

Koch-Priewe, Barbara

Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 567-582



Quellenangabe/ Reference:

Koch-Priewe, Barbara: Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 4, S. 567-582 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-69947 - DOI: 10.25656/01:6994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-69947>

<https://doi.org/10.25656/01:6994>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 4 – Juli/August 1997

Thema: Entstaatlichung, Autonomie und Qualität von Schule

- 537 DIETLIND FISCHER/HANS-GÜNTER ROLFF
Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung. Chancen
und Risiken von „Schulautonomie“
- 551 KINGSLEY EVANS
Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule
und der Lehrer
- 567 BARBARA KOCH-PRIEWE
Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie
- 583 ULF PREUSS-LAUSITZ
Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den
Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule
- 597 MATS EKHOLM
Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen
mit alternativen Ordnungsmodellen

Diskussion: Umwelterziehung

- 611 FRITZ REHEIS
Ökologie als Frage der Zeit. Eine Antwort auf Helmut Heid
und Gerd-Jan Krol
- 631 JÜRGEN LEHMANN
Handlungsorientierung und Indoktrination in der Umweltpädagogik

Diskussion: Einheitsschule – Zeitgeschichte und Strukturproblem

- 639 PETER DREWEK
Begriff, System und Ideologie der „Einheitsschule“.
Ein Kommentar zu Gerhart Neuners Beitrag über „Das Einheitsprinzip
im DDR-Bildungswesen“

- 659 GERT GEISSLER
Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen,
veranlaßt durch einen Analyseversuch von Gerhart Neuner

Besprechungen

- 677 ANNETTE SCHEUNPFLUG
Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen System und
Umwelt: Fragen an die Pädagogik
- 680 THOMAS FUHR
Harm Paschen: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer
Differenzen
- 683 MANFRED LÜDERS
Gerhard de Haan: Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen
der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens
- 686 HEINZ-ELMAR TENORTH
Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität.
Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns
- 689 KARL-HEINZ ARNOLD
Silvia-Iris Lübke: Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der
Laborschule

Dokumentation

- 693 Pädagogische Neuerscheinungen

Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie

Zusammenfassung

Der Artikel stellt solche Ergebnisse der pädagogischen Geschlechterforschung vor, die im Rahmen der Qualitätsbeurteilung von Einzelschulen relevant werden können. Mögliche Qualitätskriterien für „gute Schulen“ finden sich in drei schultheoretischen Dimensionen, bei denen der Geschlechtstfaktor eine Rolle spielt: Was tragen Schulen im Rahmen der autonomen Gestaltung ihres Schulprofils zur Überwindung von Geschlechtsrollenstereotypen von Mädchen und Jungen bei? Wie berücksichtigt Schulentwicklung bei der Einbindung von Müttern und Vätern die notwendige Veränderung traditioneller Geschlechtsrollenmuster? Welche Maßnahmen treffen Schulen, damit in Schulentwicklungsprozessen die gleichberechtigte Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern gesichert ist?

In einem Beitrag über Qualität von Schule wies FEND 1987 (S. 63) beiläufig auf die Bedeutung von Tanzveranstaltungen in schulischen Kollegien hin: In der Häufigkeit solcher Aktivitäten unterschieden sich die „guten“ und „schlechten“ Schulen am stärksten voneinander. In der Interpretation finden sich leider keine Bemerkungen zum Verhältnis von Schulentwicklung der Einzelschule und dem Geschlechterthema. Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu Forschungsfragen im Bereich Schulentwicklung ist die Erkenntnis, daß Geschlecht eine fruchtbare soziale Strukturkategorie allgemeiner Wissenschaftskritik ist, daß aber Veränderungsprozesse an Einzelschulen häufig als quasi „neutrale“ Reformstrategie beschrieben wurden selbst dann, wenn es um die feminisierten Grundschulen geht (vgl. z. B. HOLTAPPELS 1995, S. 342ff.).

Ziel meines Beitrags ist es, zu zeigen, wie sich Qualitätskriterien für Schule erweitern, wenn das Geschlechterthema integriert wird. Ich werde zunächst begründen, warum künftig die Kategorie Geschlecht unter den Kriterien für „gute Schulen“ einen größeren Stellenwert als bisher bekommen wird. Anschließend geht es mir um die Erörterung von drei schultheoretischen Dimensionen, bei denen der Geschlechtstfaktor eine Rolle spielt. Zum Schluß fasse ich einige Aufgaben künftiger Schulentwicklungsforschung zusammen.

1. Chancengleichheit der Geschlechter als Qualitätskriterium für die Evaluation der Einzelschule

Mit der politisch gewollten „Gestaltungsautonomie (ROLFF 1995) der öffentlichen Schulen erlangt die Frage der staatlichen Verantwortung für die Sicherung von Qualitätsstandards eine neue Bedeutung. Bisher stoßen Modelle der „Entstaatlichung von Schule“ in Deutschland auf geringe Akzeptanz. Es ist unwahr-

scheinlich, „daß der Staat sich völlig aus den Gestaltungs-, Sicherungs- und Gewährleistungspflichten herauszieht“ (BROCKMEYER 1996, S. 57). Die staatlichen Zielvorgaben sollen jedoch der Einzelschule „Entwicklungsoffenheit“ ermöglichen (S. 58). Die dafür notwendige neue Steuerungsstruktur muß gefunden und rechtlich abgesichert werden (vgl. EKHOLM in diesem Heft). Kernpunkt der Frage nach Qualitätsstandards werden staatlich zu definierende Mindestanforderungen und weitere Prüfkriterien sein, die entwickelt werden müssen, um gleichzeitig mit der gewachsenen Schulautonomie „die Gleichwertigkeit der pädagogischen Arbeit und der schulischen Angebote im Land zu gewährleisten“ (Bildungskommission NRW 1995).

Von den bisher geltenden Rahmenbedingungen, die als Leitvorstellungen in schulische Qualitätsstandards überführt werden müssen, wird das im Grundgesetz verankerte Prinzip der Gleichstellung von Mann und Frau zu berücksichtigen sein, für dessen Umsetzung in der Bundesrepublik und der EU bereits früh flankierende Maßnahmen beschlossen wurden: vor allem für den Bildungs- und Beschäftigungsbereich sowie in bezug auf die soziale Sicherheit (Krankheit, Invalidität, Alter, Arbeitsunfall und Berufskrankheit, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe).¹ Die Grundgesetzreform vom 27.10.1994 mündete in das Zweite Gleichberechtigungsgesetz, dessen neuer Artikel 3 Abs. 2 GG eine noch stärkere Selbstverpflichtung des Staates betont: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (BGB I S. 3146; vgl. GUTSCHE 1996). Auch die Bildungskommission NRW orientiert sich an dieser neuen Akzentuierung des Gesetzes: Sie hebt unter dem Stichwort „staatliche Rahmenvorgaben“ das Thema Gleichberechtigung hervor, damit bei der Sicherung von Qualitätsstandards in Schulen der im Grundgesetz festgelegte Auftrag der Gleichstellung der Geschlechter erfüllt wird: „Evaluation soll sich auch auf das Schulklima, die gleichberechtigte Berücksichtigung von Frauen und Männern bei der Übertragung von Aufgaben und Funktionen und die Kooperation in der Schule beziehen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 197).

Was kennzeichnet die neuen Verfahrensvorschläge zur Entwicklung der Einzelschule? Als die drei Hauptelemente des zu erwartenden Systems von Qualitätssicherung gelten (1) Selbstevaluation der Einzelschule, (2) externe Evaluation durch eine neu verstandene Schulaufsicht und (3) ein Modell der Berichterstattung. Im Sinn des dialogischen Ansatzes in der Qualitätsüberwachung (LIKER 1993) sollen die drei Elemente miteinander verknüpft werden:

1 Vgl. die in den Römischen Verträgen von 1957 vereinbarten Regelungen zur Gleichberechtigung der Frau im Arbeitsleben (Art. 119); die 1975 verabschiedete Richtlinie des EG-Rates zur Angleichung der Rechtsvorschriften der Mitgliedstaaten über die Anwendung des Grundsatzes des gleichen Entgelts für Männer und Frauen; die 1976 verabschiedete Richtlinie des EG-Rates zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in bezug auf die Arbeitsbedingungen; die Richtlinie des EG-Rates zur schrittweisen Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen im Bereich der sozialen Sicherheit (1986); alle Materialien in HÖRBURGER (1991); vgl. auch „Neues Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Förderung der Chancengleichheit der Frauen 1982–1985 und das Mittelfristige Programm der Gemeinschaft „Chancengleichheit der Frauen“ 1986–1990 (Bulletin der Europäischen Gemeinschaften 1/82 und 3/86).

Schulaufsicht und Schule begeben sich in ein Verfahren, in dem sie anhand erstellter Berichte miteinander über Kriterien und Ergebnisse ihrer Evaluation sprechen (Bildungskommission NRW 1995, S. 194) und dabei die staatlichen Rahmenvorgaben berücksichtigen.

Auf Evaluation im Kontext der erweiterten schulischen Selbstverwaltung bzw. höheren „Gestaltungsautonomie“ der Einzelschule (ROLFF 1995) ist die bisherige Schulaufsicht in Form von Dienst- und Fachaufsicht noch nicht genügend vorbereitet: „Qualitätssicherung durch Schulaufsicht bezieht sich gegenwärtig vorrangig auf einzelne Lehrerinnen und Lehrer und noch zu selten auf die Schule als Handlungseinheit“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 193). Daher muß Schulaufsicht mit zunehmender Autonomie von Schulen ihren Gegenstand und ihre Instrumente verändern: „Insgesamt erscheint die gegenwärtige Organisation der Schulaufsicht kaum geeignet, den vorrangigen Aufgaben einer Sicherung schulischer Selbstgestaltung durch Beratung und einer auf Verbesserung zielenden Qualitätssicherung gerecht zu werden“ (ebd., S. 192).

Einige Bundesländer haben bereits damit begonnen, den Aufgabenbereich und die Strukturen von Schulaufsicht umzugestalten und dabei deren Verhältnis zu den erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschule neu zu bestimmen (ROLFF 1993; DASCHNER u. a. 1995). Der Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen mit der Frage nach geschlechtlicher Gleichheit wurde bisher selten erörtert. Mir geht es im folgenden um die Vermittlung zwischen Gesichtspunkten aus der Chancengleichheitsdiskussion und Kontroversen über die Bedeutung des Geschlechtsfaktors in schultheoretischen Diskussionen.

2. *Qualität von Schule: Gleichberechtigung von Schülerinnen und Schülern, Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern*

Wenn man die Beiträge erziehungswissenschaftlicher Forschung zum Thema „Chancengleichheit und Geschlechterentwicklung in der Schule“ sichtet, müssen die Belange von drei unterschiedlichen Personengruppen unterschieden werden: Schulqualität läßt sich erstens an der Gleichberechtigung von Lehrerinnen und Lehrern ablesen und zweitens an der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern (dazu Bildungskommission NRW 1995, Kap. IV.1.5: „Koedukation als Gestaltungsprinzip von Bildung“, S. 126 ff.). Bei der Diskussion um Kriterien einer guten Schule ist diskussionswürdig, wie weit sie auch für ihren Beitrag zu späteren Lebens- und Berufschancen männlicher und weiblicher Erwachsener verantwortlich ist. Dies hängt mit der Frage zusammen, in welchem Umfang Einzelschulen im Rahmen ihrer eigenen Evaluation mittelfristige Wirksamkeiten einbeziehen werden. Betrachten sie den späteren Werdegang ihrer ehemaligen Schülerinnen und Schüler als Indikator für die Leistung der Schule? Werden sich Absolventenstudien, wie sie z. B. an den Bielefelder Schulprojekten seit langem Tradition haben, verbreiten? Als Eltern haben Erwachsene noch direkten Kontakt zur Schule und stellen somit eine dritte Gruppe dar, bei der Chancengleichheit der Geschlechter durch schulische Regelungen tangiert sein kann. Diese Gruppierung wird in den Forschungen zur Qualität von Schule zur Zeit noch vernachlässigt. KRUMM

(1996, S. 127) hat in seiner zusammen mit ASTLEITER durchgeführten Untersuchung die empirische Bestätigung für diese These gefunden: Die Begriffe „Eltern“ und „Familie“ kommen z.B. in den Texten des Arbeitskreises „Qualität von Schule“ (STEFFENS/BARGEL 1987) nur selten vor; ebensowenig wird diese Gruppierung in den Einstellungen und dem Verhalten des schulischen Lehrkörpers und der erziehungswissenschaftlichen Theorie berücksichtigt.

Welche möglichen Kriterien für die Beurteilung der Qualität einer Schule ergeben sich aus dem Auftrag, Geschlechtergerechtigkeit zu entfalten? Im folgenden frage ich für alle drei Gruppierungen (Schüler, Lehrer und Eltern) nach Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Chancengleichheit und sichte mögliche Dimensionen der Qualitätskriterien einer guten Schule.

Innerhalb der pädagogischen Frauenforschung müssen eine Reihe von Diskurstypen unterschieden werden. Fünf verschiedene Ansätze des Verhältnisses von Gleichheit und Differenz sind von PRENGEL (1993) vorgestellt worden: Zweigeschlechtlichkeit als Thema der Erziehungswissenschaft kann sich auf (1) traditionelle Gleichheitsdiskurse beziehen, bei denen vor allem die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau im Vordergrund steht, (2) auf Differenzansätze, die die Andersartigkeit der Geschlechter betonen und je nach Kontext das eine oder das andere Geschlecht höher bewerten, (3) auf Androgynitätskonzepte, die die zunehmende Angleichung von Männlichkeit und Weiblichkeit sowohl unterstellen als auch befürworten, und (4) auf ein „Unbestimmbarkeitspostulat“ beziehen, das die Differenz der Geschlechter betont, aber für ein Offenhalten der Differenzkriterien plädiert.

Die folgende, im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses der Geschlechterdifferenz zu verstehende fünfte Position hebt hervor, daß – indem z.B. Berufen eine Geschlechterpolarität zugeschrieben wird – sich durch diese Praxis die Vorstellung verfestige, den Unterschieden entsprächen natürliche Differenzen zwischen Frauen und Männern, wonach dann die Segregation des Arbeitsmarktes als zwangsläufiges Resultat dieser angeblich natürlichen Differenz erscheine. Ohne Mühe verschwinde dann die dahinter liegende Frage nach hierarchisch strukturierten Prozessen der Statusdistribution. Zu warnen sei daher vor der Gefahr, „daß sich die wissenschaftliche Rekonstruktion selbst an der sozialen Konstruktion dessen beteiligt, was sie aufzuschlüsseln sich vorgenommen hat“ (WETTERER 1995, S. 23). Besonders Differenzansätze unterliegen der Gefahr, die Mystifizierung des Weiblichen zu unterstützen. In der Erziehungswissenschaft geht es darum, eine neue Sichtweise zu entwickeln, die der Zweigeschlechtlichkeit des Erziehungsprozesses Rechnung trägt, ohne daß Geschlechterpolaritäten festgeschrieben werden müssen (KOCH-PRIEWE 1988; vgl. FISCHER/JACOBI/KOCH-PRIEWE 1996; HÄNSEL 1996).

Wenn Schulen innovative Prozesse einleiten, ist zu prüfen: Wie wird während der Neugestaltung von Organisationsstrukturen der Geschlechterfaktor berücksichtigt? Erfahrungen aus der Verwaltungsstrukturreform im öffentlichen Dienst legen die Vermutung nahe, daß sich die gesellschaftlich nach wie vor wirkende Geschlechterhierarchie dabei wieder durchsetzt (BENTNER/PETERSEN 1996, S. 34). Empirische Belege dafür stehen noch aus, aber es gibt Gründe für die Annahme, daß die internen „Steuergruppen“, die den Auftrag der Prozeßgestaltung übernommen haben, dort vorwiegend männlich besetzt sind. Wie kann vermieden werden, daß in der Schule Ähnliches passiert?

3. *Schulentwicklung und die Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern*

Qualitätskriterien für Schulentwicklung schließen an die seit den sechziger Jahren geführten Diskussionen um Chancengleichheit von Mädchen und Jungen an. Im Vergleich mit damals ist ein Themenwandel zu verzeichnen: Weil bezüglich Quantität und Qualität von Schulabschlüssen die Schülerinnen aus der Position der Benachteiligung verschwunden sind (KOCH-PRIEWE 1991; Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft BMBW 1993; Statistisches Bundesamt 1995 a) und mehr Mädchen als Jungen höhere Bildungsabschlüsse erreichen, hat sich die Diskussion zum Teil auf die Jungen verlagert, die einen großen Teil der Haupt- und Sonderschüler bzw. der Schüler ohne Schulabschluß ausmachen. Die weiterhin auf den Gleichberechtigungsgrundsatz und Mädchen bezogene Argumentation reflektiert die in der Tat problematische Phase der Berufseinstimmung, also des Übergangs von Schule zum Erwerbsleben. Hier endet das „Aufholen der Mädchen“. Ihre Benachteiligung wird hier offensichtlich, denn der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt bietet Frauen nach wie vor ökonomisch geringere Chancen als Männern. Können pädagogische Maßnahmen der Umkehrung des Erfolgstrends der Mädchen entgegenwirken? Pädagogische Interventionen müssen sich einerseits auf das Fach- und Berufswahlverhalten beider Geschlechter beziehen, andererseits die Lebensentwürfe thematisieren.

Die Sozialisation vieler Mädchen begünstigt offenbar eine eingengegte Wahl von Berufsalternativen (BMBW 1994, S. 15, S. 104; Statistisches Bundesamt 1995 a, S. 72): Nicht nur das Spektrum der gewählten Berufszweige ist kleiner als das der Jungen, auch wählen sie vermehrt Berufe, deren Ausbildungszeiten von kürzerer Dauer sind (BMBW 1993, S. 19; Statistisches Bundesamt 1995 a, S. 88) und in denen die Ausbildungsvergütung deutlich geringer ist (STIEGLER 1993, S. 7). Selbst unter Studierenden sind Frauen mit einem Anteil von etwa 40 Prozent nach wie vor unterrepräsentiert, obwohl die Hälfte der Abiturienten weiblich ist: „Der Aufholprozeß ist seit Anfang der 80er Jahre zum Stillstand gekommen“ (S. 19). In ihrer Berufsentscheidung antizipieren viele Mädchen die gesellschaftliche Aufteilung in Erwerbs- und Versorgungsökonomie (bzw. Haushaltsökonomie; vgl. zu den theoretischen Deutungen des Berufswahlverhaltens von Frauen METZ-GÖCKEL/NYSSEN 1990, S. 127 ff.; GUTSCHE 1996, S. 39 ff.). Sie scheinen bei dieser Alternative mehrheitlich die klassische weibliche Rollenzuweisung zu akzeptieren und sich für die Versorgung der Ehemänner und für Kinderbetreuung verantwortlich zu fühlen.

Obwohl Schule keineswegs allein für die gesellschaftliche Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses verantwortlich gemacht werden darf, muß doch beachtet werden, daß der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen nicht geschlechtsneutral wirkt. „Schule bildet ... einen sozialen Kontext, in dem sich die Konzepte und Muster von geschlechtlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten. Wenn das so ist, gilt es, Räume zu erforschen und zu erfinden, in denen Mädchen (und Jungen) Entwürfe von Identität und Lebensentwürfe mit möglichst großen Handlungsspielräumen finden können“ (BREITENBACH 1994, S. 190). Wenn man sich fragt, wie sich die gesellschaftlich nach wie vor existierende ökonomische Ungleichheit der Geschlech-

ter reproduziert und was zur Festlegung auf Geschlechtsrollenstereotypen beiträgt, so stößt man auf den Nachweis, daß sich die Einengung auf wenige Berufswahlalternativen der Mädchen im Laufe der Schulzeit vollzieht (vgl. SCHIMMEL/GLUMPLER 1992): „Das Spektrum der Berufswünsche von Mädchen im Grundschulalter ist wesentlich breiter, als es die spätere Berufswahl vermuten läßt“ (S. 291). Die Autorinnen folgern daraus, daß „... das relative breite Berufsorientierungsspektrum von Mädchen im Grundschulalter über die Pubertät hinaus zu erhalten und die Mädchen so früh wie möglich zur selbstbewußten Vertretung eigener Interessen im Rahmen späterer Berufswahl zu ermutigen“ sind (ebd.).

Welche Rolle spielt bei der Überwindung von Geschlechtsrollenstereotypen im Berufswahlverhalten der phasenweise getrenntgeschlechtliche Unterricht? Die Ergebnisse mehrerer Studien zur Koedukation bzw. Koinstruktion sind keineswegs einheitlich. Die überraschenden Befunde von KAUFMANN-WALTER u. a. (1988; vgl. METZ-GÖCKEL 1987; FAULSTICH-WIELAND 1991) zu geschlechtsuntypischen Interessen und Leistungen von Absolventinnen reiner Mädchengymnasien bezüglich naturwissenschaftlicher Fächer wurden teilweise skeptisch aufgenommen, aber durch die Studien von GIESEN u. a. (1992) und BAUMERT (1992) bestätigt. „Die Untersuchung hat ergeben, daß Koedukation die geschlechtstypische Präferenz von Studienfächern akzentuiert und daß geschlechtergetrennter Unterricht auf dem Gymnasium den Mädchen die Wahl ‚harter‘ naturwissenschaftlicher Studienfächer erleichtert“ (GIESEN u. a. 1992, S. 76). Das Resümee der Autoren: „In Anwesenheit des anderen Geschlechts grenzen sich Schülerinnen und Schüler in geschlechtstypischen Interessenrichtungen voneinander ab“ (S. 77). BAUMERTS Untersuchung stützt dieses Fazit: „Gut bestätigt ist ferner auch das Ergebnis, daß die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen nicht zuletzt durch den veränderten sozialen Vergleichsrahmen eine geschlechtsspezifische Differenzierung von Interessen verstärkt“ (BAUMERT 1992, S. 102). Für die mehrfach geäußerte Vermutung, die Ergebnisse von KAUFMANN-WALTER u. a. beruhten auf einem Artefakt, der durch die schichtenspezifische Selektion beim Zugang zu Mädchengymnasien hervorgerufen werde, ergab sich in der Untersuchung von GIESEN u. a. keine Unterstützung (S. 77), obwohl diese Kontroverse noch nicht endgültig entschieden ist (vgl. BAUMERT 1992). Inzwischen empfehlen nicht nur die Autoren beider Studien phasenweise getrennten naturwissenschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I. Auch diese Position ist nicht ohne Widerspruch geblieben: Mit ihren empirischen Belegen gehen FAULSTICH-WIELAND und HORSTKEMPER (1995, S. 255) davon aus, daß monoedukativer Unterricht klassische Geschlechtsrollentypisierungen eher unterstreiche, anstatt den Spielraum für beide Geschlechter zu erweitern.

Im Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Zur Förderung von Selbstfindungs- und Berufsfindungsprozessen von Mädchen in der Sekundarstufe I“ sind mit phasenweise geschlechtergetrenntem Unterricht konkrete Erfahrungen gemacht worden. Es konnte nachgewiesen werden, daß eine Trennung im Fach Mathematik in den Schuljahren sieben bis neun für Schülerinnen und Schüler der sogenannten „Erweiterungskurse“ an Gesamtschulen relevante Folgen für den dann wieder koedukativen Unterricht ab Klasse zehn hatte (NYSSSEN 1995, S. 85).

Neben der Fach- und Berufsorientierung spielen für Chancengleichheit au-

Berdem die Lebensentwürfe von Jungen und Mädchen eine Rolle, die sich im Laufe der Schulzeit herausbilden. In ihnen erhalten Berufsarbeit und „informelle gesellschaftliche Arbeit“ (BAUER u. a. 1996) eine bestimmte Wertung und eine geschlechtsspezifische Zuordnung. Die überwiegende Bereitschaft der Mädchen, sich für den informellen Sektor antizipierend verantwortlich zu fühlen, wird unterschiedlich gedeutet. Die Kontroverse bezieht sich auf unterschiedliche Grade des Selbstvertrauens bei Mädchen und Jungen, die möglicherweise Einfluß auf die spätere Prioritätensetzung hinsichtlich von Beruf und Familie haben können (vgl. HORSTKEMPER 1992). Die neuere Jungenforschung legt offen, daß jedoch nicht nur bei Mädchen während der schulischen Sozialisation das Selbstvertrauen beeinträchtigt ist. Auch bei den Jungen muß bereits in der Grundschule mit tiefgreifenden „Insuffizienzgefühlen“ gerechnet werden (SCHNACK/NEUTZLING 1993; BÖHNISCH/WINTER 1993). Je stärker sie sind, desto wahrscheinlicher ist das Festhalten an überkommenen Geschlechterstereotypen. Kann Schule Jungen darin unterstützen, ihre eigene zwiespältige Gefühlslage zu akzeptieren und den zwanghaften „Überlegenheitsimperativ“ (BUSCHMANN 1994, S. 196) außer Kraft zu setzen? Mit welchen Allgemeinbildungskonzepten kann Schule Einfluß auf das Lebensplanungsverhalten von Jungen nehmen und sie anregen, ihr eigenes Beziehungsverhalten zu berücksichtigen: daß sie selbst geschlechtliche Bindungen eingehen werden und in der überwiegenden Mehrzahl mit Familiengemeinschaft und Haushalt zu tun haben werden und nicht nur eine den ökonomischen Bereich betreffende Verantwortung tragen? Für den allgemeinbildenden Unterricht aller Schularten bedeutet dies eine vergleichsweise neue Orientierung (KAISER 1988), wo sich doch Schule „immer noch orientiert an der Berufs- und Lebensperspektive des Mannes, wie sie sich im 19. Jahrhundert ausgeprägt hat“ (KNAB 1994, S. 40).

Eine Umorientierung der Jugendlichen zugunsten einer „zunehmenden Individualisierung, einer Erosion von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und einer Auflösung der klassischen Hausfrauenehe“ (BAUER u. a. 1996, S. 37) hat eine reale Basis, auf die Schule im allgemein- und berufsbildenden Unterricht hinweisen sollte. Der „Normalarbeitstag“ von Beschäftigten ist eher eine Ausnahme als die Regel; er gilt nur für 17 Prozent der Beschäftigten (S. 11). Die eingetretene Flexibilisierung könnte beiden Geschlechtern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie noch in stärkerem Ausmaß als bisher erleichtern.

An der Genese von Lebensentwürfen der Jungen ist zu erforschen, durch welche Arrangements es gelingt, daß sie ihre Verantwortung für die Versorgungstat-sache antizipieren: „Solange Haus- und Erziehungsarbeit in der Lebensplanung von Jungen keine Rolle spielen und entsprechende Modelle in der Realität noch nicht in ausreichender Zahl auffindbar sind, wird eine bewußte Erziehung der Jungen auf die verantwortliche Verbindung von Erwerbs- und Familienarbeit hin von der Schule geleistet werden müssen“ (SCHIMMEL/GLUMPLER 1992, S. 292). Das zweite Feld für Chancengleichheit schließt also an die Frage an, wodurch es gelingt, daß sich Lebensentwürfe nicht nur der Mädchen, sondern vor allem die der Jungen nicht an genormten Klischees, sondern an einem neuen Verhältnis von individueller und Geschlechtsrollenentwicklung orientieren (vgl. STURZENHECKER 1996). Schulentwicklungsforschung kann die Wirksamkeit solcher Konzepte überprüfen, mit denen z. Zt. vor allem die sozialen Komponenten von Jungen gefördert werden (KAISER 1996 a, b).

4. Schulentwicklung und die Rollen von Müttern und Vätern

Im Rahmen von Schulentwicklung stellt sich die Frage neu: Wieviel Partizipation an schulbezogenen Veränderungen soll bzw. muß Müttern und Vätern zugestanden und überantwortet werden? Welchen Grad an Beteiligung Eltern an schulischen Entscheidungen haben sollen, ist innerhalb der Erziehungswissenschaft durchaus umstritten. Obwohl ihnen Kompetenz zugeschrieben wird und ihre Eingriffsmöglichkeiten rechtlich abgesichert sind, gelangen sie häufig nicht in die Rolle des Partners der öffentlichen Erziehung, sondern erfahren, daß Schule ihnen gegenüber eine zutiefst ambivalente Haltung einnimmt. Ihre Rolle könnte sich im Rahmen von Schulentwicklung jedoch verändern; sie könnten – aus unterschiedlichen Gründen – ein wichtigerer Partner werden.

Eine andere das Geschlechterverhältnis betreffende Frage ist die, wie stark Väter und Mütter bisher jenseits offizieller und rechtlicher Eingriffsmöglichkeiten an schulischer Bildung beteiligt sind bzw. inwiefern die Verbesserung ihrer Lebens- und Berufschancen in Zusammenhang mit institutionellen Merkmalen der Schule steht. Dies ist ein schultheoretisches Thema, weil die traditionelle geschlechtsspezifische elterliche Arbeitsteilung in bezug auf Kindererziehung und -betreuung Vorbildwirkung für Kinder besitzt. Schule muß prüfen, ob sie Bedingungen setzt, die eine Reproduktion dieses geschlechterpolarisierenden Denkens unterstützen. Die in den letzten Jahren im Rahmen von Schulentwicklung verstärkt vorgetragene Konzepte zur „Vollen Halbtagsschule“, „Betreuten Grundschule“, „Verlässlichen Halbtagsschule“, „Schule von acht bis eins“ (und Ganztagschule) reagieren einerseits darauf, daß das bisherige Modell der Halbtagsschule in der Bundesrepublik bisher vor allem die Mütter funktionalisierte (vgl. ENDERS-DRAGÄSSER 1992; GLUMPLER 1992) und daß es andererseits Schule vor allem zur Beschränkung des Angebots auf intellektuelle Leistung zwang. Daß Schule ein über den Unterricht hinausgehender Lebens- und Lernraum für Kinder sein kann, ein Arbeitsplatz und gleichzeitig Freizeitbereich, eine Kulturstätte, in der sie durch Kunst, Theater, Sport oder gesundheitsfördernde Maßnahmen angeregt werden, in der die Gestaltung der eigenen Schule möglich ist, all dies gelangt mit dem Bild vom „Haus des Lernens“ in den Horizont der Schulentwicklung (Bildungskommission NRW 1995, S. 80).

Für Schulentwicklung ist im Hinblick auf die Eltern folgende Frage relevant: Inwiefern wandelt sich das Verhältnis von Eltern zur Schule (und umgekehrt), wenn die mit der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Elternhaus und der Zeitstruktur der Schule verbundenen Probleme durch solche Schulen entschärft werden, die Kindern nicht nur „Stundenhäppchen“ am Vormittag bieten, sondern ein (Halb-)Tagesprogramm organisieren? Welche der neuen, variantenreichen Modelle des auf einen halben Tag erweiterten institutionellen Angebots unterliegen weiterhin der Gefahr, daß sich in Schule geschlechterstereotype Traditionen fortsetzen, und welche nicht? Es geht auch um die Frage, ob mit der veränderten Schulorganisation Väter und Mütter zu ihren Kindern neue Verhältnisse eingehen können (vgl. GLUMPLER 1992).

Wenn die Betreuung der Kinder während schulischer Randzeiten (und der Nachmittage) nicht mehr dem individuellen Organisationstalent der Eltern überlassen wird, ist mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwarten, daß die „Volle Halbtagsschule“ auf seiten der Kinder bisherige Härten abfedert: Zum Beispiel

waren bisher 40 Prozent der Kinder von Alleinerziehenden nach dem Schulunterricht zwischen zwei und fünf Stunden allein zu Hause, und etwa die Hälfte alleinerziehender Mütter (bzw. Väter) hat auch am Nachmittag oder Abend keine Zeit, sich die Hausaufgaben der Kinder zeigen zu lassen (WINTERHAGER-SCHMID 1994). Die überproportional hohe Quote von Sitzenbleibern unter den Kindern Alleinerziehender müßte sinken.

Allerdings können sich Konflikte ergeben, wenn nicht das Lehrpersonal die Betreuung in der „unterrichtsfreien“ Zeit übernimmt, sondern neues Betreuungspersonal geworben wird, das ebenfalls überwiegend weiblich ist und vor allem aus bisher beschäftigungslosen Müttern besteht. Können dann Unterrichtseinheiten zur Überwindung von Geschlechtsrollenklischees noch relevante Wirkungen haben, wenn an der Zusammensetzung des Betreuungspersonals die geschlechterstereotype Vorstellung Bestätigung erfährt, daß nur Frauen bzw. Mütter für die Erziehung jüngerer Kinder zuständig seien? Gerade für die Entwicklung von Jungen sind männliche Bezugspersonen wichtig (vgl. KOERNER 1995).

5. Schulentwicklung und die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern

Auch in bezug auf Lehrerinnen und Lehrer ist es selbstverständlich, daß die vom neuen Gleichberechtigungsgesetz geforderte staatliche Pflichtaufgabe berücksichtigt werden muß, nämlich die Gleichstellung von Lehrerinnen und Lehrern bei schulischen Aufstiegsmöglichkeiten zu fördern (vgl. den entsprechenden Hinweis der Bildungskommission NRW 1995, S. 197). Welche empirischen Befunde zu kollegialer Kooperation zwischen Lehrern und Lehrerinnen, zu geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung des schulischen Personals und zu geschlechtsspezifischen Leitungsstilen liegen vor? Welche Bedeutung für die Entwicklung einer Schule hat die relative Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern am leitenden Personal? Welche möglicherweise geschlechtsspezifisch verteilten Kompetenzen in einem Kollegium begünstigen ein leistungs- und entwicklungsförderndes Schulklima? KLAFKI (1990, S. 54) wertet die zunehmende Feminisierung des Lehrerberufs als positive Chance, die durch weitere flankierende Maßnahmen ihre volle Wirkung entfalten würde. Von professionstheoretischen Fragen (1) ausgehend, werde ich im folgenden Gesichtspunkte herausarbeiten, die (2) bei der Forschung zum Thema Aufstiegsförderung und (3) bei der Suche nach Schubkräften der Schulentwicklung bedeutsam sein können.

(1) Professionshistorische Analysen zum Lehrerberuf und zu Fragen des Geschlechts zeigen, daß die ältere, geschlechterpolare Zuordnung heute aufweicht, in der dem Lehrer die fachmännische Kompetenz und der Lehrerin die Erziehungsaufgabe (der vor allem jüngeren Kinder) zugeschrieben worden ist (HÄNSEL 1996). Die Erforschung von Unterschieden in der Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern hat geschlechtsspezifische Differenzen in der beruflichen Identität aufgezeigt, die jedoch nur als graduelle Abstufungen und nicht als entgegengesetzte Pole einer Dimension zu verstehen sind: Frauen wollen häufiger sowohl den persönlichen Kontakt zu den Lernenden herstellen als auch Fachwissen vermitteln und letzteres teilweise sogar in höherem Grad als männ-

liche Lehrpersonen. Lehrer betonen in ihrer Prioritätenliste für ihre Berufsbearbeitung eher nur das Fach (TERHART u. a. 1994, S. 115).

Die veränderte und verlängerte Kindheit führte dazu, daß Erziehung in der Schule heute auf allen Schulstufen eine zunehmend wichtigere Rolle spielt, während das Fach an Bedeutung verliert (HÄNSEL 1991, 1992). Die Professionalität aller Lehrer und Lehrerinnen hat sich um die traditionellerweise den Frauen zugeschriebenen Fähigkeiten erweitert, nämlich in informellen Kontakten leicht und schnell den „persönlichen Bezug“ herzustellen, durch das die wechselseitige Zugänglichkeit von Wissen und Lernenden erst ermöglicht wird und sich die Relevanz des Anzueignenden erst erweist (vgl. FLAAKE 1988). Die gewachsene Bedeutung z. B. von „Schülerorientierung“ und „Offenem Unterricht“ zeigt, daß ein Festhalten an polarisierenden Professionsmerkmalen mehr als kontraproduktiv ist. „Die entscheidende Ausstattung der neuen Lehrerin ist die Fähigkeit, zu beobachten und hinzuhören“ (v. HENTIG 1993, S. 253). Heute kann sich die Rolleninterpretation von Lehrkräften nicht mehr auf einen erstarrten schulischen Rahmen von zeitlich umgrenzten „Lektionen“ und die Verengung auf das früher studierte Fachwissen stützen.

(2) Eine weitere Aufgabe könnte darin bestehen zu prüfen, ob zwischen der sozialen Geltung der Professionsdefinition und den in entsprechenden Beurteilungsrichtlinien bzw. den Beschreibungen von Funktionsstellen zu findenden Kategorien gravierende Disparitäten bestehen, die nicht nur aufstiegsmotivierten Lehrerinnen, sondern auch diejenigen Berufskollegen behindern, die das ältere, durch Geschlechtskomplementarität definierte Berufsprofil überwunden haben (KOCH-RIOTTE 1996, S. 253). In der Tat sind Lehrerinnen bisher in Leitungsfunktionen der Schule unterrepräsentiert (KAISER 1985; SCHÜMER 1992, S. 671; LUTZAU/METZ-GÖCKEL 1996, S. 224f.), so daß in vielen Bundesländern in den letzten Jahren entsprechende Gleichstellungsgesetze verabschiedet und in deren Folge Fortbildungskurse für Lehrerinnen eingerichtet worden sind, die auf die mögliche Übernahme von Schulleitungstätigkeiten orientieren und qualifizieren wollten (vgl. z. B. HUTTEL-SCHEEFER u. a. 1995; WINTERHAGER u. a. 1996).

Qualitative Untersuchungen zum Leitungsverständnis von Schulleiterinnen bestätigen die Erfahrung, die auch Fortbildner und Fortbildnerinnen in den Kursen zur professionellen Vorbereitung von Lehrerinnen auf die Übernahme von Leistungsfunktionen machen: Trotz guter Voraussetzungen zögern viele Lehrerinnen, sich um die Übernahme einer Funktionsstelle zu bewerben. Haben sie ein entsprechendes Amt inne, so problematisieren sie ihr Verhältnis zu dem von ihnen verlangten Typ der Machtausübung als klassischer Professionsdefinition: „Nur wenige Frauen stehen in der Schulleiterinnenposition unkompliziert zu ihrer Macht. Viele Schulleiterinnen sehen Macht kritisch bis negativ. Sie benutzen sie meist nur widerwillig, wenn es die Sache erfordert“ (v. LUTZAU 1996, S. 275; Entsprechendes gilt für hochqualifizierte Frauen im Wirtschaftsleben, vgl. GEISSLER 1995). Für Frauen gelten offen ausgesprochene Machtbedürfnisse bisher als Tabu. Die Realisierung der Machtvorstellungen von Frauen scheint an andere als die klassisch hierarchischen Strukturen gebunden zu sein (TANNEN 1991). Wenn man aber davon ausgeht, daß Leitungsaufgaben in anderer Weise wahrgenommen werden können als bisher, erscheinen Frauen hochkompetent und keineswegs als „Defizitwesen“. Geschlechtsspezifisch un-

terschiedliche Führungsstile von Unternehmerinnen und Unternehmern (HELGESEN 1991; REHKUGLER 1993) lassen deutlich werden, daß die häufig von Frauen vertretenen Führungsmuster sich mit den klassischen Organisations- und Zeitstrukturen reiben. Die größte Differenz im Führungsstil ergab sich nach REHKUGLER bezüglich des „Zeitverwendungsmusters“: Obwohl die von Frauen geführten Unternehmen keineswegs weniger erfolgreich arbeiteten, verwendeten die Frauen weniger Zeit als die Männer für die Firma. Dafür verbrachten sie mehr Zeit mit ihrem eigenen Haushalt und mit Freizeitgestaltung bzw. Regeneration (ebd., S. 13). Die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (und ihre eigene) bedeutete für mehr Unternehmerinnen ein selbständiges Unternehmensziel als für Unternehmer. Die Chefinnen praktizierten deutlich mehr Teamarbeit und übernahmen selten Prinzipien einer autoritären Mitarbeiterführung (S. 10). Wenn Frauen einen autoritären Stil pflegten, waren sie – im Verhältnis zu den männlichen Unternehmern – besonders wenig erfolgreich.

Kooperatives Handeln wird in der „Lernenden Schule“ generell viel notwendiger sein als bisher – das Modell des Lehrers als „Unterrichtsmonade“ (LIKET 1993) hat ebenso ausgedient wie die Vorstellung von der isolierten Leitungsspitze (JACOBS/MÜNCH 1992). Wie müssen sich die Beurteilungskriterien für schulische Aufstiegspositionen verändern, damit sie dem neuen, professionellen Profil von Leitungstätigkeit angeglichen werden?

Es ist noch zu klären, ob die „Teilung von Leitungsfunktionen, Wahrnehmung der entsprechenden Aufgaben im Team, befristete Übernahme von Aufgaben“ (vgl. LANGE 1993, S. 94) von Frauen gewünscht und für Schulentwicklung auch förderlich ist. Die Unterstellung, daß die Fähigkeiten von Frauen in bezug auf schulische Berufs- und Leitungstätigkeit kompensatorisch gefördert werden müßten, geht von einer Defizitannahme aus, die u. U. nicht den professionellen Realitäten entspricht.

(3) Welche Rolle spielt die Kategorie Geschlecht bei der Suche nach Schubkräften der Entwicklung von Einzelschulen (vgl. BROCKMEYER 1996)? Verbreitet ist das (nicht nur männliche) Vorurteil, daß Lehrerinnen höhere Priorität auf Engagement in ihrer Familie setzten und der Beruf für sie zweitrangig sei, daß sie – abgesehen von Kindererziehungspausen – häufiger Arbeitstage nicht anträten bzw. die Doppelbelastung zu mehr Krankheit führe (HÄNSEL 1996, S. 132); daß sie nur berufstätig seien, weil sie noch keinen Partner gefunden bzw. sich vor allem deswegen für den Lehrerinnenberuf entschieden hätten, weil ihre Überlegungen zu Familienplanung ausschlaggebend gewesen seien. Aus diesen Erwartungen folgt die Annahme, daß möglicherweise Lehrerinnen auch an schulischer Innovation wenig Anteil haben.

In einer Untersuchung von WIECHMANN (1994) über die Innovationsfähigkeit von Schulen erwies sich der Frauenanteil an Schulen als klarer Hemmfaktor für schulischen Fortschritt: „Ein hoher Frauenanteil im Kollegium bedeutet danach verringerte Entwicklungstätigkeit der Schule“ (S. 95; vgl. S. 125 u. 137). Im Widerspruch dazu stand ein zweites Ergebnis, nämlich daß die Schullart Grundschule, an der bekanntermaßen Frauen den größten Anteil stellen, einen positiven Einfluß auf das Ausmaß der Schulentwicklung hat (S. 119). Wie könnte der Widerspruch aufgelöst werden, den WIECHMANN (S. 95) in der Präsentation sei-

ner quantitativ und qualitativ gewonnenen Ergebnisse konstatiert, aber nicht zu erklären vermochte?

Der Autor erkundete günstige Bedingungen für die pädagogische Selbsterneuerung einzelner Schulen und untersuchte alle 101 allgemeinbildenden Schulen des Kreises Pinneberg/Schleswig-Holstein. Als Datenquelle für das Erfassen der Innovationstätigkeit bezog er sich auf Einschätzungen von Schulleitungen und Personalratsmitgliedern. Zahlen über das Geschlechterverhältnis unter den Probanden teilte der Autor nicht mit. Man bat die Schulleitung, die Themen zu nennen, die in der Schule von einzelnen oder von Gruppen bzw. offiziellen Gremien diskutiert wurden, und nahm diese Angaben als wichtigsten Indikator für das Ausmaß der Innovationstätigkeit eines Kollegiums. Auf diese Weise reproduzierte die Studie das, was die Schulleiter bzw. Personalräte mitteilten.

Eine Reihe von Untersuchungen zur Geschlechtsspezifität thematisieren explizit kooperatives Verhalten im Kollegium. Die Berufstätigkeit von Lehrern und Lehrerinnen unterscheidet sich im Alltag deutlich. Lehrerinnen praktizieren nicht nur bezüglich der Schülerinnen und Schüler, sondern auch im Kollegium häufiger sogenannte „Beziehungsarbeit“ als Lehrer (FLAAKE 1988; HÄNSEL 1991). Sie tauschen auch häufiger mit anderen Lehrkräften Unterrichtsmaterialien (Unterrichtsvorbereitungen, Lehr- und Lernmittel und Leistungskontrollen) aus und kooperieren im Kollegium auf informelle Weise bei der Entwicklung solcher Materialien, Medien und Tests (SCHÜMER 1992, S. 673 f.). Wechselnde Unterrichtsbesuche mit anschließenden Nachgesprächen und Reflexionen unternahmen Lehrerinnen häufiger als Lehrer (RECKMANN 1992). Das ist für Schulentwicklungsprozesse von besonderer Bedeutung und bedarf der Berücksichtigung in Professionstheorien zum Lehrerberuf.

Eine Gesamtanalyse zu Fortbildungsveranstaltungen belegt, daß Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern reformfreudiger sind, wie eine repräsentative empirische Untersuchung an 2440 Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen ergab (ebd.). Sinnvollerweise hat sich der Autor nicht nur auf die offiziell anerkannten Veranstaltungen mit Unterrichtsbefreiung bezogen, denn Lehrerinnen organisierten sich in viel stärkerem Maße als ihre männlichen Kollegen ihre Fortbildung selbst: Sie nahmen häufiger an VHS-Kursen teil, besuchten Universitätsveranstaltungen, Ferien-Sprachkurse und Seminare zur Befähigung, mit Gruppen umzugehen (u. a. zu Gruppendynamik). Das Engagement der Lehrerinnen für Schule kann auch daran abgelesen werden, daß ihnen neben der Dauer der Veranstaltung (zwei- bis dreitägig) die (kurze) Entfernung zum Veranstaltungsort wichtig ist: Beides wird nicht vor allem mit der familiären Belastung begründet, sondern mit Bedenken wegen zusätzlichen Unterrichtsausfalls für die Schülerinnen und Schüler und schlechtem Gewissen gegenüber Kolleginnen und Kollegen, die Vertretung übernehmen müssen (ebd.). Daß mehr Lehrerinnen als Lehrer berufszufrieden sind, wird in dieser Untersuchung ebenso bestätigt wie in der Studie von TERHART u. a. (1994, S. 100).

Ergebnisse empirischer Untersuchungen konnten keines der Vorurteile über die durch private Anforderungen beeinträchtigte und unregelmäßig zum Dienst erscheinende Lehrerin bestätigen (HÄNSEL 1996; TERHART u. a. 1994). Andere Untersuchungen belegen, daß gerade die Lehrerinnen, die halbtags beschäftigt sind, diese freie Zeit für die Intensivierung der Kooperation mit Kollegen verwenden (BEUCKE-GALM 1996; TILLMANN 1996, S. 14), und daß sie diejenigen sind,

die die zusätzlichen Belastungen durch die Planung und Durchführung fächerübergreifenden Lernens übernehmen.

Schulinterne „Steuergruppen“, die die Innovationsprozesse initiieren und begleiten, könnten der Ort sein, an dem durch Stärken- und Schwächenanalysen die bisherige „unsichtbare Arbeit“ von Frauen sichtbar gemacht werden kann (KOCH-PRIEWE 1995, 1996 a, b). Die spezifische Form des Engagements sollte bei der Überprüfung von Beurteilungskriterien und der Installierung neuer Leistungsformen berücksichtigt werden. Unter welchen Bedingungen gelingen die offizielle Beteiligung von Lehrerinnen und die Thematisierung frauenspezifischer Bedürfnisse während der Schulentwicklungsprozesse?

6. *Ausblick*

Mit dem Akzeptieren der Zweigeschlechtlichkeit der Erziehung beginnt eine Auseinandersetzung darüber, wie die beobachteten Geschlechterdifferenzen entmystifiziert und die sozialisationsbedingten unterschiedlichen Kompetenzen in Facetten einer neuen Professions- und Schultheorie aufgenommen werden können. Schulentwicklung tangiert die Frage nach Bedingungen, mit denen schulische Innovation gefördert werden kann, aber auch Fragen, wie in der Schule der gesellschaftlich existierende Zwang zur Reproduktion geschlechterstereotypen Verhaltens gebremst werden kann.

Wenn man die Qualität einer Schule auch daran mißt, wie weit die Frage nach geschlechtergerechter Praxis in den Schulentwicklungsprozeß aufgenommen wurde, dann steht die Situation der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer und der Mütter und Väter im Mittelpunkt des Interesses. Für Schülerinnen und Schüler ist – nach einer Reihe empirischer Befunde – von Belang, inwiefern Schule ihre individuellen Lebensentwürfe und Berufsorientierungen thematisiert. Wenn Schule weiterhin auf die Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung der Mütter angewiesen ist, um ihre Funktion zu erfüllen, sind entsprechende Schülerleistungen nicht der Qualität einer Schule zuzurechnen. Auch die Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern an Schulentwicklungsprozessen bedarf einer differenzierenden Aufmerksamkeit, um die hierarchische Statusverteilung nach dem Geschlecht zu vermeiden. Insgesamt deuten die obengenannten Befunde darauf hin, daß der Faktor Geschlecht eine äußerst ergiebige Kategorie zu Analyse und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen ist.

Literatur

- BAUER, F./GROSS, H./SCHILLING, G.: Arbeitszeit '95. Arbeitszeitstrukturen, Arbeitszeitwünsche und Zeitverwendung der abhängig Beschäftigten in West- und Ostdeutschland. Institut zur Erforschung sozialer Chancen im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuss 1996.
- BAUMERT, J.: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 83–110.
- BENTNER, A./PETERSEN, S.J.: Zwischen Unsichtbarkeit und Teilhabe. Frauen in der Personal- und Organisationsentwicklung. In: Dies. (Hrsg.): Neue Lernkultur in Organisationen. Personalentwicklung und Organisationsberatung mit Frauen. Frankfurt a.M./New York 1996, S. 19–42.

- BEUCKE-GALM, M.: Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: D. FISCHER/J. JACOBI/B. KOCH-PRIEWE (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied 1995.
- BÖHNISCH, L./WINTER, R.: Männliche Sozialisation. Weinheim/München 1993.
- BREITENBACH, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), S. 179–191.
- BROCKMEYER, R.: Auf dem Weg zur Entstaatlichung. Zum Stand der Diskussion über die teilautonome Schule. In: Pädagogische Führung (1996), S. 52–59.
- BMBW: Zugang zu Bildung. Lernende und Lehrende in Schule, beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Aktuell. Bildung. Wissenschaft. Heft 4. Bonn 1993.
- BMBW (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Bonn 1994.
- BUSCHMANN, M.: Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), S. 192–214.
- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1995.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U.: Schule der Zukunft. In: R. LUCA/H. KAHLERT/S. MÜLLER-BALHORN (Hrsg.): Frauen bilden – Zukunft planen. Dokumentation des 8. Fachkongresses „Frauen und Schule“. Bielefeld 1992, S. 80–88.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Schule und Gesellschaft. Bd. 7. Opladen 1995.
- FEND, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: STEFFENS/BARGEL 1987.
- FISCHER, D./JACOBI, J./KOCH-PRIEWE, B. (Hrsg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996.
- FLAAKE, K.: Weibliche Identität und Arbeit in der Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: S. GISCHÉ/D. SACHSE (Hrsg.): Frauen verändern Lernen. Kiel 1988.
- GEISSLER, D.: Zwischen Anpassung und Konfrontation. Hochqualifizierte Frauen im Umgang mit Machtverhältnissen in Beruf und Gesellschaft. Bielefeld 1995.
- GIESEN, H./GOLD, A./HUMMER, A./WECK, M.: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 65–81.
- GLUMPLER, E.: Berufsbildung für Frauen – Erwerbstätigkeit von Müttern. Veränderte Anforderungen an die deutsche Grundschule. In: Dies. (Hrsg.): Mädchenbildung. Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 258–281.
- GUTSCHE, M.: Das Zweite Gleichberechtigungsgesetz. Der Beitrag des 2. GleichG zur Verbesserung der Chancengleichheit von Frauen und Männern im Erwerbsleben. Sinzheim 1996.
- HÄNSEL, D.: Die männliche und die weibliche Form des Lehrerseins. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 187–202.
- HÄNSEL, D.: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 873–893.
- HÄNSEL, D.: Die Segregierung der Geschlechter. In: D. HÄNSEL/L. HUBER (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung. Weinheim/Basel 1996, S. 108–140.
- HELGESEN, S.: Frauen führen anders. Vorteile eines neuen Führungsstils. Frankfurt a.M./New York 1991.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993.
- HÖRBURGER, H.: Europas Frauen fordern mehr. Die soziale Dimension des EG-Binnenmarktes am Beispiel der spezifischen Auswirkungen auf Frauen. Marburg 1991.
- HOLTAPPELS, H. G.: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 327–354.
- HORSTKEMPER, M.: Neue Mädchen – neue Jungen? Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. In: E. GLUMPLER (Hrsg.): Mädchenbildung. Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 178–187.
- HÜTTEL-SCHEEFER, M./LUTZAU, M. v./DIETRICH, H./HEWER, B./ULRICH, K.: „Der Tanz auf dem Seil“. Vorbereitung von Frauen für Schulleitungsaufgaben. In: H. BUCHEN/L. HORSTER/H.-G. ROLFF

- (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart 1995.
- JACOBS, E./MÜNCH, H. H.: „Weibliche Schulleitung“. In: *schul-management* 23 (1992), S. 21–33.
- KAISER, A.: Aufstieg nach Eignung und Leistung. In: *Grundschule* 17 (1985), S. 42f.
- KAISER, A.: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: O. HANSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim 1988, S. 364–376.
- KAISER, A. (Hrsg.): *FrauenStärken – ändern Schule*. 10. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld 1996 (a).
- KAISER, A.: Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingung von Schulreform? In: D. FISCHER/J. JACOBI/B. KOCH-PRIEUE (Hrsg.): *Schulentwicklung geht von Frauen aus*. Weinheim 1996, S. 211–229 (b).
- KAUERMANN-WALTER, J./KREIENBAUM, M. A./METZ-GÖCKEL, S.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: H.-G. ROLFF/K. KLEMM/H. PFEIFFER/E. RÖSNER (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 5. Weinheim 1988, S. 157–188.
- KLAFKI, W.: Diskussionsbeitrag. In: P. KALB (Hrsg.): *Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim/Basel 1990.
- KNAB, D.: Koedukation. Problem und Aufgabe der Schule. In: *Pädagogik* 46 (1994), S. 38–41.
- KOCH-PRIEUE, B.: Eine Einführung in „weibliche Pädagogik“? Anmerkungen zu einem Band über „Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart“. In: *Neue Sammlung* 28 (1988), S. 118–125.
- KOCH-PRIEUE, B.: Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 933–954.
- KOCH-PRIEUE, B.: Schulentwicklung aus der Sicht von Lehrerinnen. Über die männliche Kultur hinausgehen. In: *Pädagogik* 47 (1995), S. 28–31.
- KOCH-PRIEUE, B.: Frauenförderung durch Organisationsentwicklung an Schulen. In: KAISER 1996a, S. 280–286 (a).
- KOCH-PRIEUE, B.: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: D. FISCHER/J. JACOBI/B. KOCH-PRIEUE (Hrsg.): *Schulentwicklung geht von Frauen aus*. Weinheim 1996 (b).
- KOCH-RIOTTE, B.: Lehrerinnenarbeit im Frauen-Netzwerk. In: FISCHER/JACOBI/KOCH-PRIEUE 1996.
- KOERNER, S.: Die Bedeutung von Mutter- und Vaterfiguren in der Sozialisation von Jungen. Soester Materialien zur Weiterbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Bönen 1995.
- KRUMM, V.: Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Weinheim/Basel 1996, S. 119–137.
- LANGE, H.: Personalentwicklung in Schulen und Schulverwaltung. In: H.-P. DE LORENT/G. ZIMDAHL (Hrsg.): *Autonomie der Schulen*. Hamburg 1993.
- LIKET, TH. M. E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993.
- LUTZAU, M. v.: Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit ihrer Macht umgehen. In: KAISER 1996a, S. 272–279.
- LUTZAU, M. v./METZ-GÖCKEL, S.: Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: S. METZ-GÖCKEL/A. WETTERER (Hrsg.): *Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Ayla Neusel*. Frankfurt a. M./New York 1996.
- METZ-GÖCKEL, S.: Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 455–474.
- METZ-GÖCKEL, S./NYSSSEN, E.: *Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung*. Weinheim/Basel 1990.
- NYSSSEN, E.: Geschlechterverhältnisse und innere Schulreform. In: M. HEMPEL (Hrsg.): *Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West*. Bad Heilbrunn 1995, S. 73–91.
- PRENGEL, A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.
- RECKMANN, H.: *Lehrerfortbildung planen und gestalten. Eine empirische Untersuchung zu thematischen und praktischen Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Soest 1992.
- REHKUGLER, H.: *Unternehmerinnen. Geschlechtsspezifische Besonderheiten der Gründung und Führung von Unternehmen. Bericht zum DFG-Forschungsprojekt*. Bamberger Betriebswirtschaftliche Beiträge Nr. 92. Bamberg 1993.
- ROLFF, H.-G.: *Neuorientierung der Schulaufsicht: Qualitätssicherung und Unterstützungssystem*.

In: H.-G. ROLFF: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim/München 1993, S. 193–204.

ROLFF, H.-G.: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe: Organisationspädagogische Perspektiven. In: DASCHNER u.a. 1995, S. 31–54.

SCHIMMEL, K./GLUMPLER, E.: Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Dies. (Hrsg.): Mädchenbildung. Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn 1992, S. 282–293.

SCHNACK, D./NEUTZLING, R.: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1993.

SCHÜMER, G.: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 655–679.

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden 1995 (a).

STATISTISCHES BUNDESAMT: Im Blickpunkt: Familien heute. Stuttgart 1995 (b).

STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Heft 1. Wiesbaden/Konstanz 1987.

STIEGLER, B.: Die Doppelverdienerin. Zur geschlechtshierarchischen Verdienstdifferenz. Hrsg. vom Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn 1993.

STURZENHECKER, B. (Hrsg.): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit?! Münster 1996.

TANNEN, D.: Du kannst mich nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg 1991.

TERHART, E./CZERWENKA, K./EHRICH, K./JORDAN, F./SCHMID, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. 1994.

TILLMANN, H.-J. (Hrsg.): Lehrpläne und curriculare Kooperation im Schulalltag. Ergebnisse empirischer Untersuchungen an hessischen Schulen. Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik. Bielefeld 1996.

WETTERER, A.: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In: A. WETTERER (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a. M./New York 1995, S. 11–28.

WIECHMANN, J.: Die pädagogische Selbsterneuerung von Schulen. Eine Untersuchung der Schulentwicklung in einer Region. Kiel 1994 (IPN 140).

WINTERHAGER-SCHMID, L.: Kultivierung des Kinderalltags in der „Vollen Halbtagschule“. Eine Antwort auf die veränderte Lebenswelt der Kinder. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), S. 296–313.

WINTERHAGER, L./PAUSELIUS, A./HILLER, U./TRENN, M.: Schulleitung – eine Aufgabe für Frauen. In: KAISER 1996a, S. 287–290.

Abstract

The author presents results of pedagogical gender-related research that might pertain to judging the quality of individual schools. Possible criteria for “good schools” can be found in three school-theoretical dimensions in which gender-related factors play a role: In how far can schools, within the framework of a more autonomous design of the school profile, counteract stereotypes of sex-role specific behavior? In how far does the school development, with regard to the integration of mothers and fathers, take into account the necessary changes in traditional gender-specific role patterns? Which measures do schools take in order to ensure an equal participation of male and female teachers in processes of school development?

Anschrift der Autorin

Dr. Barbara Koch-Prieue, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Block B, 35032 Marburg