

Breitenbach, Eva

Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung

Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 179-191



Quellenangabe/ Reference:

Breitenbach, Eva: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 2, S. 179-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311226 - DOI: 10.25656/01:31122

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311226>

<https://doi.org/10.25656/01:31122>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 2

Friedrich Buttler

Das Bildungsverständnis der Arbeitswelt

132

Anforderungen und Erwartungen an Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife aus der Sicht der Beruflichen Bildung und der Arbeitswelt

Zu ihrer Loccumer Beratung über aktuelle Kriterien der Hochschulreife (vgl. dazu die entsprechenden Beiträge in Heft 1/94 dieser Zeitschrift!) hatten die Kultusminister auch das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hinzugezogen. Der hier dokumentierte Beitrag analysiert die Entwicklung der letzten Jahre und zieht daraus Folgerungen, die bei der weiteren Diskussion berücksichtigt werden sollten.

Ursula Helmke und Ingrid Kemnade

Schulzeitveränderung statt Schulzeitverkürzung

147

Zur Vorbereitung ihrer Entscheidung über die Dauer der Schulzeit hatte die KMK einen umfangreichen Fragenkatalog herausgegeben. Der Bremer Senator für Bildung und Wissenschaft hat seiner Antwort grundsätzliche Überlegungen vorausgeschickt, die von Referentinnen der Behörde erarbeitet worden sind. Hier wird versucht, die pädagogische Dimension der Schulzeit in den Vordergrund zu rücken.

Erich Frister

Autonomie – ein Patentrezept?

154

Der frühere langjährige Vorsitzende der GEW greift in die Diskussion um die Autonomie der Schule ein: Er benennt mögliche Probleme, kommt aber gleichwohl zu Vorschlägen, mit denen die alte Forderung nach größerer pädagogischer Handlungsfreiheit der Lehrenden und größeren Mitwirkungsmöglichkeiten der anderen beteiligten Gruppen endlich verwirklicht werden kann.

- Gotthilf Gerhard Hiller
Schule zwischen allen Stühlen? 160
 Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft
In der öffentlichen Diskussion werden vielfältige Klagen über den Zustand der Schule erhoben. Der „Modernisierung“ und „Pluralisierung“ wird sich pädagogisches Handeln nur stellen können, wenn es gelingt, sich auf die zentralen Ziele des Lehrens und Lernens (neu) zu verständigen. Vier Aufgabenfelder werden hier vorgeschlagen, die sich darauf beziehen, was für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebensalltag notwendig ist.
- Eva Breitenbach
Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule 179
 Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung
Zu dem Thema dieses Beitrags gibt es – nicht zuletzt in dieser Zeitschrift – eine Fülle an Publikationen. Die Autorin kommt bei ihrer Bilanz zu dem Schluß, daß die empirische Basis dieser Diskussion recht schmal und fraglich ist. Sie versucht, dies zu erklären, und zieht daraus Folgerungen für die weitere Forschung.
- Matthias Buschmann
Jungen und Koedukation 192
 Zur Polarisierung der Geschlechterrollen
In der Diskussion über die (Neben-)Wirkungen der Koedukation scheint es ganz aus dem Blick geraten zu sein, daß im Verhalten der Jungen ebenfalls erhebliche Defizite festgestellt werden können bzw. daß die Jungen mit Verhaltenserwartungen konfrontiert werden, die keineswegs nur positiv gesehen werden müssen. Als Folgerung wird für interaktionell-soziale und kooperative Lernangebote plädiert.
- Hellmut Roemer und Klaus Wettig
Latein als Schulsprache
 Überlegungen und Vorschläge zu seiner Rolle im deutschen Bildungswesen 215
Die Bemühungen um eine europäische Einigung werfen (erneut) die Frage auf, welchen Stellenwert ein so traditionsbehaftetes Unterrichtsfach wie Latein haben soll, wenn es doch so viele „lebende“ Sprachen gibt, die für die Kommunikation in einer Europäischen Union nützlich(er) sein könnten. Ein Altphilologe und ein Europa-Politiker kommen zu einer skeptischen Einschätzung.
- Sabine Reh und Klaus-Jürgen Tillmann
Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche
 Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern 224
Mit dem Übergang von der DDR zur BRD hatten viele Lehrerinnen und Lehrer die Hoffnung auf eine reformpädagogische Erneuerung der Schule verbunden. Die tatsächliche Entwicklung hat jedoch ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen Aufbruchsstimmung und Angst vor Neuerungen mit sich gebracht. Unter solchen Bedingungen ist es nicht leicht, ein neues professionelles Selbstverständnis zu finden.

- Ulrich Herrmann: Aufklärung und Erziehung (*HGH*)
- Berthold Michael und Heinz-Hermann Schepp (Hg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft (*HGH*)
- Hellmut Becker und Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation (*Johannes Tütken*)
- Barbara Kluge: Peter Petersen (*Ullrich Amlung*)
- Lust und Last der Aufklärung (*Otto Herz*)
- Detlef H. Rost (Hg.): Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder (*JöS*)
- Falko Rheinberg und Siegbert Krug: Motivationsförderung im Schulalltag (*JöS*)
- Werner Mezger: Die Bräuche der Abiturienten (*JöS*)
- Erziehung zum kritischen Denken (*JöS*)
- Franz Pöggeler (Hg.): Bild und Bildung (*Hans Jürgen Apel*)
- Mario Muck und Hans-Georg Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik (*Rainer Winkel*)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (*LU*)

Eva Breitenbach

Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule

Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung

Die Diskussion um geschlechtsspezifische Interaktionsstrukturen ist ein zentrales Thema innerhalb der feministischen Schulforschung, das in alle anderen Bereiche hineinreicht und eine breite Rezeption erfährt. Die feministische Kritik an der Koedukation und die daraus abgeleiteten schulpolitischen Forderungen beziehen sich auch auf diese Interaktionsforschungen. Zudem haben die Ergebnisse der Analysen über die feministische Schulforschung hinaus Popularität erfahren.

Die feministisch orientierten wissenschaftlichen und eher populärwissenschaftlichen *Publikationen* zur schulischen Situation von Mädchen in der koedukativen Schule sind mittlerweile *sehr zahlreich* (vgl. Überblicksdarstellungen bei Bast 1988, Enders-Drägässer/Fuchs 1989, Faulstich-Wieland 1991, Kreienbaum 1992, Metz-Göckel/Nyssen 1990, zu einer kritischen Einschätzung vgl. Nyssen/Schön 1992). Irritierend ist, daß das Ausmaß der Publikationen nicht annähernd dem Ausmaß der Forschungsergebnisse entspricht. Einige wenige Theorien, besser: Hypothesen werden in vielfältiger Form wiederholt, in der Regel verbunden mit Hinweisen auf „zahlreiche empirische Studien“. Die empirische Basis ist jedoch, wie im folgenden zu zeigen sein wird, keineswegs so gesichert, wie die Aussagen nahelegen. Die Argumentation stützt sich zentral auf zwei „Säulen“, nämlich die Untersuchung „Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule“ von Uta Enders-Drägässer und Claudia Fuchs (1989) und eine Studie von Marianne Horstkemper (1987) über „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“.

Einen *gemeinsamen theoretischen Hintergrund* der Analysen bildet die Annahme einer „gesellschaftlich vermittelte(n) Hierarchie im Geschlechterverhältnis“ (Kauermann-Walter, Kreienbaum, Metz-Göckel 1988, S. 158), die eine Höherbewertung des Männlichen gegenüber dem Weiblichen einschließt. Für die Manifestationen dieser Höherbewertung in der Schule sind vielfältige Belege auffindbar; gerne zitierte Quellen sind Schulbücher, Interviews mit LehrerInnen und Berichte von LehrerInnenäußerungen über Mädchen und Jungen.

Die feministische Diskussion stützt sich im wesentlichen auf *drei Thesen*. Erstens: Jungen werden im Unterricht bevorzugt, teils gezielt, teils unbewußt, quasi selbstverständlich. Zweitens: Mädchen werden in gleicher Weise benachteiligt. Drittens: Jungen bzw. Jungengruppen dominieren Mädchen bzw. Mädchengruppen. Diese Thesen werden ihrerseits durch empirisches Material belegt, das im folgenden zunächst referiert wird.

Die empirische Basis

Die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrperson im Unterricht

Als Beleg der oben vorgestellten Thesen ist die unterschiedliche Aufmerk-

samkeitsverteilung von LehrerInnen gegenüber Jungen und Mädchen zu nennen. Sie gilt in der feministischen Koedukationsdebatte als feststehende Tatsache. Danach erhalten Jungen zwei Drittel, Mädchen ein Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen. Allerdings gibt es im deutschsprachigen Raum nur eine quantitative Untersuchung von Heidi Frasch und Angelika C. Wagner zu diesem Thema, die bereits 1982 veröffentlicht wurde.¹ Die Autorinnen gehen von Hypothesen ungleicher Zuwendung zu Mädchen und Jungen durch die LehrerInnen aus, die zum großen Teil in der Studie bestätigt werden: Insgesamt erhalten Jungen deutlich mehr Aufmerksamkeit als Mädchen. Einige Einzelergebnisse: Mädchen werden signifikant weniger häufig aufgerufen, weniger häufig gelobt und weniger häufig getadelt als Jungen. Jungen werden signifikant häufiger als Mädchen wegen „mangelnder Disziplin“ getadelt. Die stärkere Beachtung von Jungen im Unterricht differiert nach Fächern: In Mathematik und in Sachkunde sind die Unterschiede insgesamt am stärksten ausgeprägt, in Deutsch am geringsten. (Diese drei Fächer werden untersucht.)

Lehrer wenden sich Jungen noch etwas mehr zu als Lehrerinnen dies tun, dieser Unterschied ist jedoch nicht sehr ausgeprägt. In einigen Verhaltenskategorien beachten Lehrerinnen Jungen stärker als ihre männlichen Kollegen.

Weiter ist eine britische Studie von Dale Spender (1985) in der Bundesrepublik sehr populär geworden. Spender zeigt anhand von Tonbandmitschnitten eigener Unterrichtsstunden und Stunden von KollegInnen, daß Mädchen im Durchschnitt ungefähr ein Drittel (in eigenen Unterrichtsstunden durchschnittlich 38 %), Jungen zwei Drittel (in eigenen Stunden nie weniger als 58 %) der Aufmerksamkeit der Lehrperson erhielten. Die Autorin weist darauf hin, daß dieser Prozeß entgegen ihrer Absicht und Wahrnehmung quasi automatisch verlief

Geschlechtsspezifische Kommunikationsstrukturen

Die Analyse eines geschlechtsspezifischen Kommunikationsstils und seiner Konsequenzen wird als weiterer zentraler Beleg geschlechtsspezifischer Ungleichbehandlung angesehen. Folgende Beschreibung von Unterrichtskommunikation ist ausgesprochen populär geworden: *Jungen* verhalten sich *konkurrenzorientiert und aggressiv* gegenüber Lehrerinnen und vor allem gegenüber Schülerinnen. Sie suchen und demonstrieren eine Überlegenheit gegenüber ihren Mitschülerinnen, die sie aufgrund ihrer tatsächlichen Leistungen nicht haben. Der Interaktionsstil der Mädchen ist dagegen kooperativ, sie verfügen über kommunikative und soziale Fähigkeiten. Diese werden zwar einerseits eingefordert – und sind notwendig, um den Unterricht aufrechtzuhalten – andererseits aber nicht als Kompetenzen anerkannt. Sie gelten eher als weibliche Eigenschaften, die in gewisser

1 Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind erstmals 1982 in Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule veröffentlicht worden. In der zweiten, größeren, der beiden Erhebungen werden 35 vierte Grundschulklassen mit insgesamt 1082 Schülerinnen, 18 männlichen und 17 weiblichen Lehrern erfaßt.

Weise sogar die Benachteiligung und Geringschätzung von Mädchen verfestigen. Denn Jungen gelten zwar als aggressiver, aber auch als intelligenter und interessanter. Ihr undiszipliniertes Verhalten zwingt LehrerInnen dazu, den Unterricht – um ihn überhaupt durchführen zu können – an den Interessen der Jungen auszurichten. In der Konsequenz heißt das, daß Jungen zu Siegern, Mädchen zu Verliererinnen werden.

Die Problematik geschlechtstypischer Kommunikationsstrukturen ist hierzulande zunächst vor allem durch die oben angeführte Arbeit von Dale Spender (a. a. O.) und die norwegischen Untersuchung von Tore Skinnigrud (1984) bekannt geworden.²

Ausgangspunkt der Interpretation *Skinnigruds* von Mädchen- und Jungenverhalten ist die „Klassensituation als soziales System“ (ebd., S. 22). Skinnigrud entwickelt das Konzept der „Mädchenöffentlichkeit“ oder des „weiblichen Gesprächsstils“ und der „Jungenöffentlichkeit“ oder des „männlichen Gesprächsstils“ als unterscheidbare „Klassenkulturen“. Männlicher und weiblicher Gesprächsstil unterscheiden sich in folgender Weise: *Der weibliche Gesprächsstil ist diszipliniert und am Unterrichtsthema orientiert, nicht an persönlichen Erfahrungen. Dagegen versuchen Jungen, vom Unterrichtsgegenstand abzulenken, ihre eigenen Prämissen und persönlichen Erfahrungen einzubringen. Auch die Art des Humors ist bei Jungen und Mädchen verschieden: Jungen „benutzen Humor unversöhnlich, um die Machtposition der Lehrkraft zu verringern“* (ebd., S. 22), während der Humor der Mädchen durch freundliche Ironie und Selbstironie geprägt scheint. Nach Skinnigrud deuten diese Beobachtungen „das Vorhandensein von spezifischen Kontextnormen an, die zwischen Klassen und sogar zwischen Unterrichtsstunden in der gleichen Klasse variieren mögen.“ (ebd., S. 23). Das Verhalten der *Jungen* interpretiert sie als fokussiert auf die *Kontextnorm der Konkurrenz*. Dagegen schien bei Mädchen „eine Konkurrenz des Nicht-Könnens zu existieren“ (ebd., S. 23), die Norm der Unterordnung unter die Lehrkraft, die Offenlegung von Unsicherheit und die Unterstützung des Unterrichtsverlaufs durch Verständnisfragen. In Einzelfällen spricht Skinnigrud von einer Demonstration von Unwissen und Hilflosigkeit, die den realen Fähigkeiten der Mädchen nicht entspricht. Skinnigrud resümiert: „Mädchen in einer typisch männlichen Gesprächsklasse sind mit einer Wahl zwischen zwei Übeln konfrontiert: gestraft zu werden für männlich/konkurrent sein oder herabgesetzt werden für weiblich/Verliererin sein.“ (ebd., S. 23)

Die Aussagen über geschlechtsspezifische Interaktionsstrukturen stützen sich jedoch hauptsächlich auf die bereits erwähnte Untersuchung von Uta

2 Skinnigruds Analyse beruht auf Beobachtungsuntersuchungen in fünf Klassen des 7. und 9. Jahrgangs in einer norwegischen Schule im Jahre 1983. Die Untersuchung umfaßt acht Unterrichtsstunden. Die Kommunikationsmuster in einer dieser Klassen unterscheiden sich auffällig von denen der anderen Klassen. In dieser „abweichenden“ Klasse sind die Mädchen in der Mehrheit (15 Mädchen, 8 Jungen), wogegen die Aufteilung der Geschlechter in den anderen Klassen ungefähr gleich ist.

Enders-Drägässer und Claudia Fuchs über die „Interaktionen der Geschlechter“ (a. a. O.). Die Autorinnen fragen zum einen nach den Benachteiligungen von Schülerinnen und Lehrerinnen im Unterricht und zum anderen nach ihren bislang „nicht bekannten und nicht anerkannten Interaktionsleistungen“ (ebd., S. 49).³

Die erhobenen Daten basieren auf Interviews mit Lehrerinnen und Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden.⁴

Aus einer Fülle von Einzelaussagen soll ein Bild schulischer Praxis entstehen, wobei es schwierig ist, die einzelnen Aussagen zu gewichten. Die Lehrerinnenbefragung soll „exemplarisch verdeutlichen, wie geschlechtsdifferente Schule aus der Sicht von Frauen wahrgenommen und erlebt wird“ (ebd., S. 55). Nach den Aussagen von Lehrerinnen versuchen Jungen, (leistungsstarke) Mädchen durch Spott zu verunsichern (die Autorinnen interpretieren das als „Konkurrenzverbot“). Mädchen sind gezwungen, sich gegen Jungen durchzusetzen bzw. sich zurückzuziehen. Sie wählen oft den letzteren Weg. Mädchen verbünden sich mit Jungen gegen andere Mädchen. Jungen sind im Unterricht eher konkurrenzorientiert und stören, Mädchen sind eher kooperationsbereit und tragen den Unterricht mit. Letzteres wird von ihnen erwartet. Die Lehrerinnen sprechen von Disziplinstörungen der Jungen und von körperlicher Gewalt, die auch andere Jungen beeinträchtigt, außerdem von sexuellen Belästigungen gegenüber Schülerinnen und Lehrerinnen. Über die filmisch aufgezeichneten Stunden wird ausführlich berichtet. Die Autorinnen beschreiben Muster, die sie teilweise in einer, teilweise in mehreren Klassen feststellen: So zeigt die Analyse von „Aufrufketten“ in zwei Klassen, daß Mädchen dazu tendieren, etwa gleich viele Jungen wie Mädchen aufzurufen, Jungen dazu tendieren, wesentlich seltener Mädchen als Jungen aufzurufen. Die Autorinnen interpretieren dies so, daß das kooperative und faire Verhalten der Mädchen durch Jungen ausbeutbar ist, und weiter, daß Jungen nicht bewußt Mädchen diskriminieren, sondern „einfach dem kulturellen Muster der Zweitrangigkeit des Weiblichen folgen“ (ebd., S. 131).

Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen

Ein weiteres zentrales Argument für die „Dominanzthese“ ist die Gewalttätigkeit von Jungen gegenüber Mädchen. Dieses Argument kann sich im wesentlichen auf die empirische *Untersuchung von Monika Barz* (1984) stützen. Barz analysiert Interviews mit Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Realschulen des sechsten Schuljahrs unter der Fragestellung

3 Die Untersuchung wurde im Auftrag des hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung durchgeführt und 1987 abgeschlossen. Die Daten, die Aufschluß über die Situation von Jungen geben, wurden im Zusammenhang mit einer Expertise zur Sozialisation von Jungen im Auftrag der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau ausgewertet (1988)

4 Leider ist weder die Anzahl der befragten Lehrerinnen noch die der Unterrichtsstunden veröffentlicht worden. Im Buch wird über 5 Stunden berichtet.

„Gewalt zwischen Jungen und Mädchen“. Barz teilt nicht mit, wieviele Interviews sie ausgewertet hat bzw. wieviele Äußerungen zu Gewalt sie gezählt hat. Sie kommt zu folgenden Ergebnissen: 26 % der Aussagen der Mädchen handeln davon, von Jungen physisch und/oder sexuell angegriffen worden zu sein. Werden verbale Angriffe mitberücksichtigt, so handeln 48 % der Mädchenaussagen von gewalttätigem Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen. 9 % der Äußerungen Jungen handeln davon, von Mädchen körperlich angegriffen zu werden, über verbale Angriffe von Mädchen gegen Jungen gibt der Bericht keinen Aufschluß.

Den Zusammenhang von berichteter und erlittener Gewalt sieht Barz durch Beobachtungen von Studentinnen auf Schulhöfen bestätigt, die über deutlich mehr Gewalt von Jungen als von Mädchen berichten.⁵

Als eine der wenigen neueren Untersuchungen mit repräsentativem Datensatz ist die *Studie von Marianne Horstkemper* „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“ (1987) grundlegend innerhalb der feministischen Schulforschung. Horstkemper befragte 1600 SchülerInnen an hessischen Gesamtschulen in der 5., 6. und 7. Klasse mit einem standardisierten Fragebogen. Ihr Konstrukt „Selbstvertrauen“ setzt sie aus den Komponenten Selbstwertgefühl, Leistungsselbstbild und Selbstzweifel zusammen. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, daß zwar insgesamt das Selbstvertrauen bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe durchgängig zunimmt, der Zuwachs allerdings bei den Jungen auf deutlich höherem Niveau stattfindet als bei den Mädchen, ein Unterschied, der sich im Verlauf der Sekundarstufe verstärkt. Aus diesen Ergebnissen wird auf Sozialisationsprozesse in der Schule, die Mädchen benachteiligen, geschlossen. Daß sie dort stattfinden, ist wahrscheinlich. Wie sie aussehen, läßt sich allerdings aus der Studie selbst nicht entnehmen.

Das Wirkungspotential der Interaktionsforschung

Als eine erste Einschätzung der Forschungslage zu geschlechtsspezifischen Strukturen des Unterrichtsgeschehens muß festgehalten werden, daß es *nur wenige aussagekräftige Studien* gibt; die empirische Basis ist ausgesprochen dürftig. Die Situation aller Schülerinnen – und teilweise auch der Lehrerinnen

5 Die Studie basiert auf dem Datenmaterial eines von der DFG von 1976 bis 1982 geförderten Projekts über „Unterrichtsstrategien und ihre Auswirkung auf Schülerverhalten“ unter der Leitung von Angelika C. Wagner. Barz sieht folgende Ursachen für die Gewalttätigkeit der Jungen durch die Schüleraussagen belegt: 1. Jungen empfinden das „In-Schutz-Nehmen von Mädchen – ein Mädchen schlägt man nicht!“ – als ungerecht und reagieren darauf mit Wut. 2. Jungen haben einen Überlegenheitsanspruch gegenüber Mädchen. Tatsächlich sind ihnen die Mädchen in der Schule aber überlegen. Dies wird als „Bevorzugung“ von Mädchen interpretiert, was wiederum Wut erzeugt. Die Vormachtstellung wird mit Gewalt verteidigt. Als übergeordnete Ursache sieht Barz die patriarchale Gewalt von Männern gegen Frauen an, d. h. sie zieht eine direkte Verbindungslinie von Belästigung von Jungen durch Mädchen zu Mißhandlung und Vergewaltigung von Frauen durch Männer.

nen – wird im wesentlichen mit den Thesen von männlicher Dominanz und Bevorzugung und weiblicher Benachteiligung und Unterdrückung analysiert. Gleichzeitig haben die wenigen gesicherten Kenntnisse innerhalb der feministischen Schulforschung fast unwidersprochene Popularität und eine hohe Verallgemeinerung erfahren. Im folgenden wird nach Gründen für diese Art der Rezeption gesucht und nach den Konsequenzen dieser Forschung gefragt.

Schulalltag, politischer und wissenschaftlicher Diskurs

Die Ergebnisse der feministischen Schulforschung antworten sowohl auf der politischen als auch auf der Ebene des Schulalltags auf ein vorhandenes Bedürfnis nach Klärung offener Fragen und Konflikte. Die (wissenschafts) politischen Kämpfe um Anerkennung eines neuen Forschungsgebietes können ebenso wie die politischen und sozialen Kämpfe um die Veränderung der Situation von Mädchen fordern, Einzelergebnisse zur besseren Durchsetzung von Forderungen stark zu betonen bzw. eklektizistisch zu verwenden.

In der gegenwärtigen Debatte scheint aber *die politische Ebene mit der wissenschaftlichen gleichgesetzt* oder vermischt zu werden. Politische Sprach- und Rezeptionsmuster werden zurück in die Wissenschaft transportiert. Der „wissenschaftliche Beleg“ erhält einen Fetischcharakter, er erscheint gleichzeitig aufgebauscht und sinnentleert. Das entwertet nicht nur die Forschung, sondern auch die Praxis.

Zudem greifen die Sprach- und Handlungsmuster politischer Kämpfe wie z. B. die Skandalisierung der Situation der Mädchen, nicht im pädagogischen Alltag an der Schule. In der *Schulpraxis*, wie ich sie kennengelernt habe⁶, führt die Koedukationsdiskussion inzwischen teilweise zu Ratlosigkeit. Die gutwillig aufgenommenen Vorschläge – Mädchen bewußt mehr Aufmerksamkeit zu widmen, Jungen stärker in ihre Grenzen zu verweisen, Mädchen faktisch und thematisch mehr Räume für ihre Interessen zu schaffen etc. – zeitigen weniger sichtbare Ergebnisse in den Lebens- und Berufsentwürfen der Mädchen als die Eindeutigkeit der Ergebnisse vermuten ließ. Das macht die „Veränderungsarbeit“ allerdings nicht weniger richtig und notwendig! Jedoch erweisen sich die Geschlechterverhältnisse an der Schule als *außerordentlich resistent* – und nicht nur konservative LehrerInnen greifen als Orientierungshilfe und Instrument gegen Resignation oder das Gefühl des Versagens wieder auf das Modell der natürlichen Verschiedenheit der Geschlechter zurück.

Gerade die alltäglichen Erfahrungen von Diskriminierung von Frauen, die mühsamen und oft vergeblichen Anstrengungen gegen die Mechanismen der Geschlechterhierarchie, verleihen den Ergebnissen der Forschung eine

6 1992 habe ich im Rahmen einer explorativen Phase einer empirischen Untersuchung an einer Gesamtschule in allen Klassenstufen am Unterricht beobachtend teilgenommen und Gruppengespräche mit Mädchen sowie Gespräche mit LehrerInnen geführt

hohe Plausibilität. Aber auch hier findet eine Vermischung verschiedener Debatten statt: Die Bestätigung durch die Alltagserfahrung ist keine Validierung von Ergebnissen. Die sorgfältige, zumindest analytische Trennung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen der Praxis stellt eine Voraussetzung für die gegenseitige Fruchtbarmachung dar. Sie schließt keine Wertung ein.

Die brüchige Tradition

In der hier referierten Forschung gibt es eine *Tendenz, Daten und Ergebnisse additiv zusammenzufügen*, ohne nach ihrer Vergleichbarkeit z. B. aufgrund des kulturellen oder zeitlichen Kontextes, nach ihrem theoretischen Hintergrund, nach ihrem Stellenwert und ihrer Verallgemeinerbarkeit zu fragen. Ich möchte das an zwei Beispielen zum kulturellen und zeitlichen Kontext illustrieren. Erstens: Die vorgestellte Studie von Tore Skinningsrud ist in die deutschsprachige Forschungslandschaft eingearbeitet worden, ohne zumindest einmal zu fragen, ob sich die norwegischen Geschlechterverhältnisse mit den bundesdeutschen gleichsetzen lassen und demzufolge die verwendeten Konzepte identisch sind.

Zweitens möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf das Beispiel der Aufmerksamkeitsverteilung im Unterricht zurückkommen: Wenn eine Untersuchung Ende der siebziger Jahre an Grundschulen (vgl. Frasch/Wagner, a. a. O.) eine bestimmte Art der Aufmerksamkeitsverteilung feststellt, so heißt das nicht, daß dieselbe Aufmerksamkeitsverteilung Anfang der neunziger Jahre beispielsweise an der gymnasialen Oberstufe immer noch gilt. Die „Zwei-Drittel-für-die-dominanten-Jungen-und-ein-Drittel-für-die-unterdrückten-Mädchen-These“ immunisiert sich einmal mit dem Hinweis auf „viele empirische Studien“ und zum anderen mit dem Hinweis auf die Selbstverständlichkeiten der Geschlechterhierarchie gegen weitere Überprüfung und Differenzierung. Vor allem aber verstellt sie als Scheinantwort den Blick auf die spannende Thematik, welches in der jeweiligen schulischen Situation die Mechanismen sind, mit denen sich die Geschlechterhierarchie scheinbar selbstverständlich herstellt.⁷

Insgesamt ist hier ein *Flickwerk* – zusammengehalten durch das Zauberwort „Empirie“ – entstanden, das kaum tragfähige theoretische oder empirische Traditionslinien enthält. Diese wären notwendige Anknüpfungspunkte für weitere Forschung bzw. für die Integration vorhandener Ergebnisse mit

⁷ So läßt z. B. eine Studie aus den USA von Lee Ann Bell (von der Autorin vorgestellt auf einem internationalen Kongreß zu „girlhood“ 1992 in Amsterdam) über Kommunikationsmuster von Mädchen vermuten, daß sich diese an der Aufrechterhaltung ungleicher Aufmerksamkeitsverteilung beteiligen. Bell findet bei Mädchen die Fähigkeit zu Kooperation und Solidarität und eine durchaus ehrgeizige Leistungsmotivation, die aber nicht auf Kosten anderer gehen soll. Die Bemühungen der Mädchen, den Unterrichtsablauf zu unterstützen und gleichzeitig Ungefährlichkeit zu demonstrieren, können als schwierige Balanceakte beschrieben werden. Wie ein Mädchen es ausdrückt: „Be smart, but not too smart.“

anderem Schwerpunkt wie Schulversuchen zu geschlechtshomogenem Unterricht, fächerspezifischen Forschungen, Untersuchungen über die Wirkungen verschiedener Schultypen oder Untersuchungen über Einstellungen von LehrerInnen. Die feministische Schulforschung ist eingebunden in eine breite und nunmehr über Jahre andauernde theoretische und praktische Debatte.⁸ Diese Debatte könnte noch stärker als bisher dazu benutzt werden, die komplizierten Beziehungen von Forschung und Praxis zu untersuchen, zu strukturieren und vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu (er)finden.

Die „geschlossene Analyse“ und die „Pädagogik der Machbarkeit“
Die „geschlossenen Analysen“ der feministischen Unterrichtsforschung entstehen wesentlich durch die Vergegenständlichung und Verallgemeinerung von Differenzen, zum anderen durch das Festhalten an einem linearen Ursache-Wirkungs-Modell.

Zum ersten Punkt: Im Unterricht beobachtete geschlechtsbezogene Kommunikationsmuster sind im weiteren Verlauf der Rezeption zunächst zu Eigenschaften von Mädchengruppen und Jungengruppen und dann weiter zu *Eigenschaften von Jungen und Mädchen verallgemeinert worden*. Diese Analyse wiederum wird als Ursache weiblicher Lebenskonzepte bestimmt. Eine so präsentierte geschlossene Struktur macht es schwer, Räume für Differenzierungen des Wissens und Räume für neugieriges Fragen nach dem nicht ohnehin schon gewußten zu öffnen. Im Zusammenhang damit läßt sich in der feministischen Schulforschung eine Haltung ausmachen – die in den „geschlossenen Analysen“ ihren Ausdruck findet –, das Wesentliche eigentlich schon zu wissen. Es scheint dort weniger um das Erforschen bisher unbekannter Realität zu gehen als vielmehr um eine Bestätigung bereits formulierter Theorien. (Das könnte ebenfalls mit der ängstlich gehüteten, weil unzulänglichen empirischen Basis zusammenhängen.) Vermeintlich wissen die Forscherinnen, wie die Schule funktioniert und wie LehrerInnen denken und agieren. Vor allem kennen sie – vermeintlich – bereits die Erfahrungen von Mädchen und wissen, welches die richtigen emanzipatorischen Lebenskonzepte sind und was die Mädchen daran hindert, sie zu entwickeln. Tatsächlich erfahren sie dann wenig Neues, und auch die Leserin der Arbeiten erfährt wenig, was sie nicht schon weiß. Unter LehrerInnen fand ich ein pädagogisches Konzept, das ich die „*Pädagogik der Machbarkeit*“ nenne. Darunter verstehe ich die Vorstellung, daß eine möglichst vollständige Analyse und entsprechende Modifizierung von schulischen Einflußfaktoren die erwünschten Resultate hervorbringt. Aus diesem Denkschema folgt die (resignierte) Einsicht, daß eben nie alle relevanten Bedingungen erfaßt werden können. Der „mainstream“ der feministischen Schulforschung ist mit seinen schlichten Ursache-Wirkungs-Modellen mühelos in das Konzept der „*Pädagogik der Machbarkeit*“ integrierbar.

⁸ Diese Debatte läßt sich anhand der Veröffentlichungen der Frauen-und-Schule-Kongresse nachvollziehen

In solchen Modellen findet keinen Platz, daß die Schule nur eine der Instanzen – mit höchst unklarem Einfluß – ist, in denen sich die jugendliche Identität formt. Nicht alles, was in der Schule sichtbar wird, wird auch dort verursacht und/oder kann dort aufgefangen werden. Zudem verlaufen Sozialisationsprozesse (glücklicherweise) auch auf durchaus unerwartete Weise, prozeßhaft und vielschichtig. Und schließlich ist das Geschlechterverhältnis keine isolierbare und allein in seinen negativen Auswirkungen eliminierbare Kategorie.

Perspektiven

Was bisher in bezug auf die konkreten Forschungen erarbeitet wurde, verknüpfe ich im folgenden auf einer allgemeineren Ebene mit der Frage nach Perspektiven. Diese Erörterung erfolgt anhand dreier Themen, nämlich erstens anhand der für die feministische Schulforschung grundlegenden Kategorie der Geschlechterdifferenz, zweitens anhand von Überlegungen über „die Mädchen“ als Subjekte der Forschung und drittens anhand der geschlechtsbezogenen Gewalt an der Schule

Vom „Defizit“ zur „Differenz“ zur „Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit“

Die feministische Schulforschung hat sich schon früh von der Beschreibung weiblicher Defizite und des „Nachholbedarfs“ der Mädchen abgewandt und die breitere *Perspektive eines Differenzansatzes* eingenommen, die es erlaubt, übersehene und vernachlässigte Stärken und Kompetenzen von Mädchen und Frauen zu beschreiben und positiv zu werten. Umgekehrt können so männliche Defizite und „Nachholbedarf“ formuliert werden. Ein solcher Differenzansatz birgt eine grundsätzliche Schwierigkeit in sich: Forscherinnen geraten in die Lage, in ihrer Analyse die Komplementarität der Geschlechter zu bestätigen und im Sinne der Gleichbehandlung der Geschlechter die Geschlechterdifferenz zu betonen. Regine Gildemeister und Angelika Wetterer (1992) sprechen in einem ähnlichen Zusammenhang von einer „Dramatisierung“ der Differenz. Fast zwangsläufig gerät hier die Geschlechterdifferenz zur naturwüchsigen Kategorie, wobei die Beschreibung von Mädchen als im positiven Sinne „anders“ und die Beschreibung von Mädchen als Opfer männlicher Dominanz Hand in Hand gehen.

Ein möglicher Ausweg aus der Sackgasse eines so ausgeführten Differenzansatzes besteht darin, die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit selbst zu einer theoretischen Grundlage von Forschung zu machen und dementsprechend *„Geschlecht“ als soziale Strukturkategorie aufzufassen*. „Damit ist die Frage, in welcher Weise sich durch ‚das Geschlecht‘ unterschiedliche Muster der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt ergeben, falsch gestellt: Geschlechtlichkeit ist nämlich selbst die Dimension, die angeeignet werden muß und nicht deren Grundlage.“ (Gildemeister 1988, S. 497) Eine solche Forschung müßte bei denjenigen ansetzen, die in besonderem Maße damit beschäftigt sind, sich im System der Zweigeschlechtlichkeit zu verorten; den Mädchen und Jungen an der Schule. Jugendliche müssen *eine eindeutige Geschlechtsidentität entwickeln* und präsentieren, die von der des jeweils anderen Geschlechts unterscheidbar ist

und sie damit eindeutig als Frauen bzw. Männer ausweist. Gerade vor dem Hintergrund sich erweiternder Handlungsspielräume und dem Postulat der gleichen Kompetenzen der Geschlechter ist das ein hochkomplizierter und bislang (für beide Geschlechter) kaum erforschter Prozeß. Hierher gehört die von Carol Hagemann-White (1992) aufgeworfene Frage, ob nicht „Mädchenfächer“ und „Frauenberufe“ Mädchen dadurch Orientierung bei der Entwicklung und Präsentation von Identität verschaffen, daß sie selbstverständliche und dadurch plausible Konzepte von Weiblichkeit bereitstellen.

Mädchen als Subjekte der Forschung

Der feministischen Schulforschung ist vorgeworfen worden, daß sie Jungen nicht als Personen wahrnimmt (vgl. Preuß-Lausitz 1991). Auch die Mädchen scheinen bislang eher am Rande der Forschung aufzutauchen, anstatt in ihrem Mittelpunkt zu stehen. Wir wissen wenig darüber, wie Mädchen Erfahrungen, die Forscherinnen als Diskriminierung definieren, für sich definieren und in ihr Handeln und Selbstkonzept einarbeiten. *Insgesamt wissen wir wenig darüber, wie Mädchen schulische Erfahrungen verarbeiten.* Vielmehr bleiben Mädchen als Individuen merkwürdig verschwommen: Sie erscheinen als einheitliche Gruppe, als Opfer, als „black box“, nicht als Subjekte mit eigenen Lebensentwürfen und Konzepten. Letzteres ernst zu nehmen, würde bedeuten, den *forschenden Blick auf die Eigentätigkeit des Subjekts zu richten*, das die vorgefundenen Verhältnisse verarbeitet und herstellt, und dies in manchmal unerwarteter und unberechenbarer Weise – und im Zusammenhang mit der Dynamik der jeweiligen Lebensphase. Auch wenn beispielsweise die theoretische Ausgestaltung der „weiblichen Adoleszenz“ bislang unbefriedigend ist, so gibt es doch neuere Konzepte, die gerade der schulischen Interaktionsforschung und der Forschung über Berufswahl Impulse geben könnten (vgl. Hagemann-White 1992). Insbesondere könnte eine stärker entwicklungstheoretische Perspektive berücksichtigen, daß Identitätsentwicklung nicht linear und geradlinig verläuft, daß also beispielsweise vom Verhalten und den Lebenskonzepten von Grundschulkindern nicht umstandslos auf ihr Verhalten als Erwachsene geschlossen werden kann. Dieser offene Blick auf das handelnde Subjekt bedeutet keineswegs, ökonomische, kulturelle und soziale Zwänge zu verleugnen. Zudem steigen die Möglichkeiten, positive wie negative individuelle Erfahrungen, auch Gewalterfahrungen zu berücksichtigen. Letzteres wird im folgenden erörtert.

Geschlechtsbezogene Gewalt in der Schule

Meine These ist, daß die „Dominanzthese“ solange überfrachtet werden wird, wie die *Erforschung geschlechtsbezogener Gewalt* ausbleibt. Derzeit erscheint die „Dominanzthese“ als Sammelbecken für beliebige Ärgernisse der Geschlechterhierarchie.

Daß die Interaktion von SchülerInnen ein weitgefächertes Spektrum gewaltförmiger Verhaltensweisen aufweist, wird in der feministischen Schulforschung zwar von Anfang an thematisiert (vgl. z. B. Schultz 1979, 1980), wurde aber bislang kaum systematisch untersucht. Das zugängliche Material weist darauf hin, daß die Auseinandersetzung mit verbalen, physischen und

sexuellen Verletzungen im Schulalltag von Mädchen einen beträchtlichen Raum einnimmt.^{9,10} Über die Konsequenzen für die Mädchen (und die Jungen) kann bislang nur indirekt von vorhandenen Forschungsergebnissen zu sexueller Gewalt geschlossen werden.

Welches Ausmaß welche Formen sexueller Verletzungen in welcher Altersstufe tatsächlich haben, ob bestimmte Jungen vorwiegend die Täter und bestimmte Mädchen vorwiegend die Opfer sind, wie Mädchen gewaltförmige Verhaltensweisen definieren und verarbeiten und welche Handlungsmuster sie mit welchen Konsequenzen entwickeln, welche Motive bei den Jungen auffindbar sind, welchen Formen von Dominanz Mädchen zugänglich sind und wen sie zum Ziel haben, welche Funktionen solche Übergriffe für das Geschlechterverhältnis in der Schule haben, all das ist völlig unklar.

Die Auseinandersetzung mit drohenden oder erfahrenen sexuellen Verletzungen, die Entwicklung von Strategien, um mit ihnen umzugehen, die Integration solcher Erfahrungen ins Selbstbild, binden und kosten viel Energie. Dies ist ihre erste Konsequenz. Zwei weitere mögliche Konsequenzen möchte ich hier als Thesen formulieren.

Erstens: Übergriffe legen Mädchen nahe, Räume, die vorwiegend mit Jungen besetzt sind, tunlichst zu meiden¹¹

Zweitens: Das Geschlecht ist eine Größe, welche die persönliche Lebenslage wie auch die schulische Situation strukturiert. Ein wichtiges Instrument zur Herstellung der Geschlechterdifferenz in der schulischen Interaktion ist die sexuelle Verletzung. Insofern ist sie ein Angebot zur Identitätssicherung für – bestimmte Jungen. Mädchen müssen sich gegen verbale, körperliche und sexuelle Angriffe zur Wehr setzen, die auf ihre Weiblichkeit zielen (und die teilweise auch Botschaften über ihre Attraktivität enthalten). Sie finden in der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Verletzungen Möglichkeiten zur Definition weiblicher Identität.

Ein der Forschung bislang völlig verschlossener Bereich ist der von *sexuellen Grenzverletzungen von Lehrern gegenüber Schülerinnen* einschließlich sexualisierter Kommunikationsmuster (vgl. Schultz, a. a. O.). Darunter verstehe ich Kommunikationsmuster, in denen Lehrer entweder einzelne Schülerin-

⁹ Unter verbaler Verletzung fasse ich hier Bemerkungen, die sich auf den Körper, die Geschlechtlichkeit, das Geschlecht der Mädchen in abwertender Weise beziehen. Die Mädchen selber verwenden nach meiner bisherigen Kenntnis selten den Terminus „Gewalt“.

¹⁰ In einer mehrjährigen qualitativen Kinderuntersuchung in einer Berliner Grundschule über mehrere Jahrgangsstufen hinweg finden die Autoren Oswald u. a. (1986) zahlreiche Interaktionen zwischen den Geschlechtern (und ausgehend von beiden Geschlechtern, wenn auch nicht mit gleicher Häufigkeit), die entweder eine aggressive Komponente beinhalten, einen aggressiven Charakter aufweisen oder „doppelbödig“ sind. Die AutorInnen vermeiden allerdings für ihre sehr differenzierten Beschreibungen den Terminus „Gewalt“.

¹¹ Ergebnisse aus den USA deuten darauf hin, daß das erhöhte Risiko sexueller Belästigung für Frauen einen Grund darstellt, „Männerberufe“ zu verlassen. (vgl. Hagemann-White 1992) Derartige Ergebnisse stehen für die BRD noch aus.

nen als Frauen bestätigen und auszeichnen und/oder ihre eigene Geschlechtlichkeit für ihre persönlichen Interessen oder als Unterrichtsinstrument einsetzen. Solche für die Adressatin höchst ambivalenten Erfahrungen enthalten Botschaften über Weiblichkeit und Männlichkeit für alle anwesenden Mädchen (und Jungen) und zwar Botschaften, die in der Regel nicht offen verhandelt werden können.

In der Schule finden, offen und verborgen, Lernprozesse darüber statt, was Weiblichkeit und was Männlichkeit ausmacht. Diese Prozesse sind Teil der schulischen Wirklichkeiten. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß es eine einheitliche „schulische“ Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit gibt, daß die Schule eine eindeutige Organisation der Geschlechterverhältnisse präsentiert oder daß die Vorgaben der Schule in einem feststehenden Verhältnis zu den Selbstkonzepten, Wirklichkeitsbildern und Lebensentwürfen von Mädchen stehen. *Die Schule bildet jedoch 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, Räume mit offenen Türen, um im Bild zu bleiben. Ob sie hindurchgehen, muß ihnen überlassen bleiben.

Literatur

- Barz, Monika, Maier-Störmer, Susanne: Schlagen und geschlagen werden. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): 1982, S. 279 – 287
- Barz, Monika: Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Brehmer, Ilse, Enders-Drägässer, Uta (Bearbeiterinnen), 1984, S. 47 – 76
- Bast, Christa: Weibliche Autonomie und Identität. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. Weinheim/München 1988
- Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel 1982
- Brehmer, Ilse, Enders-Drägässer, Uta (Bearb.): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983, der AG Frauen und Schule. (Hrsg: Arbeitsgruppe Elternarbeit: „Materialien für die Elternarbeit“, Bd. 12) München 1984
- Enders-Drägässer, Uta, Fuchs, Claudia: Jungensozialisation. Darmstadt 1988
- Enders-Drägässer, Uta, Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Flaake, Karin, King, Vera (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York 1992
- Frasch, Heidi, Wagner, Angelika: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im LehrerInnenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.), 1982, S.261 – 278
- Gildemeister, Regine: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt, 39. Jg., 4 (1988), S.486- – 503
- Gildemeister, Regine, Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in

- der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli, Wetterer, Angelika (Hrsg.); Traditionenbrüche. Freiburg 1992
- Hagemann-White, Carol: Berufsfindung und Lebensperspektiven in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, Karin, King, Vera (Hrsg.), 1992, S.64 – 83
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München 1987
- Kauermann-Walter, Jaqueline, Kretienbaum, Maria-Anna, Metz-Göckel, Sigrid: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.), 1988, S.157 – 287
- Kretienbaum, M. A.: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992
- Metz-Göckel, Sigrid, Nyssen Elke: Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim/Basel 1990
- Matthias, Heike: Bildungswege gleich? Unveröffentlichtes Manuskript 1993
- Nyssen Elke, Schön, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: ZfPäd, 38. Jg., 6 (1992) S. 855 – 871
- Preuß Lausitz, Ulf: Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an die feministische Schulforschung beim Blick auf die Jungen. In: PÄD Extra, Dez. 1991, S. 5 – 12
- Oswald, Hans, u.a.: Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen im Grundschulalter. In: KZfSS, 38. Jg., 1986, S.560 – 580
- Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung (Bd. 5), Weinheim/München 1988.
- Schultz, Dagmar: „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge.“ Sexismus in der Schule. Schülerinnen und Pädagoginnen berichten. (Bd. 1) Berlin 1979
- Schultz, Dagmar: „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge.“ Sexismus in der Schule. Interviews, Berichte, Analysen. (Bd. 2) Berlin 1980
- Skinngsrud, Tore: „Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen“. In: Frauen und Schule, 3. Jg., 5 (1984), S.21 – 23
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Frankfurt 1985
- Wagner, Angelika C. u. a.: Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denkknoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim/Basel 1984.

Eva Breitenbach, geb. 1957, Dr., wiss. Mitarbeiterin im Fach Allg. Päd./Frauenforschung.

Anschrift: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Postfach 4469, 49069 Osnabrück.