



Gender, Diversity, Intersektionalität und historisches Lernen

Katharina Joni Tracy Heep

Auszüge aus der freien wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung eines Bachelorgrades am Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin im Bachelorstudiengang Geschichte und Englisch mit Lehramtsoption.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Die Kategorie Geschlecht in Gesellschaft und Wissenschaft	3
2. Geschlechterforschung	4
3. Geschlechterforschung und Geschichtsdidaktik	6
4. Diversity und Gender	9
4.1. Intersektionalität	10
4.2. Kritik an Intersektionalität	14
5. Literaturverzeichnis	17

1. Einleitung: Die Kategorie Geschlecht in Gesellschaft und Wissenschaft

Das Buzzword *Gender* ist omnipräsent, sowohl in der Forschung als auch im öffentlichen Diskurs. An vielen Universitäten ist es fast unmöglich geworden, dass Studierende nicht mit dem Themenfeld Gender und Geschlechterverhältnis in Seminaren oder Vorlesungen in Berührung kommen. Aktuell gibt es in Deutschland 137 Professuren mit einer Teil- oder Voll-Denomination für Frauen- und Geschlechterforschung beziehungsweise Gender Studies. Davon sind neun derzeit nicht besetzt.¹ Da die Disziplin eine vergleichsweise neue ist, wird ihre Legitimität wie bei allen wissenschaftlichen Strömungen in der Vergangenheit immer wieder in Frage gestellt. Aber durch den öffentlichen, politischen Diskurs über die Lebensumstände insbesondere von Frauen und Homosexuellen in der Gesellschaft, kommen auch die Gegner und Gegnerinnen der Geschlechterforschung nicht mehr umhin, sich mit deren vielfältigen Positionen auseinander zu setzen. So hat Harald Martenstein im Sommer diesen Jahres einen Artikel für das *ZEITmagazin* mit dem Titel „Genderforschung: Schlecht, schlechter, Geschlecht“ verfasst, der auch online publiziert wurde. Darin zweifelt der Autor grundsätzlich an der wissenschaftlichen Legitimität der Geschlechterforschung und versucht dies mit Aussagen über Evolutionsbiologie zu untermauern.² Die Resonanz auf den Artikel war groß. Innerhalb von zwei Wochen nach Veröffentlichung wurde der Artikel auf *Zeit.de* 437 Mal kommentiert. Repliken erschien sowohl auf der Webseite der *taz* als auch auf der Internetseite der *Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung (ZEFG)* der Freien Universität⁴. In der akademischen Landschaft dagegen gilt die Geschlechterforschung als relativ etabliert, wenn auch nicht gänzlich unbedroht.⁵ Auch wenn die Autorinnen des ZEFG zu bedenken geben, dass nur 0,4% der Lehrstühle den Gender Studies eindeutig zuzuordnen sind, findet sich zumindest der sogenannte *Genderaspekt* in vielen wissenschaftlichen Disziplinen wieder.

Während die Gender Studies langsam auch in nicht-wissenschaftlichen Diskursen auftauchen, scheinen sie als Paradigma zum Beispiel in der Geschichtswissenschaft bereits teilweise überholt. Auch wenn die Geschlechter- und Frauenforschung bisher nicht durch die Queer Studies oder die Intersektionalität abgelöst wurde,⁶ wird Gender

¹ Vgl. Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung (ZEFG): Datenbank Professuren mit einer Teil- oder Voll-Denomination für Frauen- und Geschlechterforschung / Gender Studies an deutschsprachigen Hochschulen. Tabelle 1 2013, <http://www.zefg.fu-berlin.de/genderprofessuren/index.html>, aufgerufen am 17.09.2013.

² Vgl. Harald Martenstein: Genderforschung: Schlecht, schlechter, Geschlecht 2013, <http://www.zeit.de/2013/24/genderforschung-kulturelle-unterschiede>, aufgerufen am 17.09.2013.

³ Sabine Hark/Paula-Irene Villa: Streit um Genderstudies: Biologistische Grenzziehungen. Die Unterstellungen sind bekannt: Genderstudies sind unwissenschaftlich. Das „Zeit-Magazin“ versucht diese Debatte neu zu entfachen – eine Replik. 2013, <http://www.taz.de/%21118080/>, aufgerufen am 17.09.2013.

⁴ Isabel Collien: Geschlechterforschungspolemik im Sommerloch oder ich röhre, also bin ich 2013, http://www.zefg.fu-berlin.de/replik_martenstein/index.html, aufgerufen am 17.09.2013.

⁵ Vgl. Elke Kleinau/Barbara Rendtorff: ‚Geschlecht wird immer mitgedacht‘. Differenzen - Diversity - Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 7–11.

⁶ Vgl. ebd., S. 9.

oft in erziehungswissenschaftlichen Arbeiten einfach nur „mitgedacht“⁷ und oftmals verkürzt dargestellt.⁸ Dadurch entstehen häufig auch inhaltliche Schwächen und Unschärfen. In der Geschichtsdidaktik fand in den letzten Jahrzehnten eine intensive Auseinandersetzung mit der Relevanz von Geschlecht für den Geschichtsunterricht statt. Auch wenn immer wieder der späte Anschluss der Zunft an die aktuellen Debatten beklagt wurde, sind doch inzwischen eine ganze Reihe von Publikationen zum Thema Gender erschienen, aus denen auch die vorliegende Arbeit schöpfen kann. Besonders der Jahresband der *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* aus dem Jahr 2004 kann als Meilenstein bezeichnet werden.⁹

Intersektionalität wird dagegen bisher in der erziehungswissenschaftlichen Literatur selten singulär diskutiert. Meist wird sie im Kontext der eher populären Heterogenitäts- und Diversitätstheorien behandelt.¹⁰ Martin Lücke, Professor für Geschichtsdidaktik an der Freien Universität Berlin, hat den intersektionalen Ansatz für die Geschichtsdidaktik vorgeschlagen.¹¹ Die Entwicklung eines Anwendungsbeispiels der Intersektionalität, mit besonderem Augenmerk auf die Kategorie Geschlecht, für den Geschichtsunterricht ist Ziel dieser Arbeit. Vielfach wurde kritisiert, dass in erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Publikationen die Kategorie Geschlecht nicht ausreichend theoretisch ausformuliert wird und daraus inhaltliche Schwächen resultierten.¹² Daher wird im ersten Teil der vorliegenden Arbeit Gender als Forschungsfeld und die Entwicklung innerhalb der Geschichtsdidaktik eingehend dargestellt. Daran schließt sich eine kritische Rezeption der Intersectionality Studies in den Erziehungswissenschaften und die Verwendung dieser Ansätze für den Geschichtsunterricht an. Dazu werden besonders der in diesem Jahr erschienene Sammelband *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*, herausgegeben von Elke Kleinau und Barbara Rendtorff, sowie mehrere Beiträge von Martin Lücke zum Thema *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik* Verwendung finden.

2. Geschlechterforschung

Oft wird von anderen Disziplinen gefragt, welche Idee oder welche Theorie sich hinter dem Wort *Gender* verbirgt. Eine eindeutige Antwort darauf zu geben, ist wesentlich schwieriger als seitens der Fragenden oft erwartet wird. Trotz der Popularität dieses Terminus technicus im akademischen Diskurs gibt es bisher zwar konsensfähige

⁷ Barbara Rendtorff: ‚mitgedacht‘ - Geschlecht als diskursive Figur. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 13–25, hier S. 13.

⁸ Vgl. Martin Lücke: *Didaktik der Geschichte – Geschlechterkonstruktionen historisch erzählen*. In: Marita Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden 2012, S. 185–197, hier S. 187–188.

⁹ Vgl. ebd., S. 185–186.

¹⁰ Vgl. zum Beispiel den kürzlich erschienen Sammelband Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3).

¹¹ Martin Lücke: *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts (Wochenschau Geschichte), S. 136–146. und Vgl. Lücke (Anm. 8).

¹² Vgl. Rendtorff (Anm. 5), S. 16.

Thesen, aber keine allgemein verbindliche Theoriebildung.¹³ Das Wort *Gender* „stammt bekanntlich aus der angloamerikanischen feministischen Diskussion und wurde dazu benutzt, das Konzept eines sozial konstruierten Geschlechts (englisch: ‚gender‘) terminologisch von dem des biologischen oder anatomischen Geschlechts (im Englischen ‚sex‘) zu unterscheiden.“¹⁴ Dies kann als Ausgangspunkt der Geschlechterforschung betrachtet werden, fungiert aber in keinem Fall mehr als Definition.

Die Gender Studies beziehen sich insbesondere auf die poststrukturalistischen Theorien von Michel Foucault und den Dekonstruktivismus unter anderen vertreten durch Jacques Derrida. Foucault bezeichnet mit der Diskursanalyse den menschlichen Körper und die Sexualität als kulturelles Konstrukt. Der Geschlechterunterschied ist in diesem Sinne a priori bedeutungslos. Die kulturelle Interpretation erst lässt ihn zu einer entscheidenden Sphäre im sozialen Kampf um Bedeutungszuschreibungen und Macht werden.¹⁵ Die feministische Wissenschaft nutzte diese Theorie für die Kritik am Essentialismus. Hierbei handelt es sich um die „Gretchenfrage“ der Disziplin.¹⁶ Gibt es eine essentielle Natur der Frauen und eine Natur der Männer und der anderen Geschlechter? Die Differenzialistinnen und Differenzialisten gehen von einem fundamentalen Unterschied zwischen Männern und Frauen und jeweils einem naturgegebenen Wesen aus. Die universalistische Position dagegen, vertritt eine absolute Gleichheit der Geschlechter. Sie sehen zwar auch die aktuell gelebten Unterschiede, streben aber an, dass diese irgendwann überwunden werden können.¹⁷ Allerdings hat die feministische Theorie auch auf die Grenzen von Foucaults Diskurstheorie aufmerksam gemacht. Es wird weiterhin diskutiert, ob auch der Körper und das Selbst eine soziale Konstruktion sind. Im Sinne der emanzipatorischen Ziele des Feminismus, wurde der Begriff der „agency“ (zu Dt. etwa Handlungskompetenz/Handlungsmacht) neu geprägt.¹⁸ Der Begriff steht für die Fähigkeit eines Individuums zum (politischen) Handeln in der Lebenswelt. Dies stellt eine Gegenposition zu Foucaults Schrift *Überwachen und Strafen* (1975) dar, in der er vom „unterworfenen Körper“ spricht, der keinen Widerstand gegen die Auswirkungen der sozialen Machtbeziehungen leisten kann.¹⁹ Dies würde die ewig fortdauernde Unterdrückung von Frauen und anderen Minderheiten bedeuten. Die Schwierigkeit besteht also darin, ein Konzept von (zunächst weiblicher) Körperlichkeit zu schaffen, das nicht in einem biologischen Determinismus aufgeht.

Es ist festzustellen, dass sich das englische Wort *Gender* in der deutschsprachigen Fachliteratur etabliert hat. Es wird synonym zum deutschen Begriff *Geschlecht* verwendet, seit die Trennung zwischen „sex“ und „gender“ als überholt gilt, da beide

¹³ Vgl. Bea Lundt: *Das „Arbeiten“ über und mit Geschlecht. Ein Plädoyer für die Genderisierung der Geschichtsdidaktik.* In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): *Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 34–55, hier S. 47.*

¹⁴ Susanne Popp: *Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern.* In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): *Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 125–148, hier S. 127.*

¹⁵ Vgl. ebd., S. 128.

¹⁶ Vgl. Brigitte Dehne: *Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? Schwalbach/Ts 2007 (Wochenschau Geschichte), S. 12–13.*

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. Kathleen Caning: *The Body as Method? Reflections on the Place of the Body in Gender History.* In: *Gender & History* (1999), H. 11, S. 499–513, hier S. 502–503.

¹⁹ Vgl. Michel Foucault: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses.* 1. Aufl. Frankfurt am Main 1994 (Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 2271), S. 37.

Kategorien als sozial konstruiert gelten. Sowohl *Gender* als auch Geschlecht bezeichnen nun die sozialen, biologischen und sonstigen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit. Zuvor war davon ausgegangen worden, dass das biologische Geschlecht ahistorisch sei.²⁰ Auch die Körpergeschichte hat dazu beigetragen, diese Annahme zu widerlegen. Heute gehen die Gender Studies zumeist davon aus, dass auch die Konstruktion des biologischen Geschlechts zeitlichen Veränderungen unterliegt.²¹

Bei vielen Menschen sind die soziale und gefühlte Geschlechterrolle (engl. *gender role*) und das körperliche Geschlecht (*sex*) weitgehend identisch. Ist dies nicht der Fall, werden die Personen als *Transgender* bezeichnet. Durch die „Transgenderforschung“ und die Queer Studies wurde die Gender-Debatte um die Kritik an der Heteronormativität und dem binären Geschlechtersystem erweitert. Die Geschlechtersysteme gegenwärtiger westlicher Gesellschaften bestehen aus zwei sich gegenseitig ausschließenden Geschlechtern. Männlichkeit und Weiblichkeit fungieren als zwei Pole, die sich gegenüber stehen. Diese Geschlechtersysteme führen meist zur Stigmatisierung und Ausgrenzung von Menschen, die sich nur teilweise oder gar nicht auf der männlichen oder weiblichen Seite verorten können oder wollen. Um eine Gesellschaft zu schaffen, in der Menschen nicht aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder ihres Geschlechts benachteiligt werden, wird ein dynamischeres und weniger stereotypisierendes kulturelles Konstrukt von Identitäten und Sexualitäten als wünschenswert betrachtet. Diese Forderung geht unter anderem auf Judith Butler zurück. Sie untermauert diesen Anspruch mit ihrem Konzept der Performativität von Geschlecht. Butler geht davon aus, dass Geschlechteridentitäten durch alltäglich wiederholte Tätigkeiten und Bewegungen sozial konstruiert werden (*doing gender*).²²

Gender ist, neben anderen Kategorien, „eines der wesentlichen gesellschaftlichen Strukturprinzipien.“²³ Die Geschlechterforschung untersucht die Beziehungen der Geschlechter und daraus resultierende soziale Ungleichheiten. Dabei wird versucht, nicht in binären Bahnen zu denken, da die Dekonstruktion der essentialisierten und stereotypisierten Repräsentationen von Männlichkeit und Weiblichkeit auch die Auflösung der jeweiligen sozialen Privilegien beziehungsweise Nachteile verspricht.

3. Geschlechterforschung und Geschichtsdidaktik

Darstellungen zur Frage nach den Geschlechterverhältnissen in der Geschichtsdidaktik beginnen meist mit der lobenden Erwähnung von Susanne Thurn und Bodo von Borries²⁴. Neben dem bereits einleitend erwähnten Jahresband der *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2004) sind Brigitte Dehnes Publikationen, unter anderen auch die Monographie *Gender im Geschichtsunterricht* (2007), als Standardliteratur zu betrachten.

²⁰ Vgl. Brigitte Dehne: *Genderforschung und Geschichtsdidaktik*. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): *Gender und Geschichtsdidaktik*. Schwalbach / Ts 2004 (*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 2004), S. 9–33, hier S. 11.

²¹ Vgl. ebd., S. 16.

²² Vgl. Judith Butler: *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition* 1999, S. 171–180.

²³ Vgl. Dehne (Anm. 13), S. 11.

²⁴ Vgl. zum Beispiel: Bettina Alavi: *Einführung in den Themenschwerpunkt*. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): *Gender und Geschichtsdidaktik*. Schwalbach / Ts 2004 (*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 2004), S. 5–8, hier S. 5. Im Rahmen dieser Arbeit können diese ersten Schritte nicht dargestellt werden. Die gemeinten Publikationen der 1990er Jahre entsprechen nicht mehr dem aktuellen Forschungsstand, was ihrer Bedeutsamkeit aber keinen Abbruch tut.

Die Geschichtsdidaktik ging in den 1950er und -60er Jahren davon aus, dass Schülerinnen sich eher für Alltagsgeschichte, Familiäres und Menschliches in der Geschichte interessieren als für die personalisierte Politik- und Kriegsgeschichte.²⁵ Nachdem Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Interessen und Neigungen im Geschichtsunterricht zugeschrieben worden waren, wurden Erkenntnisse und Inhalte der Frauengeschichte aus der Fachwissenschaft in den 1980er Jahren als kurze Einschübe in den politikgeschichtlich strukturierten Unterricht eingegliedert. Die Frauengeschichte wurde von der geschichtsdidaktischen Riege mit Begeisterung aufgenommen.²⁶ Obwohl die Gender Studies sich bereits Mitte der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in den USA langsam aus den Women's Studies entwickelten, kam die Neuausrichtung erst in den neunziger Jahren auf breiter Basis in Mitteleuropa an. Eine tragende Rolle spielten dabei die Veröffentlichungen von Judith Butler und insbesondere das Buch „Gender Trouble“ (1991). Obwohl Judith Butler eher eine Extremposition innerhalb der Gender Studies vertritt, sind ihre Arbeiten auch heute weiterhin maßgeblich und werden bedauerlicherweise im außeruniversitären Umfeld oft mit den Gender Studies insgesamt gleichgesetzt.²⁷ Die Geschichtsdidaktik hat sich allerdings eher schwerfällig gezeigt, als es an der Zeit war, die neuen Impulse aus der Fachwissenschaft im Bereich Geschlecht umzusetzen. Es schien bisher fast so, als würden sich einige Geschichtsdidaktiker und Geschichtsdidaktikerinnen an der Frauengeschichte festklammern.²⁸

Ein konsequenter Wandel der Perspektive zeichnet sich etwa erst in den letzten zehn Jahren ab, wenn auch immer wieder mit Verständnisproblemen gekämpft werden muss. Brigitte Dehne stellte 2004 bereits fest, dass Gender bedauerlicherweise oftmals mit Frauen(geschichte) gleichgesetzt wird.²⁹ Dieses hartnäckige Missverständnis scheint inzwischen zwar ausgeräumt, doch wird heute zum Teil mit dem Stichwort „Genderpädagogik“ auf essentielle Interessenunterschiede von Schülerinnen und Schülern hingewiesen, die es bei der pädagogischen Arbeit zu beachten gäbe.³⁰ Oft wurde auch darauf hingewiesen, dass Gender eine kritische Analysekatgorie ist, die über den Inhaltsbereich hinausgeht.

Im Jahresband der *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* zum Thema Gender und Geschichtsdidaktik wird im Vorwort postuliert: „Allen Beiträgen des Heftes gemeinsam ist die Vorstellung einer konstruktivistisch gedachten Kategorie Gender, also des Herstellens von Weiblichkeit und Männlichkeit in einem performativen Prozess, der auf sich ändernden Bedingungen basiert und deshalb historisch zu sehen ist.“³¹ Diese erste Definition blieb aber nicht lang unumstritten, da sie sich der Begriffe Männlichkeit und Weiblichkeit bedient.

Es wurde nach einer Möglichkeit gesucht, wie Gender in die theoretischen Konzepte der Geschichtsdidaktik eingebunden werden kann. Seit 1998 bereits wird diskutiert, ob Geschlechterbewusstsein eine Dimension des Geschichtsbewusstseins sein könne.³²

²⁵ Vgl. Susanne Thurn: Geschlechtersozialisation und Geschichtssozialisation. In: Klaus Bergmann (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997, S. 351–356, hier S. 351–352.

²⁶ Vgl. Dehne (Anm. 13), S. 9.

²⁷ Vgl. Martenstein (Anm. 2).

²⁸ So zum Beispiel Bodo von Borries, der der Frauengeschichte weiterhin Priorität einräumt. Vgl. Dehne (Anm. 13), S. 13.

²⁹ Ebd., S. 9.

³⁰ Vgl. Kleinau/Rendtorff (Anm. 5), S. 16.

³¹ Vgl. Alavi (Anm. 13), S. 6.

³² Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 186.

Die sieben Dimensionen des individuellen Geschichtsbewusstseins nach Hans-Jürgen Pandel können ohne Einschränkung als eines der grundlegenden Konzepte der Geschichtsdidaktik bezeichnet werden. Diese Dimensionen sind:

- „Zeitbewußtsein (früher – heute/morgen),
- Wirklichkeitsbewußtsein (real/historisch – imaginär),
- Historizitätsbewußtsein (statisch – veränderlich),
- Identitätsbewußtsein (wir – ihr/sie),
- politisches Bewußtsein (oben – unten);
- ökonomisch-soziales Bewußtsein (arm – reich),
- moralisches Bewußtsein (richtig – falsch)“³³

In der Rezeption von Pandels Vorschlag wurden weitere Dimensionen vorgeschlagen. Zum Beispiel von Peter Gautschi die Dimension des Raumbewusstseins und des Interesses.³⁴ Bisher haben diese Erweiterungen sich nicht völlig durchsetzen können und die Dimensionierung nach Pandel erscheint weiterhin als substanziell.³⁵ Die von Klaus Bergmann und Susanne Thurn vorgeschlagene 8. Dimension des Geschichtsbewusstseins

- **Geschlechterbewusstsein (männlich – weiblich)**

widmet sich der Frage nach den Verhältnissen zwischen den Geschlechtern.³⁶ Möglicherweise ist der Grund für die bisher fehlende Durchschlagkraft dieser Erweiterung des Konzeptes darin begründet, dass die sich gegenüberstehenden Attribute männlich und weiblich essentialisiert erscheinen und damit im Widerspruch zu den Grundannahmen der Geschlechterforschung stehen – sollte die Kategorie Gender in der Geschichtsdidaktik doch das binäre Geschlechterkonstrukt auflösen. Hans-Jürgen Pandel selbst lehnt 2005 Geschlechterbewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins ab.³⁷ Dennoch ist es das erklärte Ziel von Brigitte Dehnes 2007 erschienen Buch „Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklophen?“, „dass auch im Geschichtsunterricht so etwas wie ein Genderbewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins zum Tragen kommt.“³⁸ In Österreich dagegen gilt *Gender* als Kompetenz, die in historisch-politischem Unterricht gefördert werden soll.³⁹

In der „Einführung in den Themenschwerpunkt“ zum bereits mehrfach erwähnten Jahresband 2004 der *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* heißt es: „Die geschichtsdidaktische Forschung befindet sich in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts gerade an dem Punkt ‚Gender‘ als eine Dimension des Geschichtsbewusstseins auszuformulieren.“⁴⁰ Fast

³³ Hans-Jürgen Pandel: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik* 12 (1987), H. 2, S. 130–142, hier S. 132.

³⁴ Vgl. Peter Gautschi: *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*. 2., erw. Aufl. Buchs AG 2000, S. 12–29.

³⁵ Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 186.

³⁶ Vgl. Dehne (Anm. 13), S. 14–15.

³⁷ Vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts 2005 (Forum Historisches Lernen), S. 21.

³⁸ Vgl. Dehne (Anm. 16), S. 13.

³⁹ Vgl. Reinhard Krammer: *Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. „Was taten eigentlich die Frauen, als die Männer das machten, worüber wir im Unterricht reden?“*. In: Ingrid Bauer/ Gertraud Diendorfer (Hrsg.): *Geschlechtergeschichte, Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming*. Innsbruck 2006 (Informationen zur politischen Bildung, Bd. 26), S. 58–66.

⁴⁰ Vgl. Alavi (Anm. 13), S. 5.

zehn Jahre später können wir durchaus sagen, dass Publikationen immer noch um diesen Punkt kreisen.⁴¹ Absolut einig ist sich die Geschichtsdidaktik bisher eigentlich nur darüber, dass Gender über den inhaltlichen Bereich des Geschichtsunterrichts hinaus Tragweite entwickeln soll. Damit sind sowohl der additiv-stereotypisierende Inhaltbereich Frauengeschichte als auch Geschlechtergeschichte im Sinne der Beziehungen von „den Frauen“ und „den Männern“ zueinander als unzulänglich zu betrachten. Die didaktische Debatte scheint sich im Kreis zu drehen und Gender als nützliche Kategorie für (historische) Erkenntnis ist noch nicht einmal in den meisten Lehrplänen, das heißt in den Schulen, angekommen.⁴² Kürzlich zeigte eine Studie, dass Grundschullehrer_innen „Geschlecht als (...) nicht sonderlich wichtig für die Praxis einschätzen und nicht für ein sinnvolles Thema von Lehrerfortbildungen halten (vgl. ProLEG 2012).“⁴³ Barbara Rendtorff weist zu Recht auf das Paradoxon hin, dass das Management von *Heterogenität*, die positive Anerkennung und Förderung von menschlichen Verschiedenheiten, gleichzeitig als Kernkompetenz in der Erziehungswissenschaft betrachtet wird.⁴⁴

4. Diversity und Gender

Die Diversity Ansätze sind dem Einfluss der Queer Studies zuzurechnen. Sie erfreuen sich gerade in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen besonderer Beliebtheit, da sie den Erfahrungen der Lehrkräfte mit sozialen Ungleichheiten im Klassenraum entgegen kommen. Lehrer_innen beobachten in der Praxis täglich, dass Unterschiede wie zum Beispiel Herkunft, Geschlecht, Ethnie oder körperliche Beeinträchtigungen sich auf das soziale Gefüge im Klassenraum auswirken können. Dass der von ihnen täglich gefühlte oder erlebte fundamentale Unterschied zwischen Mädchen und Jungen nun völlig sozial konstruiert sein soll, lehnen viele von ihnen ab. Noch mehr, dass es so etwas wie Mädchen und Jungen vielleicht gar nicht gibt und jede/r das Geschlecht selbstständig bestimmen und „tun“ kann im Sinne des Doing-Gender Konzeptes. Heterogenität und Diversity als Schlagworte fügen sich außerdem perfekt in die auch politisch beschworene inklusive Schule und den Gemeinsamen Unterricht ein. Bisher blieb dies aber vor allem auf Klassenmanagement beschränkt und wirkte sich wenig auf die Inhalte des Unterrichts aus. Seit die Lerngruppen in den letzten Jahren zumindest gefühlt heterogener wurden, passen sich die Methoden im Unterricht an. Binnendifferenzierung wird besonders von jungen Lehrer_innen fächerübergreifend gefordert, konsequent geplant und praktiziert. Die Inhalte scheinen allerdings nur langsam nachzuziehen. Unterrichtsthemen wie Homosexualität, Transgender oder Behinderungen sind die absolute Ausnahme und kommen nur vor, wenn die Lehrkraft daran ein persönliches Interesse hat und sich dann auch traut, dies im Unterricht zur Geltung zu bringen.

Ein weiterer Grund für die Beliebtheit von Heterogenität und die Abneigung gegenüber *Gender* bei den aktiven Geschichtslehrer_innen ist vermutlich, dass viele seit Jahrzehnten die Inhalte der Frauengeschichte in den Unterricht einfließen lassen. Dafür haben

⁴¹ Es erscheinen weiterhin Aufsätze zu diesem Thema. Gender als Kategorie oder Methode wird noch bzw. wieder von einigen in Frage gestellt. Vgl. zum Beispiel: Béatrice Ziegler: Geschlecht und Heterogenität in der Geschichtsdidaktik. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 125–138.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. Rendtorff (Anm. 5), S. 15.

⁴⁴ Vgl. ebd.

sie zum Teil hart gekämpft. Ältere Lehrer_innen haben unter Umständen das Gefühl, ihre bisherige Arbeit würde durch neue Erkenntnisse abgewertet.⁴⁵ Längst wurden aber auch Stimmen laut, die eine Vernachlässigung und Benachteiligung der männlichen Schüler und ihrer Lebenswelt durch den Fokus auf *Gender* befürchten.⁴⁶ Dieser Einwand kann aber durch den Hinweis auf das Forschungsfeld der Männergeschichte entkräftet werden. Die „Genderisierung“ der Didaktik führt eben nicht zur bevorzugten Behandlung von weiblichen Schülerinnen gegenüber männlichen Schülern, sondern zum Abbau von bestehenden Ungleichheiten in der Repräsentation. Männliche Inhalte sollen (weiter) vorkommen, allerdings müssen sie als solche erkennbar sein und dürfen nicht als allgemeingültig dargestellt werden.

4.1. Intersektionalität

Dass Diversität (als Individualisierungsstendenz) und die Kategorie Gender (als „Gleichmacherei“) sich dennoch nicht ausschließen zeigt Intersektionalität. Dieser aktuelle Impuls der Queer Studies findet nun durch Martin Lücke Einzug in die Geschichtsdidaktik. Damit wurde nicht nur der Debatte um den „systematischen Ort einer historischen Genderkompetenz im System von Geschichtsbewusstsein“⁴⁷ ein völlig neuer Anstoß gegeben, sondern auch die Sensibilisierung für soziale Ungleichheiten im Geschichtsunterricht mindestens um die Kategorien *Race* und *Class* erweitert. Für die Definition von Gender greift Lücke auf die Gendertheoretikerin Raewyn Connell zurück, die Geschlecht als die Struktur sozialer Beziehungen und Praktiken bezeichnet, die die Fortpflanzung von Menschen betreffen und Körper anhand dessen voneinander unterscheidet. Durch diese Struktur kommt es erst zu Unterscheidungen wie männlich, weiblich oder neutrum. Da sie ohne aktuelle Sinnzuschreibung auskommt, so schreibt Lücke, ist diese Definition besonders für Sinnbildung über Geschichte geeignet.⁴⁸

Einer der einflussreichsten Vorschläge in der Intersektionalitätsforschung ist das Mehrebenenmodell von Degele und Winker, welches auch in Lückes Vorschlag zum Tragen kommt. Die oberste Ebene besteht aus Makrostrukturen und wird *Ebene der strukturellen Herrschaftsverhältnisse* genannt. Damit sind zum Beispiel der Staat, Erwerbstätigkeit und Familien gemeint. Auf der Mesoebene, der *Ebene der symbolischen Repräsentation*, geraten Werte, Kulturen, Wissen, Einstellungen und Ideen in den Blick. Zuletzt gilt es auf der *Ebene der Identitätskonstruktionen* herauszufinden, wie Menschen vor dem Hintergrund der beiden höheren Ebenen, anhand der in der jeweiligen Gesellschaft bedeutenden Differenzierungen wie *Race*, *Class* und *Gender* ihre Identitäten entwerfen. Auf der Mikroebene kann auch die bereits erwähnte *agency* analysiert werden.⁴⁹ Diese Ebenen sind keineswegs von den Intersektionalität Studies entwickelt worden. Die Frauen- und Geschlechterforschung und die Queer Studies haben aber in der Vergangenheit meist nur die Wirkungsmacht von ein bis zwei Kategorien auf einer einzigen Ebene analysiert.⁵⁰ Das System aus drei Ebenen und mindestens drei kategorialen Achsen erlaubt nicht nur die Analyse von gesellschaftlichen Strukturen und Beziehungen, sondern lenkt auch besondere Aufmerksamkeit auf Stigmatisierungsprozesse

⁴⁵ Vgl. Lundt (Anm. 13), S. 42–43.

⁴⁶ Vgl. Kleinau/Rendtorff (Anm. 5), S. 15.

⁴⁷ Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 191.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 189.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 191.

⁵⁰ Vgl. Gabriele Winker/Nina Degele: *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld 2009 (Sozialtheorie : Intro), S. 18–19.

und soziale Ungleichheiten.⁵¹ Intersektionalität bedeutet also „die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien, und der damit einhergehenden *sozialen Positionierungen*.“⁵²

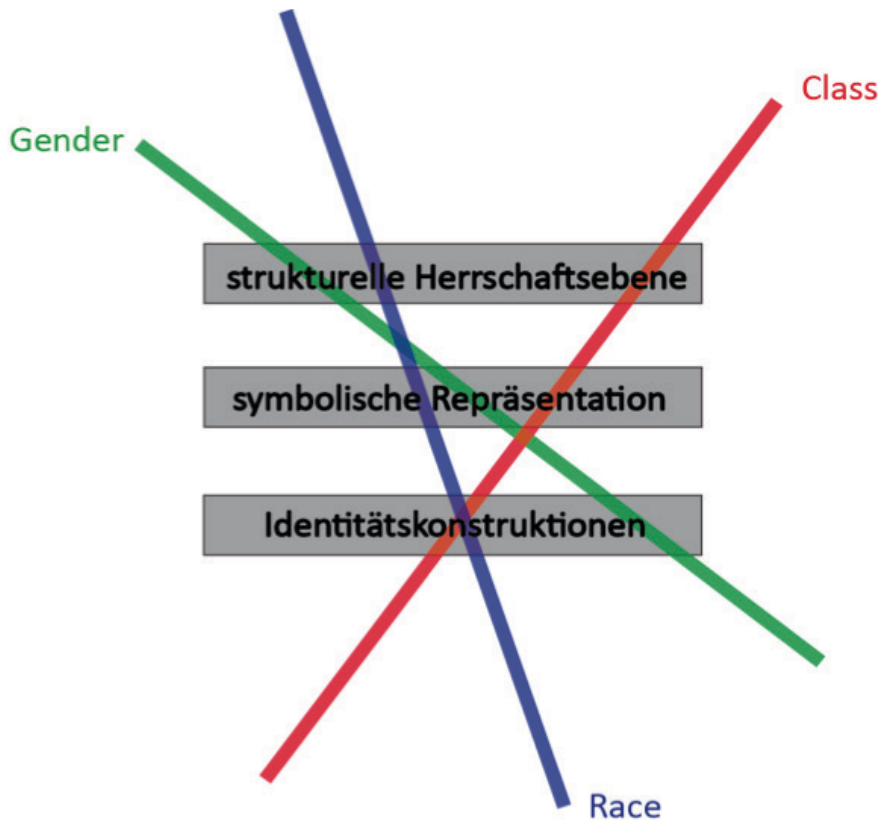


Abbildung 1. ⁵³

Tatsächlich schlägt Lücke nicht nur die Übernahme von intersektionalen Ansätzen als Struktur für den Geschichtsunterricht vor, sondern eine neue Dimensionierung des Geschichtsbewusstseins. Alle anderen Vorschläge für die Eingliederung der Kategorie Gender blieben additiv und konnten damit das volle Potential nicht geltend machen. Lückes Vorschlag behält die fachspezifischen Dimensionen des Zeit- bzw. Temporalbewusstseins, des Wirklichkeitsbewusstseins und des Historizitätsbewusstseins bei und ersetzt die übrigen sozialen Dimensionen durch *Ebenenbewusstsein* und *Kategorienbewusstsein*. Nach Ansicht von Martin Lücke gehen die bisherigen Dimensionen des

⁵¹ Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 191.

⁵² Jürgen Budde: Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 27–46, hier S. 27.

⁵³ Vgl. Martin Lücke: Diversity und Ungleichheiten. Race, class und gender als geschichtsdidaktische Analysekatoren 2010 (Gastvortrag im geschichtsdidaktischen Kolloquium der Universität Hamburg), S. 14.

Identitätsbewusstseins, politischen Bewusstseins, ökonomisch-sozialen Bewusstseins und des moralischen Bewusstseins in den Ebenen und Kategorien der Intersektionalität auf. Er definiert die Dimensionen wie folgt:

- **„Ein Ebenenbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit zu erkennen, an welchen gesellschaftlichen Orten von Herrschaft soziale Ungleichheiten in der Geschichte hergestellt wurden. Diese Ebenen sind die strukturellen Herrschaftsverhältnisse, die symbolischen Repräsentationen und die Identitätskonstruktionen.**
- **Ein Kategorienbewusstsein verfolgt die didaktische Aufgabe einer Förderung der Fähigkeit zu erkennen, mittels welcher Differenzkonzepte soziale Ungleichheiten hergestellt wurden. Die in Rede stehenden Kategorien sind mindestens Race, Class und Gender.“**⁵⁴

Tatsächlich finden sich alle Aspekte der sozialen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel in den Ebenen und Kategorien wieder. Die Mikroebene in den Intersectionality Studies widmet sich ganz konkret verschiedenen historischen Identitätskonstruktionen. Auch bei den Kategorien *Race*, *Class* und *Gender* können die Schülerinnen und Schüler „Wir-Ihr-Differenzierungen“⁵⁵ nicht nur benennen, sondern auch daraus resultierende Stereotypen und Ungleichheiten analysieren und kritisch hinterfragen. Das politische Bewusstsein nach Pandel „soll als Herrschaftsbewusstsein verstanden werden.“⁵⁶ Es wird vor allem an der Schnittstelle der Kategorien mit der *Ebene der strukturellen Herrschaftsverhältnisse* geschärft, aber auch auf den beiden anderen Ebenen. Zum Beispiel wenn auf der Ebene der Identitätskonstruktionen die *agency* historischer Personen zum Gegenstand wird. Dass die Dimension des ökonomisch-sozialen Bewusstseins besonders in der Kategorie *Class* aufgeht, liegt auf der Hand. Auch das Verständnis dafür, dass ökonomische Unterschiede zu sozialen Differenzierungen führen, ist im Kategorienbewusstsein eindeutig angelegt. Das moralische Bewusstsein als Dimension des Geschichtsbewusstseins findet sich besonders auf der Mesoebene der symbolischen Repräsentation wieder, da hier Werte, Kulturen, Wissen, Einstellungen und Ideen kritisch hinterfragt werden sollen. Pandel begründet die Notwendigkeit der Beförderung des moralischen Bewusstseins besonders im Geschichtsunterricht mit einem „kindlichen Historismus“, der vergangene Gesellschaften und Kulturen, z.B. den deutschen Faschismus, mit den ihnen eigenen moralischen Maßstäben zu bewerten neigt.⁵⁷ Die drei intersektionalen Ebenen geben eine vielschichtige Analyse vor, die nicht nur staatliche Strukturen, die z.B. den Holocaust ermöglichten, sondern auch Werte, Propaganda und die „deutschen“ Identitätskonstruktionen, sowie Widerstand einzelner Personen erfordert. Lücke weist darauf hin, dass das „Zusammenwirken der Strukturmomente“⁵⁸ des Geschichtsbewusstseins bereits in der Matrix des Intersektionalitätsmodells vorhanden ist.⁵⁹

Eine mögliche visuelle Darstellung, die Intersektionalität und Geschichtsbewusstsein vereint, ist in Abb. 2 zu sehen. Wie im Modell von Pandel ist der Verlauf der Linien, die Größe und Ausprägung jeder Dimension bei jeder Person verschieden. Denkbar wäre

⁵⁴ Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 192.

⁵⁵ Vgl. Pandel (Anm. 33), S. 136.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 139.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Vgl. Lücke (Anm. 8), S. 192–193.

ebenfalls, die Darstellung von Pandel beizubehalten und die sozialen Dimensionen durch das Ebenen- und Kategorienbewusstsein zu ersetzen. Dabei ginge die Anschaulichkeit der Intersektionalität allerdings verloren.

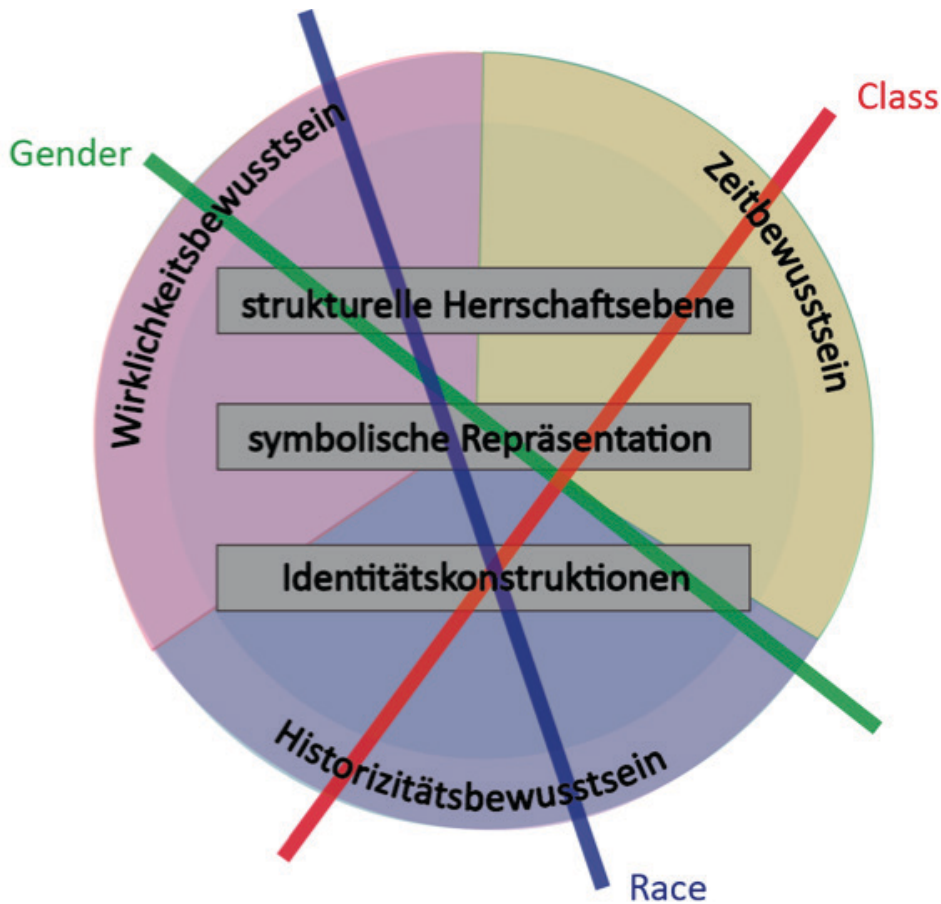


Abbildung 2

Das für historisches Lernen grundlegende Modell des Geschichtsbewusstseins kann mithilfe des Ebenen- und Kategorienbewusstseins nicht nur an die aktuellen Ergebnisse der Forschung anschließen, sondern sich auch von den Begrifflichkeiten des Nationalstaatsgedankens befreien. Es sollen im Rahmen des Ebenenbewusstseins individuelle Identitätskonstruktionen verhandelt werden und weniger nationalstaatlich-historische „wir“ Metanarrationen geschaffen werden. „Sie“ und „wir“ Differenzierungen sind dem Abbau von sozialen Ungleichheiten nicht zuträglich und darüber hinaus in den vielfach beschworenen heterogenen Lerngruppen schwierig zu vermitteln. Der intersektionale Ansatz dagegen zeichnet sich durch seine fast universelle Übertragbarkeit aus. Die drei Strukturebenen können auf jede beliebige, auch historische, Gesellschaft angewandt werden. Die Kategorien können je nach Bedarf für die Analyse unterschiedlicher Gesellschaften und Biographien ergänzt und ausgetauscht werden. Sie rüsten die Schülerinnen und Schüler für eine sich verändernde Gesellschaft. Den Lernenden kann zugetraut werden, auch viele Jahre nach Verlassen der Schule, mögliche neue Achsen

sozialer Ungleichheit zu erkennen, die vielleicht mit *Race*, *Class* und *Gender* nicht direkt Teil des Geschichtsunterrichts waren, wenn sie durch den Geschichtsunterricht ein Ebenen- und Kategorienbewusstsein entwickelt haben.

4.2. Kritik an Intersektionalität

Selbstverständlich gibt es neben der positiven Aufnahme intersektionaler Ansätze auch eine kritische Rezeption. Sie kommt häufig aus der Perspektive der postkolonialen Theorien. Die Intersectionality Studies würden dazu neigen, globale Verflechtungen und ökonomische Faktoren zu vernachlässigen. Ebenfalls wird zu bedenken gegeben, dass Wissenschaftler_innen sich nicht in dem wohligen Trugschluss wähnen sollten, alle Formen sozialer Ungleichheit mit Hilfe intersektionaler Methoden analysieren zu können.⁶⁰ Außerdem wird die Verwendung feststehender Kategorien zum Teil heftig kritisiert, da sie zur Stabilisierung von Denkmustern führen und soziale Gruppen essenzialisieren würde. Zudem stünden Kategorien im Widerspruch zum Konzept der Performativität.⁶¹ Die genannten Probleme der Forschung sind allerdings für den Geschichtsunterricht mit seinem zeitlich begrenzten Rahmen von untergeordneter Bedeutung. Das Denken in Kategorien in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler überhaupt dekonstruieren zu können, wird wohl ein Wunsch bleiben. Wenn sie eingesetzt werden sollen, dann bewusst, um den Jugendlichen das Zusammenspiel von Faktoren, das auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Ungleichheit produziert, verständlich machen zu können.

Jürgen Budde setzt sich ausführlich mit dem sogenannten „Kategorienproblem“⁶² auseinander. Seine zentrale These ist, dass es den intersektionalen Ansätzen an einem „geschärften Machtbegriff gerade auf der Ebene von Mikroprozessen mangelt (...).“⁶³ Um analysieren zu können, wie sich Machtverhältnisse auf die Bildung von Identitäten auswirken, ist weitere Forschung und Theoriebildung nötig. Budde selbst schlägt Foucaults Machtbegriff für die Intersectionality Studies vor. Demnach wäre die Macht nicht an einen handlungsmächtigen *Agent* gebunden, sondern allumfassend und aus jeder Richtung her kommend. Die Macht stellt soziale Positionierungen auf allen Ebenen der Intersektionalität her, also sowohl durch Herrschaftspraktiken als auch über Diskurse.⁶⁴ Der von Budde bei der Analyse von sozialen Gruppen eingeforderte Aspekt der Performativität findet sich in dem von ihm vorgeschlagenen Machtbegriff allerdings nicht wieder. Da sich aber zumindest ein großer Teil der Genderforschung auf das Konzept der *performativity* sowie der *agency* geeinigt hat, wird auch für die Definition eines Machtbegriffs der Intersektionalitätsforschung Foucaults Vorstellung von Macht entsprechend erweitert werden müssen, um im akademischen Diskurs breite Zustimmung finden zu können. Allerdings ist die Frage nach der Gestalt der Macht eher ein Problem akademisch-theoretischer Natur. Es schließt die Verwendung dieser Ansätze für den Geschichtsunterricht keineswegs aus, da Schülerinnen und Schülern sich fast ausschließlich mit Herrschaftspraktiken auseinandersetzen und derart abstrakte Denkfiguren sich selten für den Unterricht eigenen, selbst wenn die Lehrkraft bemüht

⁶⁰ Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan: Intersektionalität und Soziale Gerechtigkeit. Zur Frage von methodologischen Nationalismus und Dekolonisierung. (Unveröffentlichter Vortrag am 28.06.2013) Freie Universität Berlin 2013 (Still loving Feminism).

⁶¹ Vgl. Budde (Anm. 5), S. 34–35.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., S. 28.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 41–42.

ist ihn wissenschaftsorientiert zu gestalten. Die treffende Formulierung von Gudrun-Axeli Knapp lässt sich auf den Geschichtsunterricht übertragen: ‚‘Intersectionality‘ ist ein Kürzel, ein *passepourtout*, das zu mehr Komplexität in der Gesellschaftsanalyse einlädt (...).‘⁶⁵ Es darf nicht mit den ‚Eimer-Begriffen wie ‚Heterogenität‘⁶⁶ verwechselt werden. Rendtorff kritisiert jene Konzepte wie Heterogenität, Diversität und Inklusion, die Einzug in die erziehungswissenschaftliche Debatte fanden, bei denen Kategorien ‚zu einem undefinierbaren Brei verkocht‘⁶⁷ werden. Intersektionalität muss auf die Theoriebildung zu jeder einzelnen Kategorie zurückgreifen, damit die wundersame Anschaulichkeit der *intersections* (Kreuzungen) nicht zu einem solchen Eimerbegriff verkommt. Dann ließe sich auch Rendtorffs Befürchtung ausräumen, dass *Gender* in Zukunft vernachlässigt werden könnte. Der Eigensinn der Kategorien muss erhalten bleiben.

Ein weiterer häufiger Streitpunkt ist nicht nur die Verwendung von Kategorien an sich, sondern auch welche Kategorien nötig sind. Für den Geschichtsunterricht scheinen die *interkategorialen Ansätze*⁶⁸ am sinnvollsten. Dabei stehen die drei Kategorien *Race*, *Class* und *Gender* im Mittelpunkt. Untersucht wird, wie sich die Kategorien zueinander verhalten.⁶⁹ Die Forschung hat daneben weitere Kategorien diskutiert. Gerade in der deutschen Literatur zu *Diversity* und *Intersectionality* scheint es beliebt, eine Vielzahl an weiteren Kategorien wie Ethnizität, Bildungsstatus der Eltern, Alter, Sprache, Gesundheit, Migration, Sexualität oder Religion einzubeziehen. Dabei werden die Autorinnen und Autoren nicht müde, die Unvollständigkeit und weitere Ausdehnbarkeit der Differenzlinien zu betonen. Dagegen regt sich aber seit einiger Zeit Widerstand. Nikita Dhawan forderte kürzlich in einem Vortrag, die *Intersectionality Studies* dürften nicht in eine ‚Opfer-Olympiade‘ verwandeln.⁷⁰ Auch Budde fordert, die Kategorien nicht zu einer größtmöglichen Benachteiligung aufzuaddieren, sondern ‚[v]ielmehr gilt es ja, sich für die Verwobenheiten der unterschiedlichen Machtverhältnisse zu interessieren und eine eigenständige, intersektionale Machtanalyse, die der Vielschichtigkeit gerecht wird, weiter auszuarbeiten.‘⁷¹ Es ist gleich wie viele Kategorien eingesetzt werden, sie reichen niemals aus, um eine Identität vollends zu erfassen oder beschreiben.⁷² Außerdem liegen möglicherweise nicht alle Identitätskonstruktionen an den *intersections*. Es steht bereits fest, dass sich die Intersektionalitätsforschung nicht auf feste allgemeingültige Kategorien festlegen will und wird. Die Kategorien müssen dem Untersuchungsfeld entsprechend gewählt werden. Es scheinen sich zwei Ansätze herauszustellen:

„Geht es um intersektionale Sozialstrukturanalyse bieten sich Ansätze mit eine[r] Konzentration auf wenige Kategorien an, geht es um die Analyse von biographischen Subjektivierungsprozessen könnten hingegen Ansätze angemessener sein, welche Kategorien im Vorfeld nicht fest definieren.“⁷³

⁶⁵ Gudrun-Axeli Knapp: Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden 2012, S. 429.

⁶⁶ Vgl. Kleinau/Rendtorff (Anm. 5), S. 13.

⁶⁷ Ebd., S. 13–14.

⁶⁸ Daneben werden auch *antikategoriale Ansätze* und *intrakategoriale Ansätze* unterschieden. Vgl. Budde (Anm. 5), S. 33.

⁶⁹ Vgl. ebd.

⁷⁰ Vgl. Castro Varela, María do Mar/Dhawan (Anm. 60).

⁷¹ Vgl. Budde (Anm. 5), S. 36.

⁷² Vgl. Butler (Anm. 22), S. 182.

⁷³ Vgl. Budde (Anm. 5), S. 35.

Dieser Prämisse folgend, schlägt Lücke für den Geschichtsunterricht die Kategorien *Race*, *Class* und *Gender* vor. Selbstverständlich können jedoch bei individuellen Biographien weitere Unterdrückungsfaktoren behandelt werden. Als leitende Prinzipien sind mehr als drei Kategorien im Unterricht auch wohl absolut nicht handhabbar. Die drei Kategorien bilden den Kern der *Intersectionality Studies* und haben eine besondere gesellschaftliche und soziale Relevanz. Da Geschichtsunterricht in der Regel in schnellerer Abfolge sehr unterschiedliche gesellschaftliche Perspektiven und historische Quellen betrachtet, können sicher auch nicht in jeder Unterrichtseinheit alle Ebenen und Differenzlinien analysiert werden. Pandel verweist auf den praktischen Aspekt der Strukturierung des Geschichtsbewusstseins als Maßstab für „empirische Forschung, sowie als Diagnose-, Analyse- und Planungsinstrument.“⁷⁴ Ein Geschichtsbewusstsein mit den Dimensionen des Ebenen- und Kategorienbewusstseins hilft auch den Lehrerinnen und Lehrern die Unterrichtsperspektive zu erweitern, indem sie im Wechsel verschiedene Ebenen, Kategorien und deren Kreuzungen in den Unterricht einfließen lassen. Dabei müssen Lehrerinnen und Lehrer auch nicht fürchten, sie könnten zu wenige Kategorien beachten, da Geschichtsunterricht immer exemplarisch arbeitet und dafür zum Beispiel Biographien oder grundlegende historischen Sozialstrukturen analysiert.

⁷⁴ Vgl. Pandel (Anm. 33), S. 139.

5. Literaturverzeichnis

- Bettina Alavi:** Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 5–8.
- Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.):** Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts (Wochenschau Geschichte).
- Ingrid Bauer/Gertraud Diendorfer (Hrsg.):** Geschlechtergeschichte, Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming. Innsbruck 2006 (Informationen zur politischen Bildung, Bd. 26).
- Klaus Bergmann (Hrsg.):** Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997.
- Jürgen Budde:** Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 27–46.
- Judith Butler:** Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition 1999.
- Kathleen Caning:** The Body as Method? Reflections on the Place of the Body in Gender History. In: Gender & History (1999), H. 11, S. 499–513.
- Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan:** Intersektionalität und Soziale Gerechtigkeit. Zur Frage von methodologischen Nationalismus und Dekolonisierung. (Unveröffentlichter Vortrag am 28.06.2013) Freie Universität Berlin 2013 (Still loving Feminism).
- Isabel Collien:** Geschlechterforschungspolemik im Sommerloch oder ich röhere, also bin ich 2013, http://www.zefg.fu-berlin.de/replik_martenstein/index.html, aufgerufen am 17.09.2013.
- Brigitte Dehne:** Genderforschung und Geschichtsdidaktik. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 9–33.
- Brigitte Dehne:** Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklons? Schwalbach/Ts 2007 (Wochenschau Geschichte).
- Michel Foucault:** Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1994 (Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 2271).
- Sabine Hark/Paula-Irene Villa:** Streit um Genderstudies: Biologistische Grenzziehungen. Die Unterstellungen sind bekannt: Genderstudies sind unwissenschaftlich. Das „Zeit-Magazin“ versucht diese Debatte neu zu entfachen – eine Replik. 2013, <http://www.taz.de/%21118080/>, aufgerufen am 17.09.2013.
- Marita Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hrsg.):** Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012.
- Gudrun-Axeli Knapp:** Im Widerstreit: Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden 2012.
- Reinhard Krammer:** Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. „Was taten eigentlich die Frauen, als die Männer das machten, worüber wir im Unterricht

reden?“. In: Ingrid Bauer/Gertraud Diendorfer (Hrsg.): Geschlechtergeschichte, Gleichstellungspolitik, Gender Mainstreaming. Innsbruck 2006 (Informationen zur politischen Bildung, Bd. 26), S. 58–66.

Martin Lücke: Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts (Wochenschau Geschichte), S. 136–146.

Martin Lücke: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts (Wochenschau Geschichte), S. 281–288.

Martin Lücke: „Walking on the wild side.“. Genderkompetenz, Zeitgeschichte und Historisches Lernen. In: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt am Main 2008, S. 223–236.

Martin Lücke: Diversity und Ungleichheiten. Race, class und gender als geschichtsdidaktische Analysekatoren 2010 (Gastvortrag im geschichtsdidaktischen Kolloquium der Universität Hamburg), http://koerber2005.erzwiss.uni-hamburg.de/wordpress-mu/historischdenkenlernen/files/2009/12/luecke_diversity.pdf, aufgerufen am 17.09.2013.

Martin Lücke: Didaktik der Geschichte – Geschlechterkonstruktionen historisch erzählen. In: Marita Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 185–197.

Bea Lundt: Das „Arbeiten“ über und mit Geschlecht. Ein Plädoyer für die Genderisierung der Geschichtsdidaktik. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 34–55.

Harald Martenstein: Genderforschung: Schlecht, schlechter, Geschlecht 2013, <http://www.zeit.de/2013/24/genderforschung-kulturelle-unterschiede>, aufgerufen am 17.09.2013.

Hans-Jürgen Pandel: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik 12 (1987), H. 2, S. 130–142.

Hans-Jürgen Pandel: Die Wahrheit der Fiktion. Der Holocaust im Comic und Jugendbuch. In: Bernd Jaspert (Hrsg.): Wahrheit und Geschichte. Vom Umgang mit deutscher Vergangenheit. 1. Aufl. Hofgeismar 1993 (Hofgeismarer Protokolle, Bd. 298), S. 72–109.

Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts 2005 (Forum Historisches Lernen).

Susanne Popp: Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern. In: Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004), S. 125–148.

Barbara Rendtorff: ‚mitgedacht‘ – Geschlecht als diskursive Figur. In: Elke Kleinau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Bd. 3), S. 13–25.

Bernd Schönemann/Waltraud Schreiber/Hartmut Voit (Hrsg.): Gender und Geschichts-
didaktik. Schwalbach / Ts 2004 (Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2004).

Susanne Thurn: Geschlechtersozialisation und Geschichtssozialisation. In: Klaus Berg-
mann (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 351–356.

Gabriele Winker/Nina Degele: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.
Bielefeld 2009 (Sozialtheorie : Intro).

Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung (Zefg):
Datenbank Professuren mit einer Teil- oder Voll-Denomination für Frauen- und
Geschlechterforschung / Gender Studies an deutschsprachigen Hochschulen. Tabelle
1 2013, <http://www.zefg.fu-berlin.de/genderprofessuren/index.html>, aufgerufen am
17.09.2013.

Béatrice Ziegler: Geschlecht und Heterogenität in der Geschichtsdidaktik. In: Elke Klei-
nau/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehu-
ngswissenschaftlichen Diskursen. Opladen 2013 (Schriftenreihe der Sektion Frauen- und
Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE),
Bd. 3), S. 125–138.