel-Plötz, Senta: Frauengespräche: Sprache der Verständigung, Frankfurt/M. 1996