

1 (aus: Klaus Moegling: Ökonomische Bildung im Politikunterricht. Immenhausen bei Kassel,
2 2012, 40-47)

3 **Genderaspekte politisch-ökonomischer Bildung**

4 Die Frage um die geschlechtsspezifischen Aspekte von Bildung ist normativ aufgeladen und deut-
5 lich interessengeleitet. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die soziale Geschlechtsrolle (gender)
6 zu kultivieren oder im Sinne einer Angleichung zu überwinden ist. Auch wird darum gestritten, in-
7 wieweit das natürliche Geschlecht (sex) in die soziale Geschlechtsrolle hineinwirkt bzw. ob Ge-
8 schlecht ein ausschließlich kulturell geprägtes und soziales Konstrukt ist.

9 *Hier soll die normative Position eingenommen werden, dass ein geschlechterrollenspezifisches*
10 *doing gender durchaus vertretbar sein kann, wenn sich dies im Einklang von an Mündigkeit und*
11 *Emanzipation orientierten Werten vollzieht. Hiermit sind Aspekte der Unterdrückung der Subjekte*
12 *aufgrund eines rigiden Geschlechtsrollenentwurfs ausgeschlossen und zeigen sich Perspektiven eines*
13 *auf Entwicklung, Entfaltung und Ermächtigung (empowerment), aber auch Sensibilisierung für die*
14 *Verschiedenheit von Menschen (diversity) gerichteten Lebens von Männern und Frauen.*

15 Damit wendet sich das hier vorliegende Diversity-Verständnis gegen eine betriebswirtschaftliche
16 Vereinnahmung des Konzeptes in dem Sinne, das vorhandene Humankapital optimal für betriebliche
17 Renditeerwartungen zu nutzen, so dass Geschlechtsunterschiede, Altersunterschiede, Abstammungs-
18 unterschiede oder andere Differenzen zukünftig nicht mehr die Unternehmenseffizienz behindern.

19 Diversity scheint mit Massing (2008, 72) ein Konzept zu sein, das ermöglicht, einerseits die Gen-
20 der-Frage zu thematisieren und andererseits gleichzeitig damit weitere Ungleichheiten und Differen-
21 zen achtungsvoll einzubeziehen, wie Unterschiede, die über Ethnie, Religion, sexuelle Orientierung
22 oder Alter vermittelt sind.

23 Allerdings sind auch die Grenzen des positiven Umgangs mit Differenzen zu beschreiben, damit –
24 gerade für unterrichtliche Prozesse – die Arbeits- und Kooperationsfähigkeit gewährleistet ist. Gerade
25 für Bildungsprozesse im Bereich der politischen (und ökonomischen) Bildung ist es wichtig, dass die
26 politische Dimension des Umgangs mit Ungleichheit erhalten bleibt – so Massing (2008,73):

27 „Des Weiteren müsste das Diversity-Konzept, über die grundsätzlich positive Bewertung von
28 Vielfalt hinaus, als normativ-präskriptive Kategorie, die sich vor allem affirmativ auf Differenz-
29 zusammenhänge bezieht, Differenz, Heterogenität, Verschiedenheit bezogen auf gesellschaftli-
30 che Strukturen so einbeziehen, dass sie auch als Verhältnisse von Unterdrückung, von Diskrimi-
31 nierung, von Herrschaft und Macht deutlich werden. Nur dann wäre ‚Diversity‘ überhaupt ein
32 politisches Konzept und für die Politikdidaktik nutzbar.“

33 Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass es hierbei also nicht darum geht, eine Nivellierung der
34 Geschlechtsrollen anzustreben, sondern um das Aushalten und die Förderung von z.B. gender diversity
35 im Rahmen schulischer Lernprozesse, wenn dies im entsprechend artikulierten Bedürfnis der Ler-
36 nenden liegt. Dies hat natürlich seine Grenze, wenn die subjektive Wahrnehmung der Geschlechterrol-
37 le zu Beschränkungen und Hemmungen im Lernen führen, die mit der Unterdrückung des anderen
38 oder mit einem Verlust an Kompetenzentwicklung verbunden sind.

39 So kann es ja nicht sein, dass ein etwaiges Desinteresse von Schülerinnen an Themen der ökonomi-
40 schen Bildung dazu führt, dass man diese Themen für die Mädchen aus dem Politikunterricht ausspart
41 – zumal es möglicherweise an der didaktisch-methodischen Art liegen kann, wie diese Themen ver-
42 mittelt werden und daher auf eine fehlende Akzeptanz stoßen.

43

Vielfalt entdecken und Chancen schenken

Laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gehen etwa 65 Prozent der Jugendlichen in Deutschland den Weg in die duale Berufsausbildung. Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind es nur halb so viele, also etwa ein Drittel der Jugendlichen. Dabei ist der Wunsch nach einer dualen Ausbildung laut Befragungen und Studien bei beiden Gruppen mit rund 60 Prozent in etwa gleich hoch.

Die Integration ausländischer Jugendlicher in das duale Ausbildungssystem ist bei weitem noch nicht ausreichend. Besonders dramatisch scheint es für die Gruppe der jungen Frauen mit Migrationshintergrund auszusehen. „Die mit Abstand am stärksten integrierte Gruppe stellen mit einer Ausbildungsbeteiligung von 78 Prozent männliche Jugendliche mit deutschem Pass dar. Es folgen die deutschen Frauen mit einer Quote von 58 Prozent, die ausländischen Männer mit 35 Prozent und die ausländischen Frauen mit 29 Prozent.“ (Gericke/Uhly 2010, S.4)

Hinzu kommt, dass für viele junge Frauen mit Migrationshintergrund das Spektrum der gewählten Ausbildungsberufe besonders klein ist. Wählen bei den deutschen Mädchen rund 55 Prozent zehn Berufe von insgesamt etwa 350 möglichen aus, so reduziert sich diese Auswahl bei über 50 Prozent der Mädchen mit Migrationshintergrund auf nur fünf verschiedene Berufe (Friseurin, Zahnmedizinische Fachangestellte, Medizinische Fachangestellte, Verkäuferin, Einzelhandelskauffrau).

Quelle: Ahrens 2011: Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten. Agentur für Gleichstellung im ESF

Nach: http://www.girls-day.de/Girls_Day_Info/Vielfalt_entdecken, 22.2.12

44

45 Dennoch scheint im unterschiedlich ausgeprägten durchschnittlichen Interesse von Mädchen und
46 Jungen an politischen Themen, am Politikunterricht sowie am Inhaltsbereich der Ökonomie ein Problem
47 zu liegen, mit dem umgegangen werden muss. Andererseits könnte diese Interessensdifferenz
48 auch nicht nur als Problem, sondern auch als Chance für einen Geschlechtsrollen-empathischen Politik-
49 unterricht gesehen werden, die unterschiedlichen Schülergruppen einzubeziehen, zu motivieren und
50 ihr geschlechtsspezifisches Interesse an einer Bearbeitung ökonomischer Themen im Politikunterricht
51 zu gewinnen.

52 Richter (2005, 409 f.) bezieht sich auf psychologische Forschungsergebnisse zur geschlechtsspezi-
53 fischen Sozialisation, die sich auf Differenzen in Bezug auf die Antizipation der Geschlechterrolle in
54 der Gesellschaft bei Jugendlichen beziehen, relativiert dies allerdings wie folgt:

55 „Je differenzierter Lernende als Persönlichkeiten in den Blick kommen, desto weniger lassen
56 sie sich zu zwei Geschlechtergruppen verallgemeinern und desto schwieriger ist es, allein die
57 Kategorie Geschlecht für Diskriminierungen verantwortlich zu machen. Daher ist es für Leh-
58 rende wichtig, Mechanismen und Prozesse von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen zu
59 kennen und durch entsprechendes didaktisch-methodisches Handeln möglichst zu verhindern,
60 nicht aber Individuen zu typisieren oder die Analysen von Beziehungen bzw. Interaktionen mit
61 oberflächlicher Geschlechterrhetorik zu simplifizieren ...“

62 Ergebnisse der Shell-Studie (Schneekloth 2006, 107) machten deutlich, dass männliche Jugendli-
63 che zu 40% ein Interesse an Politik äußerten, während bei weiblichen Jugendlichen nur 30% von sich
64 behaupteten, sie seien politisch stark interessiert/ interessiert. Die aktuelle 16. Shell-Studie, die im Jahr
65 2010 durchgeführt wurde, beschreibt, dass die Differenz zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich
66 des Interesses an der Politik nur unwesentlich kleiner geworden sei (Albert/ Hurrelmann/ Quenzel
67 2010). Die Civic-Education-Studie von Oesterreich (2002, 57) zeigte, dass die 14-jährigen Mädchen in
68 Deutschland zwar in Bezug auf ihre Politikkenntnisse noch etwas hinter dem Wissen der Jungen la-
69 gen, aber sie diesbezüglich deutlich aufgeholt hatten. Zwischen Jungen und Mädchen wäre des Weiteren
70 ein Unterschied im Interesse an der Politik zugunsten der Jungen festzustellen (36% versus 50%).
71 Hierbei würden sich insbesondere die Mädchen aus Ostdeutschland ausgesprochen uninteressiert ge-
72 genüber der Politik zeigen, wobei Zusammenhangsanalysen allerdings zeigten, dass hier ein enger
73 Politikbegriff im Bewusstsein der Jugendlichen repräsentiert war (Oesterreich 2002, 189). Bei Themen
74 eines erweiterten Politikverständnisses (also über Parteien und Wahlen, politische Institutionen, Euro-
75 päische Vereinigung hinaus) war das Interesse der Mädchen an Themen wie „Gleichberechtigung von

76 Mann und Frau“ sowie „Integration von Ausländern in Deutschland“ deutlich höher als bei Jungen
77 (Oesterreich 2002, 188). Reinhardt (2005, 40) verweist auf weitere empirische Studien, die deutlich
78 machen, dass Mädchen im Politikunterricht eher an lebensweltlich angebundenen Themen Interesse
79 haben und ihnen ein erweiterter Politikbegriff entgegenkommt. Auch zeigten Beobachtungen und em-
80 pirische Ergebnisse nach Reinhardt (2005, 219), dass ihr Interesse an ökonomischen Themen im Poli-
81 tikunterricht im Durchschnitt geringer als bei den Jungen ausgeprägt sei. Allerdings seien die Diffe-
82 renzen z.T. nicht gravierend und auch nicht durchgängig vorhanden. Besonders auffällig sei der Inter-
83 essensunterschied in Bezug auf die „harten“ Themen eines klassischen Politikverständnisses, bezieht
84 man soziales Engagement in den Bereich des Politischen mit ein, relativierten sich die Unterschiede.
85

87 **Girls‘ Day**

88 Am Girls‘ Day – Mädchen-Zukunftstag haben Mädchen die Gelegenheit, in Berufe
89 aus Technik, Naturwissenschaft, Handwerk und IT hineinzuschnuppern.

90 Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund sind gegenüber diesen Berufen häufig
91 sehr aufgeschlossen. Fast ein Drittel von ihnen kann sich vorstellen, später in die-
92 sen Tätigkeitsbereichen zu arbeiten: in Wissenschaft & Forschung 30 Prozent, in
93 der Informationstechnik 29 Prozent, im Ingenieurwesen 27 Prozent, in der Tech-
94 nik 25 Prozent und im Handwerk 22 Prozent.

95 ... Unsere Gesellschaft ist vielfältig – diese Vielfalt bildet auch der Girls‘ Day ab.
96 2011 nahmen insgesamt mehr als 125.000 Mädchen mit über 50 verschiedenen
97 Nationalitäten teil. Dass der Girls‘ Day auch bei Mädchen mit Zuwanderungsge-
98 schichte sehr beliebt ist, zeigen unsere Evaluationsergebnisse: Über 90 Prozent
99 von ihnen hat der Girls‘ Day sehr gut oder gut gefallen. Des Weiteren können sich
100 mehr als ein Drittel der Mädchen vorstellen, in dem Unternehmen oder der Orga-
101 nisation, wo sie den Girls‘ Day erlebt haben, später ein Praktikum oder eine Aus-
102 bildung zu machen.
103

104 http://www.girls-day.de/Girls_Day_Info/Vielfalt_entdecken/Hintergrund;23.2.12
105
106

107
108 Der Durchschnitt der Mädchen – und dies wird bei vielen Mädchen auch anders sein – hat mögli-
109 cherweise ein größeres Interesse an Themen politischer Bildung, die im Sinne eines erweiterten Poli-
110 tikbegriffs soziale Themen einbeziehen. Die didaktische Konsequenz hiervon kann natürlich nicht
111 sein, z.B. auf Texte zu verzichten, die politische Herrschaft themenorientiert auf Systemebene analy-
112 sieren, oder eher ökonomische Themen, wie z.B. die staatliche Wirtschaftspolitik oder die Finanz- und
113 Wirtschaftskrise, aufgreifen.

114 Kirchhof/ Schulz (2009) sowie Hoppe (1996) schlagen in diesem Zusammenhang vor, Biografizität
115 als Kompetenz zu fördern, hieran anknüpfend könnte dementsprechend auch die Möglichkeit gegeben
116 sein, an das kommunikative Interesse von insbesondere Mädchen anzuknüpfen, die sich gern über
117 eigene biografische Aspekte oder biografische Bezüge bei anderen austauschen. Indem die Analyse
118 und Reflexion vergangener und zukünftiger lebensgeschichtlicher Aspekte in Verbindung mit gesell-
119 schaftspolitischen und auch ökonomischen Bezügen in den Fokus politikunterrichtlicher Bearbeitung
120 gerät, scheinen hier auch Motivationen der Mädchen deutlicher angesprochen zu werden. Auch wür-
121 den hierin natürlich auch erweiterte Erfahrungsgelegenheiten für die Jungen angelegt sein.

122 *Allerdings muss auch hier darauf verwiesen werden, dass systemische und strukturelle Bezüge bei*
123 *einer biografisch orientierten Vorgehensweise nicht auszulassen sind. Im Rahmen biografisch orien-*
124 *tierter Unterrichtsarbeit, die auch biografische Selbstentwürfe einbezieht, kann ein selbsterfahrungs-*
125 *orientiertes Lernen entstehen, das auch die unterschiedlichen Interessen in Bezug auf eine derartige*
126 *Reflexionstätigkeit und systemisch-strukturelle Voraussetzungen lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu*
127 *thematizieren hat.*

128 Auch kann natürlich die biografische Perspektive über in Politik und Ökonomie erfolgreiche Le-
129 bensläufe von Frauen und Männer berücksichtigt werden, denen es gelungen ist, geschlechtsspezifi-

130 sche Einengungen überwunden zu haben, wie z.B. die Politiker/in Rita Süßmuth oder Klaus Wowereit,
131 die beide erfolgreich gegen geschlechtsbezogene Heterostereotypen anzukämpfen hatten.

132 *Wichtig ist für die ökonomische Bildung im Politikunterricht die Identifizierung der Gender-*
133 *Themen mit ökonomischem Bezug, wie z.B. geschlechtstypische Berufe und Berufsrollen, ungleiche*
134 *berufliche Aufstiegschancen, geschlechtsspezifische Konsumbedürfnisse und -gewohnheiten, Ge-*
135 *schlechtsdiskriminierungen in der Arbeitswelt und betriebliches Gendermainstreaming, geschlechts-*
136 *spezifische Merkmale in den Bereichen von Produktion und Reproduktion oder Ungleichbezahlung*
137 *von Männern und Frauen.*

138 Auch die Möglichkeit, neue, geschlechtsunabhängige, aber auch geschlechtsspezifische arbeits-
139 weltliche Erfahrungen, wie z.B. im Rahmen von Betriebspraktika zu machen und unter der Gender-
140 perspektive im Unterricht zu reflektieren, stellt eine Möglichkeit dar, die Geschlechterrollen bei öko-
141 nomischen Themen im Politikunterricht reflexiv zu bearbeiten. Die bisherigen Erfahrungen mit dem
142 „Girls‘ Day“ bzw. dem entsprechenden „Boys‘ Day“ zeigen, dass insbesondere über betreute Erfah-
143 rungen mit der Berufswelt, die im Sinne eines geschlechtsspezifischen Empowerments organisiert
144 werden, bei beiden Geschlechtern ökonomisches Interesse geweckt und Kompetenzen zur Berufsfin-
145 dung entwickelt werden können (vgl. die beiden Kästen zu den Aktionstagen).

146 Richter (2005, 413) weist des Weiteren auf den Einbezug von Formen ästhetischen Lernens hin,
147 das Mädchen oft über ihre sinnlich-ästhetischen und leiblichen Eindrucks- und Ausdrucksformen ent-
148 gegenkommen kann. So können die Szenario-Methode, Rollenspiele oder auch Planspiele in der öko-
149 nomischen Bildung dem geschlechtsspezifischem Interesse und entsprechend vorhandenen Kompeten-
150 zen entgegenkommen. Hieraus lässt sich natürlich folgern, dass im Falle eines veränderten Verhältnis-
151 ses der Jungen zu leiblich-ästhetischer Erfahrung für diese hierin erweiterte Erfahrungs- und Lernge-
152 legenheiten angelegt sind.

153 Aber es sollten natürlich auch nicht das Interesse an politischen und ökonomischen Themen der
154 Jungen vernachlässigt werden, wenn es denn tatsächlich von dem der Mädchen in seiner Zielgerichte-
155 theit abweicht. Die Fixierung auf das Aufholen der Mädchen hat lange Zeit die Gender-Problematik
156 der Jungen übersehen. Mädchen machen inzwischen häufiger Abitur, ihre Abiturdurchschnittsnote ist
157 im Durchschnitt besser als die der Jungen, so dass die in der Geschlechterkonkurrenz mit den Mäd-
158 chen zunehmend ungünstigere Lage vieler Jungen nicht vergessen werden darf. Das politische Interes-
159 se vieler Jungen auch an Themen des klassischen, eher enger ausgelegten Politikbegriffs ist ebenfalls
160 eine wichtige Ressource für politikunterrichtliche Motivationen, die es zu nutzen gilt und die mögli-
161 cherweise auch die Mädchen hierauf neugierig machen könnte, wenn dieses spezifische Interesse nicht
162 als Exklusionsvorwand zugelassen wird.

163 Außerdem dürfen aufgrund ihrer domänenspezifischen Relevanz notwendige ökonomische Kern-
164 themen, wie z.B. Wettbewerb, Konzentration, Knappheit, betriebswirtschaftliche Rationalität oder
165 Konjunktursteuerung nicht vernachlässigt werden.

166 Daher ist für die ökonomische Bildung unter dem Genderaspekt ein didaktischer Kompromiss an-
167 zubahnen: Lebensweltlich anknüpfend, z.B. Produktionsstätten in der Nähe, Einbezug eigenbiografi-
168 scher und fremdbiografischer Aspekte, z.B. eigene Berufswünsche und Lebensentwürfe, an biografi-
169 schen Beispielen auch härtere ökonomische Themen bearbeiten, wie z.B. Ökonomische Interessen-
170 durchsetzung am Beispiel von Josef Ackermann, Gender-bezogene Themen, wie z.B. Einkommensun-
171 terschiede zwischen Männern und Frauen, und dies in Verbindung mit klassischen Themen und Me-
172 thoden der politischen Bildung und Ökonomiedidaktik. *Insbesondere die Gender-bezogenen Themen*
173 *ermöglichen einen Kontakt zu Geschlechterverhältnissen, die als Herrschaftsverhältnisse gedeutet*
174 *werden können. Dies kann sich auf einen bestimmten, vorwiegend männlich besetzten Konzernvor-*
175 *stand, genauso wie auf ein ausgewähltes weiblich dominiertes Kultusministerium beziehen.*

176 Auf der didaktisch-methodischen Ebene sind Text- und Quellenarbeit mit projektorientierten Un-
177 terrichtsformen zu verbinden, die binnendifferenziertes und Gender-interessenorientiertes Arbeiten
178 ermöglichen. Auch sollten Möglichkeiten ästhetischen Darstellens, wie z.B. Szenario-Technik oder
179 Rollenspiele, dort genutzt werden, wo dies den inhaltlichen Lernfortschritt in der ökonomischen Bil-
180 dung voranbringt, z.B. Simulationen von Bewerbungsgesprächen oder von Tarifverhandlungen.

181 Entscheidend ist es aber, sowohl Jungen und Mädchen an politische Diskussionen heranzuführen,
182 Interesse an politischen Diskussionen mit ökonomischen Themen, wie die Bekämpfung der Arbeitslo-

183 sigkeit oder Notwendigkeit einer europäisch abgestimmten Wirtschaftspolitik, zu wecken und eine
184 entsprechend politisch-ökonomische Analyse- und Urteilsfähigkeit herauszubilden.¹
185

Gründen Sie eine Boys'Day-Initiative !

Das bundesweite Projekt Boys'Day – Jungen-Zukunftstag will die Bildung regionaler Initiativen anregen, die am Boys'Day vor Ort und über den Tag hinausgehende Aktionen für Jungen organisieren und begleiten.

So geht's!

Aktiv werden

Klären Sie, ob es bereits eine Initiative zum Thema „Jungen und Berufswahl“ in Ihrer Region gibt oder treten Sie ggf. an einen engagierten Girls'Day-Arbeitskreis heran. Schlagen Sie dort den Boys'Day – Jungen-Zukunftstag als Aktion vor. Profitieren Sie vom Austausch mit bereits bestehenden Boys'Day-Initiativen und Neue Wege für Jungs-Netzwerkpartnern. Nutzen Sie gern die kostenfreien Materialien, Medien und Beratungsangebote der Bundeskoordinierungsstelle.

Partnerinnen und Partner

Gibt es noch keine Initiative in Ihrer Nähe, initiieren Sie die Gründung einer solchen. Potenzielle Interessentinnen und Interessenten finden Sie bei den Neue Wege für Jungs-Netzwerkpartnern, Aktiven der Jungenförderung, Gleichstellungsbeauftragten, Vereinen und Verbänden, den Agenturen für Arbeit oder bestehenden Arbeitskreisen zu Themen wie Schule-Wirtschaft und Jugend-Beruf. Auch in Unternehmen, Organisationen und Hochschulen im Sozial- und Pflegesektor finden Sie potenzielle Ansprechpersonen für die Initiierung eines lokalen Bündnisses.

Unterstützen Sie Ihre Region

Der Boys'Day ist ein Gewinn für Ihre Region. Der Aktionstag trägt zur aktiven wirtschaftlichen Stärkung des Standortes bei und erhöht den Bekanntheitsgrad der Region aus gesellschaftspolitischer und wirtschaftlicher Sicht. Durch den frühen Kontakt zu Organisationen und Unternehmen, Einrichtungen und Hochschulen ist die Bindung der Jugend zur Region gestärkt. Durch die Realisierung des Jungen-Zukunftstages unterstützen Sie als Initiative die Organisationen und die Menschen in Ihrer Region. Sie schaffen Zusammenhalt und eine breite Öffentlichkeit durch Ihre Aktion.

http://www.boys-day.de/Boys_Day-Initiativen/Mitmachen!_So_geht_s, 23.2.12

186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201

Hierbei kann gerade die Fremdheit des Ökonomischen in für Lernende bisher nicht zugänglichen Bereichen über seine lebensweltliche Neuartigkeit Interesse wecken, wenn ein schüler- und geschlechtersensibler Zugang gewählt wird. Der Zugang sollte also Gender-Aspekte bei der Themenwahl und der Methodik berücksichtigen, dann aber zunehmend geschlechtsübergreifend zu einer kategorialinhaltlichen Durchdringung ökonomischer Schlüsselthemen führen – zumal die in Bildungsstandards eingeforderten Kompetenzen politisch-ökonomischer Bildung keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern machen, d.h. für beide Geschlechter gleichermaßen gelten.

Und es ist wichtig zu wissen: Die empirisch gestützten Annahmen dokumentieren Durchschnittswerte, jeder Junge und jedes Mädchen sind unterschiedlich und mixen ihre Geschlechterrolle zwar vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse, die durchaus druckvoll und herrschaftsbesetzt sind, versuchen allerdings im Rahmen ihrer geschlechtlichen Identität jeweils zu eigenen Interpretationen ihres geschlechtlichen Verhaltens in der Alltagsinteraktion sowie in unterrichtlichen Zusammenhängen zu gelangen. Deswegen ist ein genaues Hinschauen und keine pauschale Zuordnung und verallgemeinernde Diagnostik und Förderung bei der gemeinsamen Planung und Durchführung der ökonomischen Bildung im Politikunterricht zwischen Lehrenden und Lernenden dringend

¹ Dies dürfte wahrscheinlich – empirische Daten sind hier allerdings kaum vorhanden – in der Sekundarstufe II und in den beiden letzten Klassen der Sekundarstufe I leichter als in den frühen Sekundarstufe I-Klassen gelingen, da jüngere Schüler/innen tendenziell noch weiter entfernt von dem ökonomischen Sektor und der Arbeitswelt sind – und dies dürfte hier sowohl für Mädchen als auch Jungen gelten.

202 *erforderlich, wenn nicht Gender-bezogene Vorurteile gepflegt und entsprechende Verhaltensweisen*
203 *stabilisiert werden sollen. Es müssen auch in der ökonomischen Bildung soziale Räume für eine*
204 *selbstbewusste, individuelle Identitätskonstruktion der eigenen Geschlechterrolle eröffnet bzw. belas-*
205 *sen werden.*

206

207 **Fragen zur Bearbeitung (in der Lehrerbildung):**

208

209 Wie werden im Text Bezüge des auf Geschlechterrollen bezogenen Lernens mit didaktischen
210 Aspekten ökonomischer Bildung verknüpft?

211

212 Welche Kritik lässt sich an den didaktischen Aussagen des Textes üben?

213

214 Falls noch Zeit ist -----

215

216 Welche Vorschläge für textliche Ergänzungen, Erweiterungen oder Vertiefungen haben Sie
217 hinsichtlich einer Didaktik ökonomischer Bildung unter einer Gender-Perspektive?