

Freie Universität Berlin

Friedrich-Meinecke-Institut

Studiengang: Lehramtsmaster (Geschichte, Informatik)

Seminartitel: Gender, Diversity und sexuelle Vielfalt
im Fachunterricht

Seminarnummer: 13323

Dozentin: Adrian Lehne

Gender ist wandelbar

Zur Diversity im Geschichtsunterricht

Creative Commons BY-NC-ND by Meas Wolfstatze

<http://tintenwolf.mrkeks.net/satex/>

09.08.2017

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Gender als Beispiel für Diversity im Geschichtsunterricht.....	3
2.1 Die soziale Kategorie Gender.....	3
2.2 Diversity und Geschichtsunterricht.....	4
2.3 Alterität, Historizität und Gender.....	5
3 Fazit.....	9
Anhang.....	I
Literaturverzeichnis.....	I

1 Einleitung

»Geschichtskultur ohne emanzipatorische Zukunftsansprüche ist Totentanz.«

(Dr. Peter Schulz-Hageleit)¹

Erst langsam beginnt die Vielfalt, welche eine transkulturelle Gesellschaft bietet, in den Unterricht an den Schulen einzufließen. Immerhin möchte mensch meinen, wird es im neuen Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg als fächerübergreifendes Thema erkannt.² Doch was dort als Erklärung in drei Absätzen festgehalten ist, geht nicht weiter, als das, was bereits 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten wurde.³ Das Gefühl kommt auf, dass die Schule, welche ein Garant für die Zukunft der Gesellschaft sein sollte, dieser hinterherhinkt. Der Blick in den fächerspezifischen Rahmenlehrplan für das Fach Geschichte in den Jahrgangsstufen 7-10 scheint dies zu bestätigen. Themen zur Gendergeschichte lassen sich dort nahezu vergeblich suchen – nur im Punkt »Aufklärung und Emanzipation« im Basismodul 7/8 ist eine Möglichkeit der Behandlung explizit benannt, der Rest der Geschichte bleibt männlich –⁴ und Rassismus wird aus einer sehr eurozentristischen Sicht abgehandelt.⁵ Die Behandlung der Industriellen Revolution sieht eine Referenz auf Klassenunterschiede zwar nicht direkt vor, bietet sich jedoch an.⁶ Der wiederkehrende Vorschlag, ein Themenfeld sei »insbesondere mit den übergreifenden Themen Gleich-

-
- 1 SCHULZ-HAGELEIT, Peter: „In Alternativen denken lernen. Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens“ 2008, S. 7, <http://www.schulz-hageleit.de/material/schulz-hageleit-in-alternativen-denken-lernen.pdf> (abgerufen am 22.04.2016).
 - 2 SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE UND MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*, 1. Auflage Aufl., Berlin 2015, S. 25.
 - 3 GENERALVERSAMMLUNG DER VEREINTEN NATIONEN: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948, S. 2, <http://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (abgerufen am 30.06.2017).
 - 4 SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE UND MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, 1. Auflage Aufl., Berlin 2015, S. 26.
 - 5 Ebd., S. 33.
 - 6 Ebd., S. 26.

stellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming) sowie Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)« geeignet, geht kaum weiter.⁷

Es sieht also auch im Rahmenlehrplan des Geschichtsunterrichtes eher dürftig aus und dennoch kann behauptet werden, dass dieses Fach perfekt für die Beschäftigung mit Diversity (Vielfalt) gemacht ist. Denn wenn jener Text von Schulz-Hageleit aufgegriffen wird, aus dem die eingangs zitierte Aussage stammt, eignet sich kaum etwas besser, emanzipatorische Inhalte zu vermitteln, als ein Fach dessen Natur es ist, vergangene Alternativen zu unserer Art des Zusammenlebens aufzuzeigen.⁸ Ohne die Begriffe explizit zu nennen, spielt er hier auf Alterität⁹ und Historizität¹⁰ als historische Kategorien an. Alterität, die aufzeigt, dass »soziale Differenzierungen und Ungleichheiten in der Vergangenheit anders ausgeprägt waren als heute« und Historizität, die die »Wandelbarkeit von Herrschaft, sozialen Differenzierungen und Ungleichheiten« benennt, gelten auch für Diversity mit den verschiedenen sozialen Kategorien und Parametern, unter denen sie betrachtet wird.¹¹ Im Folgenden soll betrachtet werden, wie dies für die soziale Kategorie *Gender* aussehen kann. Die Frage ist, was für Inhalte sich zur Betrachtung von Gender unter den Aspekten von Historizität und Alterität anbieten. Um dieser Frage nachzugehen wird die Kategorie als Begriff zuerst eingeordnet werden um anschließend zu klären, was Diversity im Geschichtsunterricht zu suchen hat. In einem letzten Abschnitt sollen Beispiele benannt werden, welche die Wandelbarkeit von *Gender* im historischen Prozess aufzeigen, bevor die Arbeit mit einem Fazit schließt.

7 Ebd., S. 28, 29, 32 & 33.

8 SCHULZ-HAGELEIT: „*In Alternativen denken lernen. Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens*“, S. 6.

9 Alterität bezeichnet an dieser Stelle die (teilweise) Verschiedenheit von Gesellschaften.

10 Als Historizität wird hier die Wandelbarkeit von gesellschaftlichen Aspekten im Laufe der Zeit verstanden.

11 LÜCKE, Martin: „*Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*“, *Handb. Prax. Geschichtsunterrichts Band 1*, Bd. 1, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 136–146, hier S. 145.

2 Gender als Beispiel für Diversity im Geschichtsunterricht

2.1 Die soziale Kategorie Gender

Die Ungleichheiten und sozialen Differenzierungen innerhalb einer Gesellschaft können mithilfe verschiedener sozialer Kategorien und Parameter betrachtet werden. Sie regeln die gesellschaftliche Hierarchisierung. Als zentrale soziale Kategorien gelten *Class*, *Race* und *Gender*, wogegen als Parameter z.B. *Alter*, *sexuelle Identität* und *Körper* gelten.¹² Die soziale Kategorie Gender, welche in dieser Arbeit als Beispiel für das Vermitteln emanzipatorischer Inhalte anhand der historischen Kategorien der Alterität und der Historizität dient, »beschreibt die ›Art und Weise, wie eine Gesellschaft dem Phänomen der biologischen Reproduktion sozialen Sinn verleiht.«¹³ Bei dieser relativ weiten Definition, die weder eine Aufteilung in – für natürlich angenommene – Geschlechterkategorien vornimmt, noch eine Praxis der Reproduktion vorschreibt, kommt bereits ein Gefühl dafür auf, dass es sich bei der Kategorie *Gender* um einen sehr wandelbaren Begriff handelt.¹⁴

Gender lässt sich – wie andere Kategorien auch – auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen betrachten. Diese sind die Mikroebene, welche die Identität der einzelnen Person berührt und die durch gesellschaftliche sexistische Traditionen geprägt ist und den Menschen bestimmte Identitätsmuster vorgibt, die Makro- oder Strukturebene, welche durch institutionellen/strukturellen Sexismus beschaffen ist und sich z.B. in ungleichen Lohnverhältnissen ausdrückt, sowie dazwischen die Symbolische Ebene, welche die beiden anderen Ebenen durch indi-

12 Ebd., S. 136.

13 Ebd., S. 140; LÜCKE, Martin: „Halbe Kraft voraus. Überlegungen während einer Suche nach dem Ort von Gender in der Geschichtsdidaktik“, in: BARRICELLI, Michele, Axel BECKER und Christian HEUER (Hrsg.): *Jede Ggw. Hat Ihre Gründe Geschichtsbewusstsein Hist. Leb. Zukunftserwartung Im Frühen 21 Jhd. Festschr. Für Hans-Jürgen-Pandel Zum 70 Geburtstag*, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, S. 214–226, hier S. 218–219.

14 LÜCKE: „Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik“, S. 140.

viduelle Erfahrungen von Sexismus zusammenhält.¹⁵ Davon ausgehend, dass sich die Struktur- oder Makroebene nur ändern wird, wenn Individuen auf diese einwirken, sollen in dieser Arbeit vor allem Beispiele für die Betrachtung von Mikroebene und Symbolischer Ebene gefunden werden, obgleich sich natürlich auch auf der Makroebene Historizität und Alterität feststellen lassen und Beispiele in diesem Bereich die generelle Wandelbarkeit von Gesellschaft mit all ihren Machtstrukturen und Unterdrückungsmechanismen aufzeigen können.

2.2 Diversity und Geschichtsunterricht

Die Beschäftigung mit Diversity gehört nicht nur dann in den Geschichtsunterricht, wenn dieser einer modernen, transkulturellen Gesellschaft gerecht werden will. Auch der Anspruch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern, sollte ihr eine zentrale Rolle zukommen lassen.¹⁶ Wenn das Erzählen von Geschichten im Sinne der zentralen Kompetenz des Rahmenlehrplans »Darstellen – historisch erzählen« zum Ziel des historischen Handelns wird, dann wird Diversity in ihrer historischen Andersartigkeit (Alterität) bzw. ihrem Wandel im Laufe der Zeit (Historizität) betrachtet. Die Beschäftigung mit Ungleichheiten und sozialen Differenzierungen in vergangenen Zeiten wird somit zu einem Bestandteil des historischen Erzählens, welches ein Geschichtsbewusstsein fördert.¹⁷ Das eigene Bewusstsein für Geschichte kann somit helfen in Alternativen denken zu lernen, womit das historische »Lernen zu einem lebenspraktisch wirksamen Werkzeug von Herrschaftskritik werden« kann¹⁸ und auch ein »Urteilen und sich orientieren« in der

15 WINKER, Gabriele und Nina DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 25–27; WOLFSTATZE, Meas u. a.: „Kurzerklärung »Sexismus«. *Selbstverständnis des Hausprojekts Wilder Vogel*“, Tintenwolf Records 2017, <https://tintenwolf.mrkeks.net/kurzerklaerung-sexismus/> (abgerufen am 19.06.2017).

16 LÜCKE: „*Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*“, S. 137.

17 Ebd., S. 144–145; SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE/MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, S. 4.

18 LÜCKE: „*Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*“, S. 145.

Gegenwart, wie es der Rahmenlehrplan eigentlich fordert, gefördert werden, da dies nicht abseits der Betrachtung von Ungleichheiten und sozialen Differenzierungen möglich ist.¹⁹

Um dies zu erreichen, muss Geschichte allerdings als das begriffen werden, was sie ist: ein Zusammenspiel vieler kleiner Geschichten, die durch unterschiedliche soziale Kategorien und Parameter geprägt sind.²⁰ Anstelle einer großen Geschichte, wie sie noch immer im Rahmenlehrplan durchschimmert, müssen jene Punkte aufgegriffen werden, die das Erzählen kleiner Geschichten ermöglichen. Hierzu müssen in den verschiedenen Modulen, welche der Rahmenlehrplan vorgibt, immer wieder jene herausgegriffen werden, die auch in einzelnen Geschichten erzählt werden können und die verschiedene soziale Kategorien und Parameter referenzieren und behandeln.²¹

2.3 Alterität, Historizität und Gender

Wie in dieser Arbeit bereits formuliert, wurde Gender in der Vergangenheit nicht immer gleich gedacht. Die heutige biologistische – vermeintlich biologische aber pseudowissenschaftlich argumentierte – Auffassung, dass Gender durch primäre Geschlechtsorgane und die mit ihnen verbundene Fortpflanzung geprägt sei, kam erst zum Ende des 18. Jahrhunderts in Europa auf und wurde der Welt anschließend im Rahmen von Kolonialismus und Imperialismus aufdiktiert. Erst über diese Bindung an vermeintlich fixe Tatsachen verfestigte sich das einheitliche und als Norm stilisierte Geschlechterrollenbild, welches die heutige Gesellschaft prägt. Zuvor gab es andere Konzeptionen von Gender, die dem heutigen mal mehr, mal weniger ähnelten.²² Hierbei steht die

19 SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE/MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, S. 4-5.

20 LÜCKE: „*Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*“, S. 145.

21 Ebd., S. 145-146; SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE/MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, S. 24-37.

22 LUNDT, Bea: „*Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelal-*

Frage im Raum, ob Personen, die vor dem Beginn einer biologistischen Zuschreibung oder nicht unter europäischen Einflüssen lebten, überhaupt in deren Geschlechterrollenbildern kategorisiert werden können.

An genau dieser Stelle kann angesetzt werden, um Schüler*innen mit anderen Perspektiven auf Gender zu konfrontieren. Die zeitliche Distanz zu den behandelten Themen kann dabei durchaus hilfreich sein, da die Schüler*innen die Alternative zu ihrer gedachten Norm zuerst durch die Alterität der anderen Zeit wahrnehmen. Der Weg zu einem reflektierteren Geschichtsbewusstsein ist somit behutsamer.²³ Es ist natürlich wichtig, beim Deuten der Alterität dieser Perspektiven zu hinterfragen, warum diese im Rahmen heutiger Meisternarrationen häufig rückwirkend überdeckt werden. Die Frage, warum auch die Geschichte vor dem biologistisch-Werden der Deutung von Gender heute in dem ›modernen‹ dualen Geschlechterrollenbild vermittelt und die Alterität in diesem Punkt – wie auch bei anderen sozialen Kategorien – ausgeblendet wird, muss thematisiert werden, um einer gendersensiblen Geschichte gerecht werden zu können.²⁴

Um das extrem maskuline Bild von Königen aufzugreifen, könnte zum Beispiel das berühmte Bild von Ludwig XIV. thematisiert werden, das ihn in all seiner königlichen Pracht zeigt und doch allzu sehr von heutigen Bildern von Männlichkeit abweicht, ja geradezu weiblich wirken mag.²⁵ Im Rahmenlehrplan lässt sich das Thema unter dem Punkt »frühneuzeitlicher Staat/ Absolutismus« einordnen.²⁶ Der Text »Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher

ter und Früher Neuzeit“, in: LUNDT, Bea und Martin LÜCKE (Hrsg.): *Hist. Geschlechterforschung Didakt. Ergeb. Quellen Band 2 Helden Krise Didakt. Blicke Auf Gesch. Männlichkeit*, Münster: Lit-Verlag 2013, S. 67–101, hier S. 79–81.

23 Ebd., S. 83–84.

24 Ebd.

25 RIGAUD, Hyacinthe: *Ludwig XIV. 1701*; LUNDT: „*Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit*“, S. 67–69.

26 SENATSVORWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE/MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, S. 26.

Neuzeit« gibt dieses und eine Palette weiterer Beispiele zur Hand, die das Männerbild der heutigen Zweigeschlechternorm hinterfragen lassen und die Möglichkeit einer Betrachtung vor allem auf Mikroebene und Symbolischer Ebene eröffnen.²⁷ Allerdings bietet er – wie bereits der Titel ankündigt – nur ›männliche‹ Beispiele.²⁸

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, in eine häufig als ›männlich‹ betrachtete Domäne vorzudringen und sich mit Entdeckerinnen und Forscherinnen auseinanderzusetzen. Die Zahl an Beispielen ist groß, sodass Anknüpfungspunkte im Rahmenlehrplan lediglich von der gewählten Entdeckerin oder Forscherin abhängen. Eine Auswahl bietet das Buch »Frauen erkunden die Welt« von Milbry Polk und Mary Tiegreen.²⁹ Häufig stehen hierbei jedoch nicht Historizität und Alterität im Vordergrund. Dennoch kann die Beschäftigung mit ›Frauen‹, die in ›Männerdomänen‹ wirken, klischeehaften Geschlechterrollenbildern entgegenwirken. Ob sie eine duale, biologistische Geschlechterordnung aufbrechen, kann hinterfragt werden. Die Gefahr besteht, dass die Entdeckerinnen und Forscherinnen nicht in ihrer Rolle als Frau sondern als quasimännlich wahrgenommen werden. Sie könnten somit nach dem Sprichwort »Ausnahmen bestätigen die Regel« abgetan werden. Ein sensibler Umgang mit dieser Gefahr wäre in entsprechenden Unterrichtseinheiten sicher nötig. Die Wandelbarkeit von Gender wird aus diesen Beispielen weniger deutlich. Dennoch kann auf der Makroebene hinterfragt werden, wieso strukturell vor allem ›Männer‹ für ihre Entdeckungen und Forschungen berühmt werden, wogegen es doch diverse ›Frauen‹ gibt, die dem in nichts nachstehen.³⁰ Somit sind Beispiele wie Freydis Eiríksdóttir, die 500 Jahre vor Kolumbus eine Überquerung des

27 WINKER/DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, S. 26–27.

28 LUNDT: „Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit“.

29 POLK, Milbry und Mary TIEGREEN: *Frauen erkunden die Welt. Entdecken, Forschen, Berichten*, übers. von Frank AUERBACH u. a., 4. Auflage Juni 2010 Aufl., München: Piper Verlag GmbH 2001, S. 7–11.

30 WINKER/DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, S. 25–26; POLK/TIEGREEN: *Frauen erkunden die Welt. Entdecken, Forschen, Berichten*, S. 7–11.

Atlantischen Ozeans wagte,³¹ Aphra Johnson Behn, die als Berufsschriftstellerin des 17. Jahrhunderts zur Pionierin des modernen Romans wurde,³² oder Anna Maria Sibylla Merian, deren Aufzeichnungen über die Metamorphose wegweisend für weitere Forschungen waren,³³ in der Lage, dem strukturellen Bild ›des Mannes als dem Entdecker und Forscher‹ auch in der Geschichtsschreibung entgegenzuwirken.

Das Projekt queerhistory.de bietet dagegen Material zu Lernthemen abseits einer dualen Geschlechterordnung.³⁴ Behandelt werden hierbei sowohl Menschen, die aufgrund ihres Gender nicht in eine Zweigeschlechternorm passen,³⁵ als auch jene, die durch ihre Sexualität dem biologistischen Modell widersprechen.³⁶ In weiteren Lerneinheiten wird die Hierarchisierung durch Gender in einer patriarchalen Gesellschaft thematisiert.³⁷ Die Wandelbarkeit von Gender oder dessen andere Wahrnehmung wird hierbei immer wieder in den Fokus der Lerneinheiten gestellt. Alterität und Historizität sind somit von zentraler Bedeu-

31 POLK/TIEGREEN: *Frauen erkunden die Welt. Entdecken, Forschen, Berichten*, S. 41.

32 Ebd., S. 231–234.

33 Ebd., S. 235–238.

34 Siehe <http://queerhistory.de/material>.

35 FUNK, Christopher, Sophie MIBUS und Julia SCHEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 7, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE); JACOB, Maren, Maria PRINZ und Albert RAPP: *Transvestismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 3, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).

36 LEISTERER, Simon und Marek DIPPOLD: *Der Paragraph 175. Verbotene Liebe im 20. Jahrhundert*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 8, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE); KÜCÜK, Elif u. a.: *Homosexualität in der DDR*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 4, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE); KUNTZE, Benjamin und Holger SEIFERT: *Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter. akzeptiert oder verurteilt?*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 2, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).

37 MICHAELYS, Konrad und Anja BLOHM: *Geschichte der Empfängnisverhütung. Geburtenkontrolle, Sexualität und Moral*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 6, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE); GLÄSER, Constantin und Pia GÖBEL: *Geschlecht und Beruf. Arbeitsmigration in den 1960er Jahren der BRD*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 5, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE); HERBIG, Benjamin, Julia KOSCHMIEDER und Felix TESCH: *Der Harem der osmanischen Sultane*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 9, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).

tung für die verschiedenen Einheiten.³⁸ Je nach gewählter Lerneinheit werden hierbei die Mikroebene,³⁹ die Symbolische Ebene⁴⁰ oder die Makroebene⁴¹ thematisiert, womit dem in Abschnitt »2.1 Die soziale Kategorie Gender« dieser Arbeit benanntem Ziel genüge getan wäre, die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, auf denen sich Unterdrückungsmechanismen und Herrschaftsstrukturen aufweisen lassen zu betrachten und Alterität und Historizität – also das Vorhandensein von Alternativen – an diesen aufzuzeigen.⁴²

3 Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurde kurz die soziale Kategorie Gender beschrieben und benannt, was Diversity mit Geschichtsunterricht zu tun hat. Im Anschluss sollten verschiedene mögliche Beispiele für die Beschäftigung mit Gender als wandelbarem Begriff im Geschichtsunterricht gefunden werden, um die Frage, was für Inhalte sich zur

-
- 38 FUNK/MIBUS/SCHNEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, S. 5 & 11; GLÄSER/GÖBEL: *Geschlecht und Beruf. Arbeitsmigration in den 1960er Jahren der BRD*, S. 6-7; HERBIG/KOSCHMIEDER/TESCH: *Der Harem der osmanischen Sultane*, S. 6; JACOB/PRINZ/RAPP: *Transvestismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, S. 5 & 24-28; KUNTZE/SEIFERT: *Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter. akzeptiert oder verurteilt?*, S. 37; MICHAELYS/BLOHM: *Geschichte der Empfängnisverhütung. Geburtenkontrolle, Sexualität und Moral*, S. 1-3, 5-6 & 10.
- 39 FUNK/MIBUS/SCHNEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, S. 4; JACOB/PRINZ/RAPP: *Transvestismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, S. 2-5; KÜCÜK u. a.: *Homosexualität in der DDR*, S. 2; KUNTZE/SEIFERT: *Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter. akzeptiert oder verurteilt?*, S. 3-6; WINKER/DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, S. 26-27.
- 40 FUNK/MIBUS/SCHNEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, S. 4; KÜCÜK u. a.: *Homosexualität in der DDR*; KUNTZE/SEIFERT: *Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter. akzeptiert oder verurteilt?*; MICHAELYS/BLOHM: *Geschichte der Empfängnisverhütung. Geburtenkontrolle, Sexualität und Moral*; WINKER/DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, S. 26.
- 41 FUNK/MIBUS/SCHNEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, S. 4; GLÄSER/GÖBEL: *Geschlecht und Beruf. Arbeitsmigration in den 1960er Jahren der BRD*; KÜCÜK u. a.: *Homosexualität in der DDR*; LEISTERER/DIPPOLD: *Der Paragraph 175. Verbotene Liebe im 20. Jahrhundert*; WINKER/DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, S. 25-26.
- 42 Siehe Abschnitt »2.1 Die soziale Kategorie Gender« ab Seite 3 dieser Arbeit.

Betrachtung von Gender unter den Aspekten von Historizität und Alterität anbieten, zu beantworten.

Die gefundenen Beispiele lassen sich in drei Gruppen einteilen. Erstens können die ›Männlichkeitsbilder‹ anderer Epochen betrachtet werden, um vor allem einen Wandel in Geschlechteridentitäten und symbolischen Zuschreibungen – also auf Mikroebene und Symbolischer Ebene – zu untersuchen. Die Beschäftigung mit Entdeckerinnen und Forscherinnen ist dagegen eher geeignet, Gender auf der Makroebene zu untersuchen. Hierbei geraten jedoch weniger Alterität und Historizität in den Fokus, als die Frage nach der durch männliche Dominanz geprägten Struktur von Geschichtsschreibung, welche Entdecker und Forscher gegenüber Entdeckerinnen und Forscherinnen zu bevorzugen scheint. Als drittes wurde das im Rahmen des Projektes *queerhistory.de* ausgearbeitete Material betrachtet. Hierbei konnte eine Eignung für alle drei verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen festgestellt werden, wobei je nach Lerneinheit andere Aspekte im Vordergrund der Betrachtung standen, die Alterität und Historizität mal stärker und mal weniger stark zum Kern des Unterrichts machten.

Es gibt somit verschiedene Ansätze, im Geschichtsunterricht die Wandelbarkeit von Gender zum Inhalt von Lerneinheiten zu machen. Eine Anknüpfung an den Rahmenlehrplan wird sich vor allem durch die Vielfalt an möglichen Inhalten finden. Am Besten kommt die Wandelbarkeit von Gender zur Geltung, wenn nicht nur ein Beispiel herangezogen wird, sondern wenn Geschichte immer wieder auch an Gender aber auch andere soziale Kategorien wie Class und Race ansetzt, für die sich sicherlich ähnliche Beispiele finden lassen. Hier sei z.B. auf die Arbeit von *AfricAvenir International e.V. (LEO)* oder dem *Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel* verwiesen. Eine Untersuchung weiterer Inhalte vor allem in Bezug auf Class und Race erscheint somit als sinnvoll.

Anhang

Literaturverzeichnis

- FUNK, Christopher, Sophie MIBUS und Julia SCHEIBE: *Intergeschlechtlichkeit. Die Memoiren der des Herculine Barbin*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 7, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- GENERALVERSAMMLUNG DER VEREINTEN NATIONEN: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“, Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948, <http://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (abgerufen am 30.06.2017).
- GLÄSER, Constantin und Pia GÖBEL: *Geschlecht und Beruf. Arbeitsmigration in den 1960er Jahren der BRD*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 5, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- HERBIG, Benjamin, Julia KOSCHMIEDER und Felix TESCH: *Der Harem der osmanischen Sultane*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 9, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- JACOB, Maren, Maria PRINZ und Albert RAPP: *Transvestismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 3, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- KÜCÜK, Elif u. a.: *Homosexualität in der DDR*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 4, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- KUNTZE, Benjamin und Holger SEIFERT: *Verbotene Liebe heute und verbotene Liebe im Mittelalter. akzeptiert oder verurteilt?*, Berlin: queerhistory.de 2013 (Queere Themen in Unterricht und Schule 2, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- LEISTERER, Simon und Marek DIPPOLD: *Der Paragraph 175. Verbotene Liebe im 20. Jahrhundert*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 8, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- LÜCKE, Martin: „Halbe Kraft voraus. Überlegungen während einer Suche nach dem Ort von Gender in der Geschichtsdidaktik“, in: BARRICELLI, Michele, Axel BECKER und Christian HEUER (Hrsg.): *Jede Ggw. Hat Ihre Gründe Geschichtsbewusstsein Hist. Leb. Zukunftserwartung Im Frühen 21 Jhd. Festschr. Für Hans-Jürgen-Pandel Zum 70 Geburtstag*, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, S. 214-226.
- LÜCKE, Martin: „Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdi-daktik“, *Handb. Prax. Geschichtsunterrichts Band 1*, Bd. 1, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2012, S. 136-146.
- LUNDT, Bea: „Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit“, in: LUNDT, Bea und Martin LÜCKE (Hrsg.): *Hist. Geschlechterforschung Didakt. Ergeb. Quellen Band 2 Helden Krise Didakt. Blicke Auf Gesch. Männlichkeit*, Münster: Lit-Verlag 2013, S. 67-101.
- MICHAELYS, Konrad und Anja BLOHM: *Geschichte der Empfängnisverhütung. Gebur-tenkontrolle, Sexualität und Moral*, Berlin: queerhistory.de 2014 (Queere Themen in Unterricht und Schule 6, hrsg. v. QUEERHISTORY.DE).
- POLK, Milbry und Mary TIEGREEN: *Frauen erkunden die Welt. Entdecken, Forschen, Berichten*, übers. von. Frank AUERBACH u. a., 4. Auflage Juni 2010 Aufl., München: Piper Verlag GmbH 2001.
- RIGAUD, Hyacinthe: *Ludwig XIV. 1701*.

- SCHULZ-HAGELEIT, Peter: „*In Alternativen denken lernen. Gedanken über die Zukunft des historisch-politischen Lehrens und Lernens*“ 2008, <http://www.schulz-hageleit.de/material/schulz-hageleit-in-alternativen-denken-lernen.pdf> (abgerufen am 22.04.2016).
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE UND MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*, 1. Auflage Aufl., Berlin 2015.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE UND MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT LAND BRANDENBURG: *Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg. Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, 1. Auflage Aufl., Berlin 2015.
- WINKER, Gabriele und Nina DEGELE: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript Verlag 2009.
- WOLFSTATZE, Meas u. a.: „*Kurzerklärung »Sexismus«*. *Selbstverständnis des Hausprojekts Wilder Vogel*“, Tintenwolf Records 2017, <https://tintenwolf.mrkeks.net/kurzerklaerung-sexismus/> (abgerufen am 19.06.2017).