

Kaiser, Astrid

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 173-183



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Astrid: Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 173-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311754 - DOI: 10.25656/01:31175

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311754>

<https://doi.org/10.25656/01:31175>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, antistalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugendschule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugendschule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlicher zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von seiten der Schuladministration, aber auch von seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen

Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule
Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anläßlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie

Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufregungen der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

Zum gegenwärtigen Verhältnis von Pädagogischer Frauenforschung und Schulpädagogik

Seit dem erneuten Aufflammen der *Koedukationsdebatte* in den letzten Jahren ist die noch junge *Pädagogische Frauenforschung* stärker ins Rampenlicht getreten. Gleichzeitig wird immer weniger deutlich, was pädagogische Frauenforschung ist. Ihr Anspruch ist sehr umfassend. So formuliert Ilona Ostner für die Frauenforschung insgesamt die Zielvorstellung, „die Welt aus einer neuen, bislang verschütteten, verdrängten oder vernachlässigten frauenspezifischen Perspektive zu untersuchen“ (Ostner 1990, 100). Für die pädagogische Frauenforschung bedeutet dieser Anspruch auch, im weiten Feld pädagogischen Handelns zu einem veränderten Geschlechterverhältnis beizutragen statt es legitimatorisch zu stabilisieren. Hier soll untersucht werden, wieweit die pädagogische Frauenforschung im Bereich der Schulpädagogik bislang ihren Anspruch hat einlösen können.

Auf den ersten Blick macht die konkrete *Themenvielfalt der deutschsprachigen pädagogischen Frauenforschung* einen umfassenden Eindruck: von der Frage der Leistungskurswahl über Computerkurse, von der Berufsorientierung zur Schulbuchkritik, von den Unterrichtsinteraktionen zur Koedukationsdebatte, von der Differenzfrage zur Sozialisationstheorie reicht das Spektrum. Aber erst der Blick auf den gesamten Fragehorizont der reformorientierten Schulpädagogik macht deutlich, welche Fragestellungen die pädagogische Frauenforschung bislang dezent umschiff hat. Ich nenne hier nur einige Kernelemente, die bislang allenfalls marginal von der pädagogischen Frauenforschung angeschnitten werden, aber nicht eigene theoretische Bereiche geworden sind:

- Allgemeine Didaktik und Bildungstheorie
- Theorien didaktischen Handelns
- allgemeine Lehr-Lernforschung
- pädagogische Prinzipien wie z. B. Selbsttätigkeit, handlungsorientiertes/erfahrungsoffenes/lebensnahes Lernen
- Unterrichtsmethoden
- das Verhältnis von Erziehung und Unterricht („erziehender Unterricht“)

Nun ist auch unter *Schulpädagogik* keineswegs ein fest definierter gegenständlicher Rahmen zu sehen. Neuere reformorientierte Ansätze weisen gegenüber den – in sich ebenfalls heterogenen – klassischen Konzepten deutliche Erweiterungen des gegenständlichen Spektrums auf (vgl. u. a. Garlichs 1992).

Wenn wir aber nur den Versuch starten würden, die herkömmlichen Hand-

bücher oder Kompendien (Apel 1990, Twellmann 1982ff, Schulze/Horney 1970; Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3, Bd. 4 1986) der Schulpädagogik umzuschreiben und in das vorhandene Inhaltsraster nun Beiträge aus dem Spektrum der pädagogischen Frauenforschung als Ersatztexte eintragen würden, dann würde die thematische Inkompatibilität vollends sichtbar.

Nähmen wir dagegen die *Bibliographie pädagogische Frauenforschung* (Schulz u. a. 1989) als Vergleichsfolie zur Hand, dann gerät die *Schulforschung* mit 10 % vollends in eine *Randposition*. Aber auch in diesem Abschnitt stehen vor allem sozialwissenschaftliche Kategorien aus dem Schulkontext, wie Mütter und Väter, Schulleitung oder LehrerInnen im Vordergrund, die Didaktik gerät zu einer Restkategorie vereinzelter fachdidaktischer Gedanken und schulpraktischer Unterrichtsmodelle. Nach Methodik, Unterrichtstheorie oder gar reformpädagogischen Kategorien suchen wir vergebens, was nicht in den subjektiven Kriterien der Herausgeberinnen, sondern im objektiven Forschungsstand begründet ist.

Aber wenn die pädagogische Frauenforschung m. E. zu Recht beansprucht, umfassend zur Mädchen- und Frauengleichstellung im weiten Feld der schulischen Sozialisation beizutragen, dann stellt sich die Frage, ob die pädagogische Frauenforschung derart viele Themenfelder ohne Beachtung der Geschlechterfrage – und *spontan ist die Geschlechterperspektive in der Schulpädagogik nicht aufgetreten*, sondern erst durch die vielfältigen Impulse der Frauenbewegung nachträglich aufgegriffen worden – der Schulpädagogik überlassen will. Ich halte eine wissenschaftliche Offensive in diesem Sinne gerade bezogen auf die neueren innovativen Aspekte der Schulpädagogik neben der nach wie vor zentralen Allgemeindidaktik für unerlässlich.

Die gegenwärtige Pädagogische Frauenforschung – gymnasial orientiert und nicht reformpädagogisch

Wenn wir assoziativ einige schulpädagogische Themen der pädagogischen Frauenforschung aneinanderreihen, entsteht ein besonderes Bild von Schule aus den Elementen Fachleistungskurswahl, äußere Differenzierung, Schulbuchschule, Frage-Antwort-Schema im Unterricht, Noten und Schulleistung (Brehmer 1989, Fichera/Weyershäuser 1987, Frasch/Wagner 1982, Horstkemper 1990, Faulstich-Wieland 1991, Hannover 1992).

Zwar wird in der Koedukationsdebatte implizit auch eine Debatte um pädagogische Normen bzw. Ziele und über Theorien pädagogischer Wirksamkeit geführt. Das entscheidende Merkmal ist aber an der Koedukationsdebatte das pädagogische Ziel, jeweils adäquate äußere Differenzierungsformen zu finden.

M. E. ist *äußere Differenzierung zu mechanisch*, um dem komplexen System geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse adäquat pädagogisch begegnen zu können. Ein Beharren auf Fragen der äußeren Differenzierung versperrt den Blick auf flexiblere Formen.

Auch die Erwartung, dem Selbstvertrauensschwund bei Mädchen gerade im Verlauf der Adoleszenz bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher Leistungsfähigkeit durch geschlechtshomogene Kurse zu begegnen, hat sich

als trügerisch herausgestellt – zumal wenn der Versuch auf eine Unterrichtsstunde pro Woche begrenzt war (Dick/Faulstich-Wieland 1989). Die Geschlechtertrennung kann nicht ein eingefahrenes Selbst- und Fremdbild, die Jungen seien kompetenter, revidieren (Horstkemper 1990, 106).

Besonders begrenzt finde ich die *Fixierung auf tradierte Formen in der Fachorientierung des Denkens* vieler Autorinnen (vgl. Boroviak 1984) der pädagogischen Frauenforschung. Die an die Dortmunder Studie aus dem besonders fachorientiert strukturierten Hochschulbereich (Kauermann-Walter/Kreienbaum 1989) anschließenden wissenschaftlichen Diskurse drehen sich vor allem um die Fragen von Mathematik, Technik/Naturwissenschaftsunterricht (verstanden als Physik/Chemie unter Ausklammerung von Biologie) und Informatik/Computerbildung. Neben der dabei ausgesparten didaktischen Begründung von Fachinhalten wird deren Relevanz letztlich unhinterfragt akzeptiert (Heinrichs/Schulz 1989). Der schulpädagogisch erreichte Diskussionsstand zu interdisziplinärem Lernen wird unter der engen fachlichen Fragestellung ausgeklammert. Letztlich wird damit auch immanent dem Ziel, Mädchen mehr für naturwissenschaftlich-technische Fragen zu interessieren, widersprochen, was – so meine Hypothese – eher durch projektartige didaktische Formen zu erreichen ist (Kaiser u. a. 1986).

Ein starker *Gymnasialbias* gilt auch für die schulpädagogische Substanz der feministischen Schulbuchkritik (Fichera/Weyershauser). So wird dabei zwar zu recht die Unterbelichtung des weiblichen Geschlechts in den vorhandenen Schulbüchern kritisiert, aber die kritischen Gedanken bleiben schulpädagogisch immanent in den herrschenden Konzepten einer Schulbuchschule. Gedanken Freinets und der neueren grundschulpädagogischen Diskussion, die Schulbücher abzuschaffen, mit Eigenfibeln oder Freien Texten zu arbeiten oder die Fächergrenzen zu überschreiten, geraten bislang noch nicht in den Blick pädagogischer Frauenforschung.

Selbst viele quantitative Interaktionsstudien, die sich ja der inneren Dynamik von Unterricht zuwenden, verharren in ihren Untersuchungskategorien im starren Frage-Antwort-Schema (vgl. Frasch/Wagner 1982, Skinningsrud 1984; Spender 1985; Brophy 1985).

Die sozialen Modelle, die dem Spektrum pädagogischer Vorstellungen von äußerer Differenzierung über das Schulbuch, die Fachwahl bis zum Unterrichtsmodell nach Frage-Antwort-Schema entsprechen, entstammen einer Vorstellung einer wohlorganisierten Leistungsgesellschaft oder eines Lyzeums; die konzeptionellen Vorstellungen gehen gerade *nicht einher mit innovativen schulpädagogischen Ideen*, sondern knüpfen – zwar mit Frauenperspektive – quasi nachtrabend an eine rigide schulpädagogische Tradition an. Auch wenn sie im einzelnen noch so interessant und ideenreich sein mögen, läuft der bisherige schulpädagogische Stand der Frauenforschung doch strukturell den eigenen innovativen Ideen zuwider.

M. E. sind gerade in der Reform der Grundschule, die zu Recht als Modell für die Entwicklung der Reform der Schule in der Moderne insgesamt (Hänsel 1989) betrachtet werden kann, viele innovatorische Ansätze wie Innere Differenzierung, Projektwochen, Schule als Lebensraum oder Wochenplan begonnen worden.

Anmerkungen zur Sehbehinderung der Schulpädagogik in der Geschlechterfrage

Ohne die Frauenbewegung wäre die pädagogische Frauenforschung nicht entstanden. Die Schulpädagogik hat aus sich heraus eher die Etablierung einer derartigen Disziplin behindert, wie wir an der Geschichte der Kommission – früher AG – Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft deutlich ablesen können.

Wenn sich die Schulpädagogik überhaupt – selten genug aus sich heraus der Geschlechterfrage gewidmet hat, wurde dies wie bei Klafki (1985, 1986) bei den Schlüsselproblemen, d. h. nur als eine inhaltliche gegenständliche Frage und nicht als grundlegende Bildungskategorie aufgefaßt. Erst in der neuesten Auflage der „Neuen Studien...“ (Klafki 1991) wird das Geschlechterverhältnis an zentraler Stelle genannt. In den meisten schulpädagogischen Schriften werden wir derartige Dimensionierungen vergeblich suchen.

Es wäre nun aber für das Erkenntnisinteresse am Abbau der geschlechtlichen Hierarchie im Bildungswesen geradezu kontraproduktiv, wenn anstelle der innovativen Impulse eine „Jammertour“ des Beklagens einsetzt, wo und wann wer wieder einmal in der Erziehungswissenschaft Frauen und Mädchen ausgeklammert hat. Dies verstellt den Weg für eine positive Definition pädagogischer Frauenforschung und für ein selbstbewußtes Einbringen der eigenen Erkenntnisse in die Schulpädagogik. Dies kann auch auf dem umgekehrten Weg erfolgen, indem wir dazu auch zeitweilig den *Erkenntnischatz der Schulpädagogik unter den Fragestellungen einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie* auf seine produktiven Momente hin untersuchen, wie ich es im folgenden Abschnitt versuche.

Weiterentwicklung der Schulpädagogik: geschlechtssymmetrische Bildungstheorie und Didaktik

Generell heißt es von meinen Fragestellungen her, die Allgemeindidaktik weiterzuentwickeln, daß vor allem der weibliche Lebenszusammenhang im Sinne einer Hausarbeitsdidaktik (Kaiser 1991) gleichwertig anerkannt ist, so daß beide Geschlechter insgesamt curricular verbindlich repräsentiert sind. Ich verwende für diese didaktische Perspektive den Begriff „geschlechtssymmetrische Bildungstheorie“ in Anlehnung an den kulturanthropologischen Begriff, den Ilse Lenz für Gesellschaften mit ausgewogenen Machtverhältnissen bei gleichzeitig verschiedenen Tätigkeiten und Eigenschaftszuschreibungen für beide Geschlechter verwendet (Lenz 1990).

Aufgreifen von schulpädagogischen Erkenntnissen für die pädagogische Frauenforschung: Schulleben als Exempel

Geschlechterkulturen sind keine dualen Systeme, sondern hierarchisch verzerrte polare Spektren eines gemeinsamen gesellschaftlichen Zusammenhangs. Deshalb ist es denkbar, daß wir auch in der ohne die Geschlechterperspektive entwickelten schulpädagogischen Forschung Ansatzpunkte für eine geschlechtssymmetrische Didaktik finden. Nach dem bisherigen Stand der pädagogisch relevanten Geschlechterkulturforschung scheinen diejenigen schulpädagogischen Prinzipien besonders ertragreich zu sein, die

mehr ganzheitliche und subjektnahe Strukturen und Prozesse thematisieren sowie generell auf *Verschiedenheit* angelegte Prinzipien. Ich betrachte den Stand der Schulpädagogik zusätzlich selektiv, ich beachte vor allem solche Fragestellungen, die eine lebendige kindgerechte Schulreform zu entwickeln beanspruchen und wähle dabei diejenigen Aspekte aus, die mit den Fragestellungen einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie eher korrespondieren. M. E. sind aus dem Entwicklungsstand der Schulpädagogik gegenwärtig für die pädagogische Frauenforschung die folgenden Prinzipien besonders relevant:

Allgemeindidaktik:

- Öffnung der Schule für lebensweltliche Erfahrungen (dabei insbesondere Schulleben als Schulreformprinzip)
 - Veränderung der Inhalte
 - Theorien des heimlichen Lehrplans
- und bezogen auf die Unterrichtstheorie:
- innere Differenzierung als Unterrichtsprinzip
 - Gruppenarbeit als Sozialform des Lehrens und Lernens
 - problemorientiertes Lernen
 - „Abbau des didaktischen Beherrschungsmodus“ (Kaiser 1993)

Einen dieser Aspekte will ich hier exemplarisch näher umreißen, das *Prinzip der Entwicklung des Schullebens*. Das vor allem auf Fröbel zurückzuführende und in der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts stark diskutierte Prinzip des Schullebens, das damals als Gegenprogramm zur „Buch- und Paukschule“ (Otto 1912) entwickelt wurde, hat zwei Seiten. Es kann einerseits im Sinne Petersens (1965 (46)) als Gemeinschaftsfiktion unter einer gemeinsamen geistigen Idee verstanden werden.

Der Begriff Schulleben kann aber auch im Sinne Karsens (1930) *Verschiedenheit der Interessen und veränderndes Handeln* zulassen.

Eine solch *weit gefaßtes Verständnis des Schullebens* bietet erst die Chance, den kulturellen Lebenszusammenhang auch des weiblichen Geschlechts schulisch adäquat erfahrbar zu machen. D. h., daß ein verändertes Schulleben auch Veränderungen der Geschlechterstrukturen in der Schule mit einschließt.

Andere für die Geschlechterthematik besonders zentrale Vorhaben wären über die Einrichtung einer schulischen Teeküche, Müslibar, Gesundheitsstation oder Reparaturwerkstatt für Kleidung oder Fahrräder zu erreichen. Wichtig bleibt dabei festzuhalten, daß die bloße Entwicklung eines Schullebens per se noch nicht geschlechtssymmetrische Lernerfahrungen hervorbringt, sondern daß diese gezielt von Lehrenden und Lernenden entwickelt werden müssen.

Ein Argument für die Entwicklung des Schullebens als Bedingung für eine Entfaltung des Geschlechtspotentials gerade auch der Jungen ist einer Untersuchung in schwedischen Halbtags- und Ganztagskindergärten zu entnehmen (Kärby 1988). Danach waren in der Ganztagsform mehr informelle Erziehungsformen und ein mehr weiblich typisierter Gesprächsstil der Erzieherinnen – auch gegenüber den Jungen – zu beobachten als in der mehr formalisierten, durch feste Zeitrhythmen strukturierten Halbtageseinrichtung. Umgekehrt bedeutet die Öffnung von Erziehungsinstitutionen

wie Schule und Kindergarten in Richtung auf mehr informelle Kontakte und Kommunikationsformen, daß die Stigmatisierung der Mädchen nicht weitergeführt wird. Denn in formalisierten Situationen wie Stuhlkreisgesprächen, bei denen die Erzieherinnen einen mehr männlich-öffentlichen Gesprächsstil an den Tag legten, werden die Mädchen deutlich weniger beachtet als die Jungen (Fried 1990, 69).

Bereits in den 70er Jahren, die in der jüngsten Wissenschaftsgeschichte zu leicht unter dem Etikett Fachorientierung undifferenziert abgewertet werden, gab es etliche Publikationen vor allem aus dem Kontext des *Sozialen Lernens*, die eine didaktische Umorientierung von den großen Fragen der Welt hin zum *Ich* als zentralem Moment sozialen Lernens befürwortet haben (vgl. Dreßler u. a. 1973; Garlichs 1985). Ich-Stärke als sozial bezogene Zielkategorie ist gerade für Jungen (vgl. Schnack/Neutzling 1990) von besonderer Relevanz.

Wesentlich für die Geschlechterfrage ist, daß das Emotionale, die *Beziehungsseite*, also eine Dimension des weiblichen Lebenszusammenhanges, als allgemeindidaktische Orientierung aufgewertet wird.

Ein differenziertes Schulleben bringt in der Institution, die insgesamt gerade nicht nähräumlich strukturiert ist, gleichzeitig für *Mädchen Anregungen für öffentliche Auseinandersetzungen*.

Die in der Laborschule Bielefeld etwa seit ihrer Gründung entwickelten Formen der kleinen und großen Versammlungen als Kontrapunkt zur Ich-Erfahrung, sowie die aktuelle Modifikation in Form von Mädchen- und Jungenkonferenzen (Biermann 1992) scheinen mir wichtige, situativ als sinnvoll erfahrbare Formen zum Erlernen des öffentlichen Vertretens von Positionen zu sein. *Selbsterfahrung und Selbstverteidigung* sind m. E. zwei polar zusammengehörige Prinzipien einer geschlechtssymmetrischen Didaktik, die unmittelbar mit den Zieldimensionen Beziehungsfähigkeit und Politikfähigkeit (Biermann 1992) korrespondieren. Der Rekurs auf emotionales Lernen berührt auch auf der didaktischen Ebene ein Problem der Frauenforschung und Frauenbewegung insgesamt, nämlich männliche Gewalt. Im Alltagserleben von Lehrkräften spielt die Aggressivität gerade von Jungen eine große Rolle (Schefer-Viëtor 1990), aber auch für Mädchen ist dies eine belastende und einschränkende Erfahrung (Barz 1985). Pädagogische Veränderungen werden umso eher wirksam sein, wenn wir die Ursachen und Bedingungen besser verstehen.

So deuten alle theoretischen Versuche, männliche Aggressivität zu erklären, auf das zentrale Moment der Angst und Angstabwehr hin. In der pädagogischen Konsequenz heißt dies, daß in der Schule vor allem für Jungen der Umgang mit Angst gelernt werden muß (Schnack/Neutzling 1990, 146). Es liegen bereits einige konkrete Beispiele des symbolischen Bearbeitens beim Umgang mit Angst in der Klasse gerade für Jungen vor (Röhner 1985). Diese Ansätze zeigen bereits die fließenden Grenzen sozialen Lernens hin zu den Realsituationen des Schullebens, das mir gerade wegen der emotionalen Tiefe der Gewaltfrage eine intensive pädagogische Umgebung für mögliche Veränderungen darzustellen scheint (vgl. Kaiser 1993).

Ich lege gegenüber dem geschlechtsneutralen Begriff von Schulleben aller-

dings bewußt den Akzent auf die Entwicklung eines *geschlechtssymmetrischen Schullebens*, in dem der Dialektik der Lebenszusammenhänge und Lebensweisen beider Geschlechter bewußt Raum gegeben wird.

Gruppenarbeit als Form innerer Differenzierung

Jede Form der äußeren Differenzierung macht die Kategorie Geschlecht mehr zum Thema und stützt dieses Symbol. Äußere Gruppierung erhöht bürokratische Strukturen und zerstückelt den Schulalltag. Nicht nur aus diesen Gründen plädiere ich für die systematische Entwicklung von Formen der inneren Differenzierung als Momente einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie.

Klafki (1992) unterscheidet die Kleingruppe (von 3 bis 6 Lernenden) im Unterschied zur Großgruppe (Klasse oder Jahrgangs- bzw. Schulversammlung) und ordnet ihr die folgenden Funktionen zu, Intensität und Direktheit ist möglich, es besteht eine Kommunikations- und Kooperationsbeziehung, auf die er besonders Wert legt.

Die Gruppe als Sozialform des Lernens wurde Anfang der 70er Jahre als Form sozialen Lernens besonders häufig propagiert. An den Umgang in der emotional dichteren Beziehung der Gruppe wurde die Hoffnung geknüpft, kooperativ und nicht konkurrenzbetont zu lernen. Andere Positionen betonten mehr die Effektivität des Gruppenlernens oder ihren Stellenwert als Form der inneren Differenzierung, die unterschiedlichen Interessen und m. E. auch unterschiedlichen Kulturen Raum zu geben vermag.

Wegen ihrer engeren sozialen Strukturierung wird ihr – in Anbetracht der Interdependenz von Inhalten und Methoden – ein hoher Stellenwert für das soziale Lernen eingeräumt. Denn schließlich hat die Gruppenarbeit sozial-emotionale konkrete Beziehungen als Ziel. Ich meine daran anknüpfend, daß gerade *Gruppenarbeit* besonders dem weiblichen Lebenszusammenhang mit seinem Schwerpunkt auf Beziehungsarbeit adäquat ist. Als Lernform kann sie wegen des weiblich-privaten Charakters bessere Chancen für Mädchen eröffnen. Gruppenarbeit wird in der Schulpädagogik weniger unter didaktischer Perspektive als vielmehr als wichtige Form innerer Differenzierung verstanden. Erfahrungsgemäß führt innere Differenzierung nach Wahl mehrheitlich zu geschlechtshomogenen Gruppen, läßt untypisch entwickelten Jungen und Mädchen mehr Spielraum, bewirkt organisatorische Trennung, die nicht dem Geschlecht als Kategorie noch mehr Bedeutung beimißt, sondern die Sache oder dem sozialen Inhalt mehr in den Vordergrund rückt.

Es wäre jedenfalls kurzschlüssig, generell zu folgern, für die Identitätsentwicklung von Mädchen seien geschlechtshomogene Gruppen besonders förderliche (Kahlert u. a. 1992), denn das Geschlechterverhältnis ist gerade keine konkret räumliche, sondern symbolisch vermittelte Beziehung.

Aus der Sozial- und Interaktionsforschung ist bereits hinlänglich bekannt, daß Mädchen im Unterricht, in der Schule, aber auch in anderen gesellschaftlichen Institutionen viel zur Entwicklung eines positiven Sozialklimas beitragen (Enders-Drägässer/Fuchs 1989), sie aber dafür nicht Anerkennung, sondern auch paradoxe Abwertung erfahren. Diese Mädchenfähigkeiten werden in Schule eher ambivalent geschätzt. In der Gruppen-

arbeit ist aber gerade *Kooperation ein institutionalisiertes und anerkanntes Leistungsziel* und eröffnet die Chance, diese persönlichkeitschädigenden Paradoxien aufzulösen. Dies ist insbesondere in Hinblick auf das Interaktionsverhältnis von Bedeutung, da durch mehr Gruppenarbeit die öffentliche Bühne der Selbstdarstellung für Jungen im Klassenunterricht zumindest relativiert wird.

Bislang ist die hier skizzierte didaktisch-methodische Fruchtbarkeit der Gruppenarbeit für ein verändertes Geschlechterverhältnis allenfalls einpassend oft von Lehrerinnen als Lösungsform gesehen (Schefer-Viëtor 1990), aber bislang noch nicht weiter ausgearbeitet worden.

Perspektiven eines neuen Verhältnisses von pädagogischer Frauenforschung und Schulpädagogik

Das *Verhältnis von pädagogischer Frauenforschung und Schulpädagogik* stellt sich keinesfalls als bereicherndes Ergänzungsverhältnis dar, sondern kann sich vielfach sehr *konflikthaft* entwickeln. So ist beispielsweise die schulpädagogische Tendenz zu Freien Texten nicht per se produktiv für die Geschlechterfrage, sondern auch hierbei können unmittelbar Geschlechtsstereotype wirksam werden und sich verstärken. Eine flexibel-offene Schulpädagogik bedarf gerade wegen ihrer größeren Effizienz in Hinblick auf die Beeinflussung von Kinderpersönlichkeit in besonderem Maße als kritisches Korrektiv einer Orientierung an der Geschlechterperspektive in jeder einzelnen Fragestellung. Ich denke hierbei an Problembereiche, die sich bislang weitgehend ungeschoren von feministischer Kritik entwickelt haben wie Projektunterricht oder Schulanfang. Am Beispiel der *Freien Arbeit* habe ich unter der Perspektive der Mädchengleichstellung herausgearbeitet, daß eine Abkehr vom in der Praxis vorherrschenden materialdifferenzierten Konzept hin zu dem mehr auf längerfristige Inhaltszusammenhänge angelegten projektorientierten Konzept dringend geboten zu sein scheint (A. Kaiser 1992), um der Dominanz der Jungen im nachfrageorientierten Individualisierungskonzept der Materialdifferenzierung Grenzen zu setzen und die sozialen Kompetenzen der Mädchen zur anerkannten Lernnorm in mehr gruppenstrukturierter Freier Arbeit herauszustellen.

Auch in der Analyse historischer Schulpädagogik kann die pädagogische Frauenforschung wichtige Perspektiven eröffnen, die sich nicht auf die unhistorische Anklage, von Frauen und Mädchen sei nicht die Rede, beschränken. Ähnlich *unproduktiv wäre es*, „*Säulenheilige*“ der Pädagogik wie Rousseau als Frauenfeinde zu *entmystifizieren*. Ich selbst habe, bezogen auf die Thematik „*Freie Arbeit*“, die Konzepte Ottos (1912) und Gaudigs (1922) kontrastiert (A. Kaiser 1992) und dabei durchaus schon konzeptionelle Anhaltspunkte in Gaudigs Schriften gefunden, die für die Fragerichtung pädagogischer Frauenforschung von Bedeutung sind im Sinne der Entwicklung einer eher mädchengerechten sozial strukturierten Konzeption von Freier Arbeit als sie im liberalistischen Konzept Ottos sichtbar wird.

Für besonders fruchtbar halte ich es, wenn aus dem Kontext pädagogischer Frauenforschung auch die didaktischen Modelle und Konzepte der Unterrichtsplanung analysiert werden. Zwar hat die schulpädagogische Diskussion sehr bald extrem funktionalistische Konzepte schon frühzeitig

als pädagogisch inadäquat verworfen, aber dennoch herrscht *funktionalistisches, machtorientiertes Denken* im Sinne von input-output-Denken gerade im Bereich der 2. Phase vor.

Eine nicht minder wichtige Dimension didaktischen Denkens, die Anordnung von Lerninhalten und ihre Präsentation, wird implizit in der pädagogischen Frauenforschung immer wieder erwähnt, aber noch nicht systematisch entwickelt. So betonen viele Autorinnen und Autoren – zumeist ausgehend von mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalten –, daß es gerade im Interesse der Motivierung von Mädchen wichtig sei, den Sinn und den sozialen Kontext von Lerninhalten in den Vordergrund zu stellen (Faulstich-Wieland 1991) oder zumindest den lebenspraktischen Bezug der (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Inhalte erkennbar zu gestalten (Heller 1992, 21).

Hier greift die pädagogische Frauenforschung bereits informell in die Debatte über optimale Lehrstrategien mit dem Plädoyer für mehr situatives, kontextgebundenes und *subjektiv bedeutsames Lernen* ein. Diese Gedanken zu einem speziellen methodischen Konzept zusammengefaßt, finden wir in der von zwei Schweizern (Gallin/Ruf 1990) entwickelten reformpädagogischen Konzeption von mathematisch-sprachlichen Tagebüchern, bei der nicht die machtvoll und schnell ergebnisorientierte Bewältigung der Sache, sondern eine sorgfältige, subjektiv relevante Auseinandersetzung auf widersprüchlichen Pfaden zum Ich den Kern von Lernen ausmachen soll.

Ich halte es für wichtig, in der LehrerInnenausbildung dahin zu wirken, daß *alternatives didaktisches Denken aus der Perspektive von Frauen und Mädchen begründet entwickelt wird*, damit der curriculare Innovationsprozeß wechselseitig aus basisorientierten Innovationen im Sinne der englischen Initiativen (Whyte 1985; Burchell/Millman 1989; Tutchell 1990), aber auch im Versuch einer theoretischen Weiterentwicklung von Lehrplänen und allgemeindidaktischen Theorien erwachsen kann. Ein wichtiger Schritt dazu sind theoretisch reflektierte schulpraxisbezogene Projekte. Pädagogische Frauenforschung sollte zunächst ihre eigenen bereits im Kern entwickelten Perspektiven auf die breite thematische Palette schulpädagogischer Fragen richten und sich nicht weiter auf eine pädagogisch einengende Organisationsdebatte, die in dieser Form allein in der deutschen pädagogischen Frauenforschung spezifisch ist, einlassen.

Literatur:

- Barz, Monika: Jungengewalt gegen Mädchen. In: Valtin, Renate/Warm, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt 1985, 120–124
- Biermann, Christine/Wachendorff, Annelie: „Ganz ohne Jungen geht die Chose nicht...!“ Bericht über die Arbeitsgruppe „Mädchen- und Jungensozialisation an der Laborschule Bielefeld“. In: Luca, Renate u. a. (Hg.): Frauen bilden – Zukunft planen. Bielefeld 1992, 280–293
- Boroviak, Darlene: The Social Sciences: Establishing Gender als a Category. In: Spanier, Bonnie u.a. (Hg.): Toward a Balanced Curriculum. A Sourcebook for Initiating Gender Integration Projects. Cambridge, Massachusetts 1984, 42–48
- Brehmer, Ilse u.a.: Mädchen, Macht und Mathe. Düsseldorf 1989

- Brophy, Jere: Interaction of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In: Wilkinson, Louise Cherry/Marreit, Cora B. (Hg.): Gender Influences in Classroom Interaction. Orlando 1985, 115–166
- Burchell, Helen/Millman, Val: Changing Perspectives on Gender. Oxford 1989
- Dick, Anneliese/Faulstich-Wieland, Hannelore: Mädchenbildung und neue Technologien. Wiesbaden 1989
- Dreßler u. a.: Lernziel Ich-Erfahrung. Weinheim 1973
- Enders-Drägasser, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim – München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Technikdistanz von Mädchen? In: Horstkemper, Marianne/ Wagner-Winterhager, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 110–125
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Fichera, Ulrike/Weyershäuser, Elma: „...und drinnen waltet der züchtige Hausmann...“. In: Prengel, Annedore u.a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt 1987, 291–307
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, 260–278
- Fried, Lilian: Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? In: Horstkemper, Marianne/ Wagner-Winterhager, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 61–76
- Gallin, Peter/Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule. Zürich 1990
- Garlichs, Ariane: Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 31. Jg. 1985, H. 3
- Garlichs, Ariane: Mit Offenheit umgehen. In: Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten. 2. Beiheft Die Deutsche Schule 1992, 119–129
- Gaudig, Hugo (Hg.): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1922
- Hänsel, Dagmar: „Kindgemäßheit“. Programm einer Pädagogisierung der Schule. In: Pädagogik 41. Jg. 1989, H. 5, 29–35
- Hagemann, White, Carol: Sozialisation weiblich - männlich? Opladen 1984
- Hannover, Bettina: Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessenentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechtshomogener Schulklassen. In: Bildung und Erziehung 45. Jg. 1992, H. 1, 31–46
- Heinrichs, Ute/Schulz, Thomas: Mädchen und Naturwissenschaften. In: Pädagogik 41. Jg., 1989, H. 9, 36–39
- Heller, Kurt: Koedukation und Bildungschancen der Mädchen. In: Bildung und Erziehung 45. Jg. 1992, H.1, 5–30
- Horstkemper, Marianne: „Jungenfächer“ und weibliche Sozialisation – Lernprozesse im koedukativen Unterricht. In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 97–109
- Kaerby, G.: Time structure and sex differences in Swedish preschools. Early Child Development and Care 39, 1988, 45–52
- Kahlert, Heike/Müller-Balhorn, Sigrid: Geschlechtertrennung in der Bildung – Eine Chance zur Emanzipation. In: Luca, Renate u.a. (Hg.): Frauen bilden – Zukunft planen. Bielefeld 1992, 128–143
- Kaiser, Astrid u. a.: Ökologisches Waschen und Putzen in der Grundschule. Köln 1987
- Kaiser, Astrid: Hausarbeit in der Schule. Pfaffenweiler 1991
- Kaiser, Astrid: Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen. In: Die Deutsche Schule 84. Jg. 1992, H. 1, 42–49

- Kaiser, Astrid: Beziehungsfähigkeit statt Gewalt in der Schule. In: Päd. extra 21. Jg. 1993, 4–9
- Karsen, Fritz: Die Schule von heute und morgen. In: Schreiber, Adele (Hg.): Das Reich des Kindes. Berlin 1930
- Kauermann-Walter, Jaqueline u. a.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. In: päd. extra & demokratische Erziehung 2. Jg. 1989, 14–18
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985 (1991)
- Klafki, Wolfgang: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. 1986, H. 4, 455–476
- Klafki, Wolfgang: Lernen in Gruppen. In: Pädagogik 44. Jg. 1992, H. 1, 6–11
- Klauer, Karl Josef: In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 24. Jg. 1992, H. 1, 48–65
- Lenz, Ilse: Geschlechtssymmetrische Gesellschaften. In: Lenz, Ilse/Luig, Ute (Hg.): Frauenmacht ohne Herrschaft. Berlin 1990, 17–74
- Ostner, Ilona: Frauenforschung als Herausforderung für die Sozialwissenschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Interdisziplinäre Frauenforschung und -studien (Hg.): Feministische Erneuerung von Wissenschaft und Kunst. Pfaffenweiler 1990, 100–111
- Otto, Berthold: Der Lehrgang der Zukunftsschule. Berlin 1912 (2)
- Petersen, Peter: Der Kleine Jena-Plan. Weinheim 1965 (46)
- Prenzel, Annedore: Erziehung von Mädchen & Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik 42. Jg. 1990 a, H. 7/8, 40–44
- Röhner, Charlotte: Kann ich dir vertrauen? In: Grundschule 17. Jg. 1985, H. 9, 19–23
- Schaeffer-Hegel, Barbara: Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept. In: Prenzel, Annedore u. a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt 1987, S.121–129
- Schefer-Viëtor, Gustava: Suchbewegungen nichtgeschlechtstypisierenden Lernens in der Schule. In: Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise: Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule. Weinheim 1990, 139–159
- Schnack, Dieter/Neutzing, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- Schulz, Brigitte u. a. (Hg.): Frauen im pädagogischen Diskurs. Frankfurt 1989
- Skinngsrud, Tone: Mädchen im Klassenzimmer: Warum sie nicht sprechen. In: Frauen + Schule 3. Jg. 1984, H. 5, 21–23
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Frankfurt 1985
- Tutcheil, Eva: Dolls and Dungarees. Gender Issues in the Primary School Curriculum. Philadelphia 1990
- Weiler, Kathleen: Women Teaching for Change. Gender, Class & Power. New York – Westport – London 1988
- Whyte, Judith u.a. (ed.): Girl friendly Schooling. London 1985

Kaiser, Astrid, geb. 1948, Dr. phil., Grundschullehrerin, Wiss. Mitarbeiterin für Sachunterricht/Primarstufe Universität Bielefeld 1982–1987, Arbeit als Grundschullehrerin in Aussiedlerförderklassen, 1992 Vertretungsprofessur Grundschulpädagogik in Kassel.

Anschrift der Autorin: Storchsbreite 12, 4800 Bielefeld 1