

2. Wissenschaftliche Bezüge politischer Bildung im Kontext von Geschlecht und sexueller Orientierung

Professionalisierung von Lehrpersonen ist ein komplexes Feld. Unstrittig scheint, dass die Qualifikation von Lehrpersonen einen entscheidenden Bestandteil der Qualität der durch sie verantworteten Bildungsprozesse darstellt (Blömeke et al. 2009, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung 2012). Dabei kann sich diese Qualifikation im besten Fall auf das Selbstverständnis der Profession selbst beziehen, indem auf dieser Basis bestimmbar ist, welches professionelle Wissen und welche professionelle Haltung als Merkmale von Qualifikation gelten können.²

Im Feld der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung fällt es schwer, ein solches Selbstverständnis der Profession mit einer spezifischen Eindeutigkeit zu benennen. Das hat damit zu tun, dass die vielfältige Trägerlandschaft vielfältige Selbstverständnisse formuliert, die bildungspolitischen Steuerungsinstitutionen Ansichten in das Feld tragen, die Praktikerinnen und Praktiker der Bildungsarbeit selbst konzeptionell tätig sind und dabei ein weites Spektrum an transdisziplinären Zugängen vertreten und die akademische Landschaft ihrerseits ebenfalls ein heterogenes Bild der Konzeption, der Bildungsaufträge und der Qualitätskriterien vermittelt. Nicht zuletzt finden sich in der Praxis der politischen Bildung vielfach unpräzise Bestimmungen des Verhältnisses zu sozialpädagogischen Ansätzen, die für ein klares Profil politischer Bildung hinderlich scheinen.

2 Welche Ausdifferenzierung für eine Beschreibung von Qualifikation, hier verwendet im Sinne von Professionalität der Lehrperson, besonders geeignet ist, wird diskutiert. Für diese Arbeit orientiere ich begrifflich mich an der im Rahmen der TEDS-Studien zu Grunde gelegten kompetenzorientierten Zusammenfassung der Arbeiten von Richardson (1996), Shulman (1987/2004) und Thompson (1992). Unter professioneller Kompetenz wird dabei ein Zusammenspiel aus professionellem Wissen (in dem pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen aufgehen) und affektiv-motivationalen Charakteristika (die fach-, unterrichts- und schulbezogene Überzeugungen ebenso umfassen wie die Berufsmotivation und persönliche Überzeugungen) verstanden (Blömeke et al. 2009). Dieses Schema lässt sich m.E. nach gegenstands- und disziplinenbezogen ausdifferenzieren, leistet aber grundlegend eine zusammenfassende Systematisierung verschiedener Elemente eines Professionalisierungsprozesses.

Die bestehende Vielfalt möchte ich an dieser Stelle keineswegs auflösen, zumal sich gerade auch die Pluralität der Ansätze als Qualitätskriterium beschreiben lässt (Bundesausschuss Politische Bildung 2007).

Ich möchte aber skizzieren, welche fachwissenschaftlichen Kontexte für eine Verortung außerschulischer geschlechtersensibler politischer Bildung von Bedeutung sein können.³

Aus diesem Zusammenhang speist sich aus meiner Sicht auch die empirische Fragestellung dieser Arbeit und das entsprechende methodische Vorgehen in der qualitativen Erhebung und Auswertung der Daten, wie sie in Kapitel vier ausführlich vorgestellt werden.

Schulische und außerschulische politische Bildung

Die Abgrenzung schulischer und außerschulischer politischer Bildung ist in der Praxis der politischen Bildung schon alleine dadurch erschwert, dass die Zielgruppen der außerschulischen politischen Bildung oftmals in der Kooperation mit Schulen angesprochen werden. Solche Kooperationen ergeben dann etwa Seminare im Rahmen von Projekten außerhalb der Schule oder eine längerfristige Zusammenarbeit etwa im Rahmen von Ganztagsschulangeboten. Darüber hinaus greift die Didaktik der politischen Bildung in beiden Handlungsfeldern auf denselben Fundus an wissenschaftlicher Theoriebildung zurück. Wenngleich sich in diesem Zusammenhang politische Bildung innerhalb wie außerhalb schulischer Rahmenbedingungen auf Referenzpunkte wie Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot stützen kann (Detjen 2007: 326f.), hat die außerschulische politische Bildung weniger damit zu tun, ihre Adressat_innen auf benotbare Leistungszuwächse hin zu steuern, ist weniger curricular gebunden und orientiert sich zudem am Prinzip der freiwilligen Teilnahme und in ihren Arbeitsweisen stärker an der Teilnehmendenorientierung (Bundesausschuss Politische Bildung 2007, Schröder 2011).

Faktisch finden sich insbesondere in der Praxis zahlreiche Belege dafür, dass Handreichungen, Konzepte und übergeordnete didaktische Überlegungen oft mit der Ansprache „für die schulische und außerschulische Bildung“ (etwa auf der Webseite der Bundeszentrale für politische Bildung zur Bereitstellung von Ma-

3 In diesem Text wird der Begriff Geschlecht dann verwendet, wenn auf die Perspektive der Zielgruppen Bezug genommen wird, auch als Sensibilität gegenüber den von den Befragten formulierten Deutungen. Der Begriff Gender, auch in seiner Verschränkung mit sexueller Orientierung, wird als analytischer Begriff und Referenzpunkt für Professionalisierung verwendet.

aterialien) angeboten werden und dann entsprechend der tatsächlichen institutionellen Rahmung feinkonzipiert werden (sollen). Insbesondere die Überschneidungen der Zielgruppe und die Tatsache, dass Jugendliche als Adressat_innen außerschulischer Angebote durch ihre Verwobenheit in das System Schule in ihrem Alltag so massiv dominiert werden bzw. ihre Erfahrungen aus dem schulischen Raum in die Angebote der außerschulischen Bildung tragen und dort teilweise auch bearbeiten, lassen eine scharfe Abgrenzung der Angebote auch wenig sinnvoll scheinen. Konzeptionell werden diese Angebote jedoch eher im Kontext der außerschulischen Angebote ausgearbeitet. Das besondere Verhältnis zur Zielgruppe im hohen Stellenwert der benannten Freiwilligkeit und Teilnehmendeno-rientierung qualifizieren die außerschulische politische Bildung darüber hinaus besonders dazu, auch heikle Themen jugendlicher Lebenswelten in ihren politischen Dimensionen zu bearbeiten und dabei den Horizont gesellschaftlicher Teilhabe besonders im Blick zu haben.

Die außerschulische politische Bildung ist in der besonderen Situation, ihr Verhältnis zu den möglichen Bezugswissenschaften mit größeren Spielräumen bestimmen zu können als dies etwa schulbezogenen politikdidaktischen Ansätzen möglich ist. Diese größeren Spielräume bedingen aber auch die Notwendigkeit, dieses Verhältnis im Sinne einer fachwissenschaftlichen Fundierung zu bestimmen.

Der Blick in aktuellere Literatur zur politischen Bildung lässt dabei schnell deutlich werden, dass die Frage nach den fachwissenschaftlichen Bezügen dort teilweise mit Schärfe geführt wird. Insbesondere scheint es strittig, ob politische Bildung sich primär auf Politikwissenschaft beziehen oder andere Fachdisziplinen mit einbeziehen solle (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, Weißeno/ Detjen/ Juchler/ Massing/ Richter 2010). Im Zuge dieser Debatte wurden auch die Fragen nach dem Verhältnis von Wissen und Kompetenz (und dem Kompetenzbegriff), nach Instruktion und Konstruktion sowie nach der Perspektive auf die Vorstellungen der Zielgruppe über politische Phänomene und Kategorien wieder aufgeworfen.

So sehr das Ringen um begriffliche Schärfe, Bezugspunkte und Bildungsaufträge zur Präzisierung des Verständnisses von politischer Bildung beitragen kann, so wenig erscheint eine solche Polarisierung für den Kontext einer außerschulischen geschlechtersensiblen politischen Bildung zielführend.

Der Verweis auf den Nutzen eines Bezugs auf die Politikwissenschaft ist hilfreich, um einen zentralen Bezugspunkt für die Bestimmung des Politischen zu haben. Es ist aber evident, dass die Frage nach der Gestalt ‚des Politischen‘ bzw. des ‚politischen Feldes‘ (Bourdieu 2010) auch Gegenstand der Bildungs- und Sozialwissenschaften ist. Darüber hinaus braucht Bildung die Bildungswissen-

schaft, um bildungstheoretische Verortungen zu begründen⁴, und andere Fachwissenschaften zur angemessenen Fassung und Bearbeitung ihres Gegenstandes. Zwingend sind diese ihrerseits um die Perspektiven der Gender und Queer Studies zu erweitern, die eine Querschnittsperspektive auf die genannten wissenschaftlichen Zugänge bedingen und zu der Umarbeitung etablierter Zugänge der Fachwissenschaften erheblich beigetragen haben (etwa Ludwig 2011 und Harders/ Kahlert/ Schindler 2005 für die Politikwissenschaft). Diese Verortung trägt dazu bei, den Ausgangslagen ihrer Zielgruppen und den für politische Phänomene zentralen ungleichheitsgenerierenden Kategorien des Sozialen, wie sie Geschlecht und sexuelle Orientierung derzeit darstellen, gerecht werden zu können. Nur so kann es gelingen, zentrale Bedingungen von Politik in den Blick zu bekommen (Hedtke 2011, Petrik 2011)⁵.

Auf dieser Grundlage kann politische Bildung einen der Zielgruppe und dem Gegenstand angemessenen weiten Politikbegriff bearbeiten und ist in der Lage, Dimensionen des Politischen auch in den sozialen Lagen, Identitäten und Interaktionen ihrer Zielgruppen und im gesellschaftlichen Rahmens zu thematisieren.

Geschlechtersensible politische Bildung will ihre Adressat_innen darin unterstützen, politische Dimensionen sozialer Verhältnisse zu erkennen und ihre politische Urteilsfähigkeit zu erweitern und nimmt dabei sozialwissenschaftliche Analysen der Bedeutung der Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung für die Subjektwerdung und gesellschaftliche Stratifikation ebenso ernst wie bildungswissenschaftliche Impulse für die Beschreibung von Bildungsmomenten, das pädagogische Verhältnis und Bildungssettings.⁶

4 Irritierend ist ohnedies, dass bildungstheoretische und bildungsphilosophische Erwägungen der Bildungswissenschaft im Verhältnis zu kognitionswissenschaftlichen Überlegungen der psychologischen Lernforschung wenig Eingang in die Literatur zum Bildungsverständnis in der politischen Bildung finden. Eine ähnliche Irritation kann die eher geringe Rezeption von Debatten der politischen Philosophie auslösen.

5 Es erscheint bemerkenswert, dass in den Debatten um Politikbegriffe und politische Bildung die ‚fugitive literature‘ wenig zur Kenntnis genommen wird. Insbesondere dort finden sich Ansätze einer theoretisch hochkomplex fundierten Praxis politischer Bildung, die insbesondere auch die Bedingungen von Politik reflektieren (exemplarisch etwa Dissens e.V. et al. 2012, Autor_innenkollektiv et al. 2011). In dieser grauen Literatur ist wenig überraschend auch die Geschlechterverteilung unter den Autor_innen weniger signifikant verschieden als dies im akademischen Kontext der Fall ist, vgl. dazu auch den Kommentar von Petrik 2012 zu den viel zitierten „Klassikern“, Auslassung geschlechtergerechter Sprache im Original analog zur faktischen Repräsentation.

6 Die Debatte um politische Bildung als Demokratielernen oder Politiklernen (Detjen 2007: 438) kann an dieser Stelle nicht aufgenommen werden, auch wenn die Orientierung an Teilhabe und an einer Politisierung sozialer Dimensionen eine reduzierte Vorstellung von Politiklernen ausschließt.

Bildungsarbeit selbst in ihren Konzeptionen und Arbeitsweisen nimmt diese Impulse auf, wirkt aber idealerweise auf die Bezugswissenschaften zurück, indem sie Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit wird, zur Befähigung ihrer Zielgruppen auf Teilhabe daran beiträgt und selbst Wissen und Deutungen über Bildungsprozesse, die Thematisierung politischer Dimensionen und soziale Realitäten in die wissenschaftliche Aufarbeitung trägt.

Auf diese Weise kann es ihr gelingen, die soziale Situierung ihrer Adressat_innen als Zugangsvoraussetzung zu einer Beschäftigung mit politischen Dimensionen zu erfassen, dabei diese soziale Situierung selbst als politisch dimensioniert zum Gegenstand werden zu lassen und sich selbst als potentiell verändernde Praxis zu entwerfen.

Um die Spielräume ihrer Adressat_innen zur Teilhabe zu erweitern, sucht, begründet und stiftet sie Bildungsgelegenheiten, die reflexive Distanz zur eigenen biographisch vermittelten Verortung ermöglichen, Facetten des Politischen erschließen und beurteilen lassen und so einen Komplexitätszuwachs in politischen Urteilen (Sander 2002) unterstützen, der eine kritische Perspektive auf Geschlecht und sexuelle Orientierung als Achsen sozialer Räume, Bezugspunkte von Interaktion und konstitutive Elemente von Identitäten in ihren politischen Dimensionen umschließt (bmuk/ Zentrum polis 2007, Veth/ zur Nieden 2004).

Dabei bewegt sie sich durch ihre normative Orientierung an der Perspektive Geschlechtergerechtigkeit (Arbeit und Leben DGB/ VHS 2011) in einem heiklen Feld: Während Sander (2002) gerade auch auf der Basis der Geschichte der politischen Bildung und einem von ihm (und anderen) konstatierten Hang zur Moralisierung eine Beschränkung politischer Bildung in der Demokratie auf den normativen Bezugspunkt ‚Freiheit‘ fordert, wird von Weißeno (2002: 113) auf das Spannungsverhältnis von ‚Freiheit‘ zu ‚Solidarität, Gleichheit und Gerechtigkeit‘ als Bezugspunkt hingewiesen.

Im Kontext der in dieser Arbeit verhandelten Fragestellung scheint die Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit gerade im Kontext des Bezugspunktes Freiheit legitim, wenn die Voraussetzungen einer Artikulation von politischen Urteilen mit in den Blick genommen werden, die unter den Bedingungen sozialer Ungleichheit nicht nur in ihrer Reichweite ungleich und somit Gegenstand einer politischen Bildung sind, die zur Teilhabe befähigen will.

Für das Feld der sozialen Bewegungen formuliert Engel als Horizont: „Solange Geschlecht und Sexualität sozial konstruiert und Momente der Subjektkonstituierung und der Formierung des Sozialen sind, bleiben sie auch dann noch Felder demokratischer Aushandlungen, Kämpfe und Gestaltung, wenn sie als Kategorien sozialer Differenzierung und Hierarchisierung an Relevanz verlieren.

Die Herausforderung besteht darin, gesellschaftliche Bedingungen der Teilnahme an diesen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen so zu beeinflussen, dass konkrete Subjektivitäten und Existenzweisen in ihrer konfligierenden Verschiedenheit artikuliert und gelebt werden können.“ (Engel 2002: 235).

Nicht nur bleibt es zum aktuellen Zeitpunkt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive strittig, inwieweit von einem Bedeutungsverlust von Geschlecht und Sexualität als Kategorien sozialer Differenzierung überhaupt zu sprechen ist.

Darüber hinaus ist politische Bildung explizit nicht als der verlängerte Arm der sozialen Bewegungen im pädagogischen Feld zu verstehen – was hat sie dann mit den Subjektivitäten ihrer Adressat_innen eigentlich zu tun?

Diese Frage ist auf mehreren Ebenen bedeutsam und beantwortbar, so wie sie aber auch auf grundsätzlich paradoxe Momente von Bildung(sarbeit) verweist.

Subjektivitäten, Verlustspuren und Anerkennung in der politischen Bildung

Stellen Geschlecht und sexuelle Orientierung in ihrer Verkoppelung als Heteronormativität⁷ einerseits Achsen sozialer Ungleichheit dar, bilden sie sich andererseits (und im Wechselspiel) als polar-binär konzipierte Kategorien in der Subjektwerdung ab, indem sich jeweils eine ihrer polaren Seiten (Mann-Frau, homosexuell-heterosexuell) als Verlustspur (Butler 2001: 181) in der Identität abgelagert und sie insoweit zwar konstitutiv für eine kohärente Identitätserzählung werden, darin aber eben von ihren jeweils verworfenen Momenten und beschränkten Möglichkeitsräumen (Holzkamp 1995) zeugen.

Mit diesen Subjektivitäten treten die Akteurinnen und Akteure in das politische Feld ein. Jede Form der Bildungsarbeit begegnet ihnen entsprechend auf der Basis ihrer Subjektivitäten, die Lehrende und Lernende in das Geschehen einbringen, die Haltungen, Zugänge, Handlungspraktiken und Deutungen durchdringen und die in dieser Weise eine zentrale Voraussetzung von Bildungsprozessen darstellen.

Anerkennung der konkreten Adressat_innen und ihrer Selbstentwürfe, Handlungspraktiken und sozialen Situierung, die für eine ihre Klientel ernstnehmende „teilnehmerorientierte“ politische Bildung (die nicht defizit-, sondern ressourcen-

7 Heteronormativität beschreibt die alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringende normative Orientierung an heterosexuell organisierter Zweigeschlechtlichkeit. Der Begriff hat Wurzeln in den lesbian studies (Rich 1980, Rubin 1984), im Begriff „heterogender“ (Ingraham 1994) und in Butlers Beschreibung der heterosexuellen Matrix (Butler 1990 im Rückgriff auf Wittig) und wurde im Kontext von queer als sozialer Bewegung insbesondere durch Warner 1991 geprägt und in den akademischen Diskurs eingebracht.

orientiert denkt) eine zentrale Verortung markieren, bleibt so ein doppelbödiges Unterfangen. Indem jede Form der Anerkennung sich auch als Anrufung (und darin auch als Ausschluss des nicht-angerufenen) verstehen lassen muss, bleibt sie zuschreibungsgesättigt. Damit ist ein grundsätzlich affirmatives Moment von Anerkennung festzuhalten, mehr noch in pädagogischen Kontexten, die aufgrund der in sie eingeschriebenen Machtverhältnisse zwischen Bildungsarbeiter_innen und Adressat_innen (Heydorn 1979: 337, Ricken 2006, Ricken/ Balzer 2012) eine besondere Dimension enthalten, die eine direkte Übernahme anerkennungstheoretischer Annahmen in das pädagogische Feld wenig überzeugend scheinen lässt.

Politische Bildung kann sich jedoch in besonderer Weise auf das Politische als konstitutives Außen des pädagogischen Verhältnisses beziehen. Indem sie ihren gesellschaftspolitischen Kontext expliziert und Teilhabebefähigung und eine normative Orientierung an Freiheit und Gerechtigkeit (deren inhaltliche Fassung und Aushandlung ja gerade Gegenstand der Teilhabe werden sollen) zu zentralen Bezugspunkten erklärt, kann sie sich selbst als verändernde Praxis entwerfen, die einen transformatorischen Anspruch erhebt und damit die Durchkreuzung (Sternfeld 2009) ihrer eigenen Bedingungen anstrebt. Dies enthebt sie zwar nicht der unauflösbaren Paradoxie einer Bildung zur (politischen) Mündigkeit, lässt sie aber einen Horizont formulieren, der ihre Bildungsziele daraufhin ausrichtet, die Adressat_innen darin zu unterstützen, selbst an verändernder Praxis teilhaben zu können und sich dafür auch als legitimiert zu erleben – mit offenem Ausgang.

Entsprechend wird hier, wenn es um eine Rekonstruktion der Voraussetzungen auf Seiten der Adressat_innen geschlechtersensibler politischer Bildung geht⁸, eine grundsätzlich wertschätzende Haltung gegenüber den befragten Jugendlichen eingenommen, innerhalb derer die Performanz ihrer Aussagen, Aushandlungen und Beiträge in den Interviews daraufhin befragt werden, welche Logik der Praxis (Bourdieu 1988, Dölling 2011: 6) sie selbst explizieren können.

Wenn Irene Dölling (2011: 7) Bourdieu mit der Aussage zitiert, dass der Akteur „nie ganz Subjekt seiner Praxis“ ist (2001: 178) und sich die Inkorporierung gesellschaftlicher Klassifikationen mit selbstverständlicher, in der Regel nicht hinterfragter Qualität entfaltet, weist sie auf den in diesen alltäglichen Akten sich abbildenden praktischen Sinn hin, macht aber auch deutlich, dass ohne die Erfassung der symbolischen Dimension praktischen Handelns (Dölling 2011: 9), also die klassifikatorischen Weltdeutungen der Akteur_innen, diese Logik der Praxis nicht zu verstehen ist.

8 Diese Rekonstruktion weist Bezugspunkte zu Elementen der didaktischen Rekonstruktion auf (Klee/ Lange/ Lutter 2006), insbesondere mit der Fokussierung auf die Perspektive der Zielgruppen.

Wenn Sander in seinen zugespitzten Ausführungen zu Qualitätsanforderungen an und Professionalisierungsbedarfen der politischen Bildner_innen eine Konzentration auf die Kernaufgaben messbarer Kompetenzbeförderung der Lernenden fordert („Politische Bildung ermöglicht Qualitätszuwächse im politischen Urteilen, verbessert politische Handlungskompetenzen, erweitert und vertieft auf diese Kompetenzen bezogenes und an die Wissensnetze der Lernenden anschlussfähiges politisches Wissen, fördert methodische Fähigkeiten zum selbstständigen Weiterlernen und zum selbstständigen politischen Informieren; sie ermutigt zum politischen Engagement, ohne dieses Engagement in Ziel und Umfang vorschreiben zu wollen“, Sander 2002: 9), so ist dies aus der Perspektive der geschlechtersensiblen politischen Bildung um die Analyse der Ausgangsvoraussetzungen der Adressat_innen zu ergänzen. Der praktische Sinn, den ihre Bezugnahmen auf die Kategorien Geschlecht und sexuelle Orientierung entfaltet, ist dabei als Kernelement dieser Ausgangsvoraussetzungen zu verstehen, rahmt er doch als Handlungspraxis, implizites und explizites Wissen den Blick auf Struktur- wie Prozessebene der Wirksamkeit der Kategorie Geschlecht und sexuelle Orientierung ein.

Ob geschlechtersensible politische Bildung ihren Bildungsauftrag dann in der expliziten Thematisierung der Geschlechterdimensionen politischer Institutionen und politischer Interaktionen (Harders/ Netzwerk 2011) oder als Querschnittsperspektive auf andere Schwerpunktsetzungen formuliert, ist nicht entscheidend – anschließend an die geschlechterreflektierende Forschung innerhalb der Bezugswissenschaft Politologie ist in aber in der Regel ein weiter Politikbegriff zu Grunde zu legen, „der die teilweise widersprüchlichen Beziehungen zwischen symbolischer Ordnung, politischen Institutionen, Kommunikationsprozessen und dem konkreten Handeln von Akteurinnen und Akteuren umfasst.“ (Harders/ Netzwerk 2011).

Um diese Logik der Praxis in den widerstreitenden Bezugnahmen auf Geschlechterdifferenz und gesellschaftlich dominante Fiktionen von Geschlecht und sexueller Orientierung zu verstehen, wird ein empirisches Vorgehen gewählt, das den befragten Jugendlichen eine Plattform eröffnet, auf der sie im Kontext eines Gedankenexperiments ihre Deutungen zu Gehör bringen und im Gespräch mit den anderen Jugendlichen ihrer Gruppe zur Diskussion gelangen können.



<http://www.springer.com/978-3-658-01393-6>

Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit
Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick
politischer Bildung

Offen, S.

2013, VII, 231 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01393-6