

Horstkemper, Marianne

Von der "Bestimmung des Weibes" zur "Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz". Theoretische Ansätze zu Geschlechtsverhältnissen in der Schule

Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 10-26



Quellenangabe/ Reference:

Horstkemper, Marianne: Von der "Bestimmung des Weibes" zur "Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz". Theoretische Ansätze zu Geschlechtsverhältnissen in der Schule - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 1, S. 10-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309515 - DOI: 10.25656/01:30951

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309515>

<https://doi.org/10.25656/01:30951>

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

90. Jahrgang 1998 / Heft 1

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz

Brauchen wir eine neue Elitebildung?

Nach jahrzehntelanger Tabuisierung scheint eine neue Elitediskussion aufzukommen. Jedenfalls könnte die „Bildungs“-Rede des Bundespräsidenten vom November 1997 dazu beitragen und in der Weiterentwicklung unserer Schulkultur erheblichen Schaden anrichten.

6

Marianne Horstkemper

Von der „Bestimmung des Weibes“ zur

„Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“

Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule

Auf dem Hintergrund der bisherigen Diskussionen zu dieser Problematik wird versucht, den derzeitigen Stand zu bilanzieren – und zwar in Hinblick auf Theorien der Bildung, der Sozialisation und der Schulentwicklung. Dadurch wird deutlich, wie heute eine „Dekonstruktion“ der Geschlechterverhältnisse begründet werden muß.

10

Astrid Kaiser

Lernvoraussetzungen und Geschlecht

Vorstellungen von Mädchen und Jungen über die Arbeitswelt

Trotz gleicher Lehrziele und Lerninhalte der koedukativen Schule nehmen Jungen und Mädchen gesellschaftliche Probleme (hier die Merkmale der Arbeit in Fabriken) unterschiedlich wahr. Diese Ergebnisse des „heimlichen Lehrplans“ sind Lernvoraussetzungen im weiteren Lernprozeß. Daraus ist die didaktische Folgerung zu ziehen, den verschiedenen Sichtweisen der Kinder differenziert Rechnung zu tragen.

27

Andrea Abele und Eckart Liebau

Nachhilfeunterricht

Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien

Nachhilfeunterricht gehört seit eh und je zu den „heimlichen Stützen“ des Lernens im Gymnasium – dies bestätigt sich erneut in einer quantitativen Untersuchung, die an bayerischen Gymnasien durchgeführt wurde: Jeder dritte Schüler, jede dritte Schülerin braucht mehr oder weniger regelmäßige Nachhilfe. Offenbar ist dies dem gängigen

37

Leistungsverständnis des Gymnasiums quasi 'naturegegeben implizit', so daß es kaum Ansätze zu geben scheint, dies ändern zu wollen oder ändern zu können.

Klaus Hoos

50

Das Dilemma mit den Hausaufgaben

Gedanken über ein umstrittenes didaktisches Mittel

Daß alle Schüler einer Klasse regelmäßig verbindliche Hausaufgaben erhalten, gilt noch immer als unverzichtbares Mittel zur Förderung des Lernens. Daran haben auch immer wieder angeführte Bedenken wenig ändern können. Der Autor versucht, die Gründe für den hohen Stellenwert der Hausaufgaben zu erkunden und Möglichkeiten für eine gleichwohl sinnvolle Praxis aufzuzeigen.

Klaus Ulich

64

Berufswahlmotive angehender LehrerInnen

Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt

Was motiviert junge Menschen dazu, Lehrerin oder Lehrer zu werden? Frühere Untersuchungen können hierzu nur noch begrenzt Auskunft geben, weil sich die gesellschaftlichen Verhältnisse geändert haben. Diese Studie an der Universität München versucht, auf der Grundlage einer qualitativen Befragung von Studierenden verschiedene Motivkonstellationen zu identifizieren und diese nach Geschlecht und angestrebtem Lehramt zu differenzieren.

Bernd Hackl

79

Aufbruch aus der Krise?

„Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik

Die zaghaft begonnene Dezentralisierung des österreichischen Schulsystems folgt dem internationalen Trend, zeigt aber nationale Spezifika. Das Fehlen lebendiger Reformtraditionen begünstigt eine Dezentralisierung 'von oben' und ein strategisches Vakuum, in das marktwirtschaftliche Ideologien vorstoßen und die trotz allem erkennbaren Demokratisierungs- und Pädagogisierungsmöglichkeiten zu unterlaufen drohen.

Heinz Stübig

93

„Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule?

In der Debatte über „Schulautonomie“ spielt die Frage nach den pädagogischen und administrativen Auswirkungen der Budgetierung eine wichtige Rolle. In England wurde bereits 1988 mit dem Education Reform Act die dezentrale Schulverwaltung eingeführt und dabei den Schulen die Finanzautonomie übertragen. Die dort inzwischen vorliegenden Erfahrungen werden in dem Beitrag ausführlich dargestellt und analysiert.

Gabriele Bellenberg und Peter Krauss-Hoffmann

106

Teilzeitbeschäftigt und früh pensioniert?

Wandlungen in der Berufstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern

Im Lehrberuf hat Teilzeittätigkeit in letzter Zeit erheblich zugenommen; gleichzeitig verlassen immer mehr Lehrerinnen und Lehrer vorzeitig den Schuldienst. Der Ausprägung dieser Entwicklung wird ebenso nachgegangen wie den Ursachen. Mögliche Folgen könnten prinzipielle Teilzeitregelungen sein; sinnvoller und nötiger erscheint es dagegen, berufsbezogene Unterstützungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zu etablieren.

Schule könnte gesünder werden!**Ein Plädoyer für die Entschleunigung des Schulbetriebs**

Die Ursachen für Belastungen und Gefährdungen des Lehrberufs liegen in seinen besonderen Merkmalen: in der mangelnden Passung zwischen inneren Ressourcen und äußeren Bedingungen, im Mangel an „geschlossenen Handlungen“, im Imperativ des Zeitsparens und des Schnellerwerdens. Vorschläge zur Abhilfe werden diskutiert.

Neuerscheinungen:

119

- Johannes Tütken: Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel ... (HGH)
- Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. (Kreienbaum)
- Karl Gebauer: Turbulenzen im Klassenzimmer. (B.G.)
- Team der Jenaplan-Schule Jena: Die Jenaplan-Schule Jena. (Klein)
- Susanne Thurn und Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. (DW)
- Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel und Hajo Weber: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. (JöS)
- Günther Gugel: Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. (Krüsmann)
- Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens. 1995/96. (JöS)
- Renate Martini: „Schulautonomie“. (JöS)

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 1

Offensive Pedagogy:

6

Hans-Georg Herrlitz: Do we need a new discussion on "Elite"?

Elite education, a taboo for several decades, seems to be again on the agenda. At any rate, President Herzog's speech on education in November 1997 might contribute to severely damage the development of school culture in this country.

Marianne Horstkemper

10

From "Woman's proper place" to the "deconstruction of gender difference"

Theoretical Approaches to gender relations at school

On the background of previous discussions on this problems, an attempt is made to present the 'state of the art' in respect to theories of education, socialization and school development. It will become obvious, how deconstruction has to be reconceptualized in the current context.

Astrid Kaiser

27

Learning-Conditions and Gender

What girls and boys think about the working life.

Coeducation has brought equity in learning contents and education aims. However, girls and boys perceive and evaluate social problems in different ways (here in specific: the characteristics of factory work). These results of the 'hidden curriculum' form the conditions of further learning processes. Didactic conclusions have to take these factors into account.

Andrea Abele and Eckart Liebau

37

Special tutoring

An empirical study at Gymnasien in Bavaria

Extra-curricula instruction has always been part of the secret support system of learning in the German 'Gymnasium'. A fact that is again corroborated by a quantitative analysis based on research in Bavarian Gymnasien. Obviously, this is so 'naturally' embedded in the current understanding of school achievement that there are almost no attempts to change this situation.

Klaus Hoos

50

The homework-dilemma

Reflections on a controversial didactical instrument

Compulsory homework for all pupils is still regarded as an indispensable means contributing to the stimulation of learning processes. Not even the numerous objections have significantly contributed to change this attitude. The author tries to explore the reasons for the high estimation of homework and intends to point out possibilities for a sensible praxis.

Becoming a teacher

A study on differences according to gender and type of school

What motivates young people to become teachers? Previous research is only of limited use to answer this question, because the conditions have changed. A study based on interviews of teacher students at the University of Munich, tries to identify different constellations of motives and to differentiate them according to gender and the school branch these students train for.

Bernd Hackl

79

Way out of the crisis?

'School autonomy' in Austria between reform, democratization and free market rhetoric

The cautious start of decentralizing the Austrian school system although part of an international trend, is marked by national specifics. The lack of a vital reform tradition encourages a decentralization 'from above' and a strategic vacuum that can be used to promote free market oriented ideologies. These in turn endanger the possibilities for democratization and educational improvement that are discernible in spite of all difficulties.

Heinz Stübiger

93

"Local Management of Schools" – a contribution to foster the quality of schools?

The question concerning the pedagogical and administrative effects of financial delegation plays an important role in the discussion about "school autonomy". The 1988 Education Reform Act in England introduced a decentralized management of schools; the schools thereby became responsible for their own budgets. The experiences which have been made with the new system in the meantime are described and analysed in detail in this article.

Gabriele Bellenberg and Peter Krauss-Hoffmann

106

Part time work and early retirement

Changes in the occupational structure of the teaching profession

Teaching part time has significantly increased recently; simultaneously, more and more teachers retire from school service before reaching the official retirement age. Causes as well as specific forms of this development are examined in this contribution. Possible conclusions might consist in more general regulations for part time employment. However, it seems to be more sensible and necessary to establish further training possibilities and support systems.

Fritz Reheis

113

School could be healthier!

A speech in favor of decelerating school routine

The contribution sees the causes for the strains and dangers of the teaching profession in its particular characteristics: an insufficient fit between inner resources and outward conditions, a lack of 'closed actions', the imperative to save time and to accelerate. Remedies are discussed.

Marianne Horstkemper

Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“

Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule

Die Frage nach Geschlechterverhältnissen in der Schule ist in doppelter Weise von Bedeutung. Sie rückt zum einen die Tatsache in den Blick, daß Schule als gesellschaftliche Institution in vielfacher Weise beeinflußt wird von der je konkret historischen Ausprägung der Beziehungen zwischen Männern und Frauen: Es spiegeln sich darin die Muster der Arbeitsteilung, die Dominanz- und Machtstrukturen, die geltenden Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit. Zum anderen verweist sie darauf, daß Schule ein wichtiger Ort ist, an dem solche Orientierungen vermittelt, reproduziert, aber auch transzendiert werden können. Auch nach mehr als hundert Jahren Frauenbewegung stehen wir aber bei der Analyse der daran beteiligten schulischen Strukturen und Prozesse erst am Anfang. Eine Selbstvergewisserung über den derzeit erreichten Stand, der die verschiedenen schulpädagogischen Analyseperspektiven durchmustert und aufeinander bezieht, erscheint deshalb notwendig und lohnend.¹

Seit Beginn der 80er Jahre wandte sich die *pädagogische Frauenforschung* verstärkt mit *schulkritischen Analysen* zunächst gegen fortdauernde Benachteiligungen von Mädchen trotz formaler Gleichheit. Die Dokumentationen der ersten Kongresse „Frauen + Schule“ (Arbeitsgruppe Elternarbeit 1984) belegen eindrucksvoll die Verbindung von Wissenschaft und sozialer Bewegung, die als gemeinsame Zielvorstellung den Abbau von Macht und Hierarchie forderte, mehr Demokratie und Chancengleichheit verwirklicht sehen wollte und hierbei die systematische Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in allen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen einforderte. Wissenschaftliche Analyse und Engagement für die Veränderung schulischer Praxis wurden also von Anfang an zusammen gedacht. Die theoretischen Orientierungen der verschiedenen Aktivitäten, die sich seitdem entwickelt haben, sind äußerst vielfältig. Sie schließen – je nach spezifischer Fragestellung – pädagogische, psychologische und soziologische Ansätze ein – viele Studien waren bewußt interdisziplinär angelegt. Einen ersten bilanzierenden Überblick über Traditionen, Ergebnissen und Perspektiven feministischer Schulforschung haben Elke Nyssen und Bärbel

1 Das Manuskript ist entstanden als Einführungsreferat in die Tagung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik der DGfE vom 17.-19.3.1997 in Münster. Weitere Beiträge dieser Tagung wurden bereits dokumentiert in Heft 4/1997, vgl. auch den Beitrag von Astrid Kaiser in diesem Heft.

Schön (1992) vorgelegt. Sie zeigen dort auf, in welcher Weise pädagogische Frauenforschung zum einen anknüpft an die Reformbestrebungen emanzipatorischer Erziehungswissenschaft und sie zum anderen durch die systematische Einbeziehung der Kategorie Geschlecht weiterführt und ausdifferenziert. Die beiden Autorinnen haben sich schon damals einen stärkeren *wechselseitigen Dialog zwischen feministischer Schulforschung und dem mainstream der Schulpädagogik* gewünscht, um einander die Traditionen, Theorieansätze und Ergebnisse der jeweiligen Forschungsrichtungen zugänglich zu machen. Dieser Wunsch ist auch heute noch aktuell. Um den Einstieg in einen solchen Diskurs zu erleichtern, soll im folgenden der schulpädagogische Blick auf die Frage nach den Geschlechterverhältnissen in der Schule an drei Perspektiven geschärft werden: In der ersten Gruppe habe ich den großen Komplex *bildungstheoretischer, curricularer und didaktisch-methodischer* Fragestellungen zusammengefaßt, der zweite Punkt enthält die in sich äußerst heterogenen *sozialisations-theoretischen* Zugriffe. In der dritten Gruppe nehme ich die *Schule als Institution und Organisation* in den Blick und schließe dabei die Frage nach innovations- und schulentwicklungstheoretischen Ansätzen ein.

Neben dieser strukturellen Einteilung gilt es dabei auch noch die *zeitliche* Dimension zu beachten. Wie hat sich im historischen Verlauf die theoretische Beschäftigung mit der Geschlechterfrage verändert? Mein Titel deutet an, welche Entwicklungslinie ich hier aufzeigen möchte: Charakterisieren läßt sich die Entwicklung als Abkehr vom vorherrschenden Denken von Geschlecht als anthropologischer Konstante in polaren Begriffen hin zu einer Sichtweise, die Männlichkeit und Weiblichkeit als das Ergebnis sozialer Praktiken betrachtet. Geschlecht ist danach nicht das, was wir *sind*, sondern etwas, das wir *tun*. Aus diesem Paradigmenwechsel ergibt sich aus meiner Sicht eine verschärfte Herausforderung für die Schule und für die Schulpädagogik, den eigenen Anteil zu analysieren, den sie an dieser Herstellung von Geschlecht und der Gestaltung von Geschlechterverhältnissen hat. Gleichzeitig ist dabei jedoch zu warnen vor neuen Mystifizierungen. Eine differenztheoretische Dramatisierung von Geschlechtsunterschieden kann ungewollt zu ihrer Festschreibung statt zur Überwindung der Geschlechterhierarchie beitragen.

1. Die bildungstheoretische und didaktische Perspektive

Bezogen auf den bildungstheoretischen Diskurs beziehe ich mich vor allem auf Arbeiten von Margret Kraul, Juliane Jacobi und Pia Schmid. Sie befragen sowohl die „Klassiker“ wie auch neuere bildungstheoretische Entwürfe daraufhin, wie dort die Bedeutung der Geschlechterdifferenz explizit oder implizit thematisiert wird.

1.1 Die Sicht des Geschlechterverhältnisses in bildungstheoretischen Entwürfen

Daß dieses Problem in der Pädagogik von vielen – wenn auch durchaus nicht von allen – gesehen wurde, die Theorien produziert haben, erklärt Juliane Jacobi-Dittrich (1987) mit dem hohen Praxisdruck dieser Disziplin: Sie lasse Abstraktionen immer nur bis zu einem gewissen Grad zu, wenn wissen-

schaftliches Nachdenken und Forschen über Erziehung nicht völlig irrelevant werden solle. Deshalb kann kaum ignoriert werden, daß Heranwachsende als Mädchen oder Jungen vorkommen – weder in der Praxis noch in einer Theorie, wenn diese handlungsanleitende Relevanz beansprucht. Im Kern geht es dabei um die Frage: „Ob und wieweit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter?“ um es mit Schleiermachers Worten aus dem Jahre 1826 zu formulieren. Schon in seinen frühen Vorlesungen (1814/15) hatte er als Problem benannt:

„Wie ist die weibliche Erziehung so einzurichten, daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlecht soviel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation notwendig ist, damit es im Gang der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abglimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke. Weiter können wir im allgemeinen nicht gehen“ (Schleiermacher 1983, S. 64f.).

Die „Naturbestimmung des Weibes“ wird hier als Bezugspunkt und gleichzeitig Grenzziehung für weibliche Bildungsbemühungen herangezogen. Pia Schmid (1986, S. 203) hebt hervor, daß im Konstitutionsprozeß des Bürgertums gleichzeitig mit der Etablierung von Bildung als Vehikel zur Abgrenzung – nach oben gegen den Adel, nach unten gegen Bauern und Kleinbürger – auch das polare Bedeutungssystem „*Geschlechtscharakter*“ formuliert wurde: „Man weiß im Bürgertum nicht nur, daß Bildung den Menschen adelt, sondern auch, daß die Geschlechter zu Unterschiedlichem bestimmt sind“ (ebd.). Nützliche Ausbildungen mußten demnach für beide Geschlechter ganz klar inhaltlich unterschiedlich ausfallen: Ein formalisierter Bildungsprozeß führte Knaben zu Berechtigungen und zur Erwerbsarbeit. Mädchenbildung orientierte sich dagegen als Fortsetzung häuslichen Erfahrungslernens auf ihre Bestimmung zur Gattin, Hausfrau und Mutter. Aber auch die von Humboldt formulierte Idee einer *allgemeinen* Bildung, die der nützlichen entgegengesetzt wurde mit dem Ziel, den ganzen Menschen zu formen, ihn nicht einseitig auf Effizienz und Zweckrationalität („Verzweckung“) hin zu prägen, erweise sich bei kritischer Reinterpretation – so Pia Schmid – als keineswegs universell. Implizit sei sie für Männer als aktive und rationale Subjekte des Bildungsprozesses konzipiert.

Ähnlich wie Pia Schmidt argumentiert auch Margret Kraut (1993, S. 70 ff.). Zwar seien geschlechtsspezifische Differenzierungen und Zuschreibungen nicht ohne weiteres erkennbar, wenn man Humboldts Bestimmung von Bildung als Kraftentfaltung und Tätigkeit betrachte, als mannigfache Abarbeitung an „Welt“. Wird diese Leerformel jedoch gefüllt – wie im Litauischen Schulplan – dann könne die als ganzheitlich und allgemein gekennzeichnete Bildung auf ihre Geschlechterspezifika hin untersucht werden. Aus Humboldts eigenen Schriften zum Geschlechterverhältnis läßt sich seine Sicht der Differenz rekonstruieren: Beide Geschlechter verfügen aus seiner Sicht über je eigene Kräfte, die miteinander in Wechselwirkung treten müssen, um dann verbunden ein Ganzes werden zu können. Die männliche Kraft ist zu kennzeichnen als *Selbsttätigkeit*, verbunden mit Entbehrung, Askese, energischer Abarbeitung an der Welt. Begrifflichkeit und

Härte, das Bedürfnis nach Aufklärung und Licht, Feuer, Lebhaftigkeit und Energie, Bereitschaft zur Trennung – all dies gehört zum männlichen Sozialcharakter. Die weibliche Kraft wird dagegen beschrieben als *Empfänglichkeit*. Reizende Anmut und Einfachheit, Rührung und Wärme, Verbindung und Innigkeit, Fürsorge und Verantwortung, Ruhe werden hier komplementär zu den energiegeladenen und aktivitätsbezogenen männlichen Attributen als „empfangende Kraft unter der Obhut der Natur“ definiert (Kraul 1993, S. 73).

Vor dem Hintergrund dieser – deutlich auf Betonung polarer Differenzen ausgerichteten – Geschlechtertheorie überprüft Margret Kraul nun, welche weiblichen Merkmale denn Platz finden in dem, was geschlechtsneutral als „allgemeine Bildung“ definiert wurde. Ihr Bilanz fällt negativ aus. Die in der klassischen Bildungstheorie postulierte Selbsttätigkeit, kritische Erkenntnis, Rationalität, Aufklärung, Energie zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft sind ausnahmslos auf männliche Merkmale ausgerichtet. Die den Frauen zugeschriebenen Merkmale und Tätigkeitsbereiche (Fürsorge, „Verbindungstätigkeit“ in Humboldts Diktion) wurden bei der Umsetzung „allgemeiner Bildung“ nicht berücksichtigt. Dennoch wurde – und wird – dieser Bildungsbegriff als allgemeiner bezeichnet.

Juliane Jacobi (1990) hat herausgearbeitet, wie in der Folge bildungstheoretisch fundierte Ergänzungen formuliert wurden. Sie basieren ebenfalls auf differenztheoretischen Annahmen, postulieren aber eine *besondere Kulturaufgabe der Frau*. Helene Lange (1928) hat dies im Anschluß an den von Henriette Schrader-Breymann geprägten Begriff der „geistigen Mütterlichkeit“ als erste kämpferisch vorgetragen und damit ihre Forderung nach einer spezifischen Mädchenbildung unter weiblicher Leitung begründet. Damit war aber gleichzeitig auch weibliche Bildung als das Besondere, der Spezialfall, etabliert und hatte sich in die Diskussion von Gleichwertigkeit, wenn auch nicht Gleichartigkeit begeben. Diese Dichotomie wird in vielen Ansätzen beschworen, die auf die anthropologische Konstante der Wesensverschiedenheit der Geschlechter rekurrieren. Juliane Jacobi macht exemplarisch an den bildungstheoretischen Überlegungen Nohls deutlich, daß dies zu einer Mystifizierung des Weiblichen führe, die dann in der Realität Frauen aus öffentlichen Angelegenheiten ausgrenze und auf „weibliche“ Aufgaben festlege (Jacobi-Dittrich 1987, S. 142). Sie verweist auf die Arbeit von Elisabeth Blochmann (1965), die als erste verschiedene Varianten der polaren Geschlechteranthropologie systematisch untersucht habe, allerdings dabei auch noch nicht zu einer kritischen Erweiterung des Bildungsbegriffs vorgedrungen sei. Dies deute sich aber in einem nur in Teilen ausformulierten Manuskript aus ihrem Nachlaß mit dem Titel „Die prekäre Gleichberechtigung“ an. Dort hat sie notiert: „Unsere Fragestellung sollte nicht sein: was ist der spezifische weibliche Kulturbeitrag, sondern, wie sieht das Menschliche, die menschliche Aufgabe für jeden von uns aus, wenn wir sie mit unbefangenen Augen sehen?“ Dazu sei es auch notwendig, die Eigenarten und Grenzen rein männlicher Verhaltensformen kritisch darzustellen. Und hereingenommen werden in den Bildungsbegriff müsse die Tätigkeit im Alltag, das, was wir in heutiger Diktion als „weibliche Lebenswelt“, als Beziehungsarbeit und Sorge um andere bezeichnen würden.

Zwischenfazit:

Diese Forderung kennzeichnet auch noch den heutigen Stand der Theoriearbeit. Ansätze einer kritischen Analyse der androzentrisch verkürzten Sicht von Allgemeinbildung liegen vor, die geforderte kreative Erweiterung steht dagegen noch weitgehend aus. Dazu bedarf es der begrifflichen Präzisierung und Begründung, welche *menschlichen* Fähigkeiten zur Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Probleme entwickelt und in schulischen Lernprozessen gefördert werden müssen – und an welchen Bildungsinhalten dies geschehen kann.

1.2 Anknüpfungspunkte für curriculare und didaktische Überlegungen

Damit sind nun auch konkrete Anknüpfungspunkte für die Diskussion der curricularen und didaktischen Gestaltung von Unterricht benannt. Zum einen geht es um die *Auswahl und Begründung von Lerninhalten* unter bewußter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive. Kritisiert wurde die weitgehende Ausblendung weiblicher Beiträge und Leistungen bei der Gestaltung der Welt (Spender 1985), sei das nun in Geschichte oder Kunst, in Mathematik oder Naturwissenschaften, in Sprachen oder sozialwissenschaftlichen Fächern. Zum zweiten wurde herausgearbeitet, daß eine Auswahl, die sich stärker an der inhaltlichen Fachsystematik als an den Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern orientiere, vor allem in den als eher „männlich“ typisierten naturwissenschaftlichen Fächern besonders nachteilig für die Mädchen wirke. Horst Rumpf (1995, S. 65) kritisiert diese gängige Lehrmethode insgesamt als „planierte Lernschnellwege hin zur Formel“ und erinnert an den schon von Wagenschein empfohlenen „Krebsgang“ von den Formeln, den Begriffsverknüpfungen zurück zu den Phänomenen.

Weibliche Lehrerinnen, in den „harten“ naturwissenschaftlichen Fächern immer noch eine kleine Minderheit, scheinen für solche Hinweise aufgeschlossener zu sein (vgl. Buchen 1996), fühlen sich dadurch aber auch unter besonderen Kompetenz- und Legitimationsdruck gesetzt. Ein geistesgeschichtlich-kommunizierender Lernansatz im naturwissenschaftlichen Unterricht – mag er auch über ministerielle Lehrpläne offiziell abgesegnet sein – kann trotzdem auf erhebliche Skepsis und Widerstände in Fachkonferenzen, bei Eltern und Kollegen oder auch bei den Schülerinnen und Schülern stoßen. Aus eigener inzwischen vierjähriger Erfahrung in einem Projekt, das sich eine geschlechterbewußte Gestaltung koedukativen Unterrichts zum Ziel gesetzt hat, kann ich bestätigen, mit welcher hohen Sensibilität Jugendliche auf Veränderungen des Gewohnten reagieren. Trotz vieler Mühen und didaktischer Kreativität kann es passieren, daß nach einer Weile wieder „richtiger Physikunterricht“ oder „endlich wieder Sozialkundeunterricht nach dem Buch“ verlangt wird (Demel 1994).

Die Kritik an diesem Anpassungsdruck an den männlich geprägten Fachhabitus hat in jüngerer Zeit dazu geführt, wieder stärker eine – mindestens zeitweilige – *Trennung der Geschlechter* zu befürworten. Mädchen könnten sonst ihrer Fähigkeiten und Interessen nicht hinreichend entfalten, weil auf ihre spezifischen Zugangsweisen kaum Rücksicht genommen werde (Kreinbaum 1992). Die Frage nach solchen geschlechtstypischen Präferenzen

ist aber durchaus umstritten und keineswegs hinreichend erforscht. Aufzuspüren versuchte man sie vor allem in mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern, einschließlich der informationstechnischen Bildung (Lehrke/Hoffmann 1987, Hannover/Bettge 1993, Schiersmann/Schmidt 1990). Relativ klare Unterschiede bei Interessen und Vorkenntnissen wurden dabei in der Regel zwischen Jungen und Mädchen festgestellt, gleichermaßen aber auch große Differenzen innerhalb der Geschlechtsgruppen. Schiersmann/Schmidt (1990) warnen deshalb davor, über die Proklamierung spezifisch weiblicher Lernstrategien neuen Mystifizierungen „wesenhafter Weiblichkeit“ Vorschub zu leisten.

Nun stellt sich insgesamt die Frage, wie didaktische Theorien den Umgang mit Differenzen thematisieren. Ludwig Duncker (1995) hat jüngst an das didaktische Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts erinnert. Er hält es in besonderer Weise für anschlussfähig an integrative Ansätze, weil es gerade Unterschiede fruchtbar machen kann für eine möglichst umfassende Beleuchtung eines Lerngegenstands. Astrid Kaiser (1996, S. 216) verlangt eine didaktische Wende, bei der es nicht mehr um „einlinare Beherrschung von Lerngegenständen“ gehen solle, sondern um die Akzeptanz von Verschiedenheit. Die Zulassung mehrerer Lösungswege, Geltenlassen verschiedener subjektiver Deutungen, Aushalten offen gebliebener Probleme – all dies gehöre zu einer Abkehr von gegenstandserobernden Aneignungsmustern hin zu eher kontemplativen, auf Macht verzichtenden Lernweisen. Andreas Hinz (1996) entwickelt seine didaktischen Überlegungen aus der Zusammenführung dreier getrennt geführter Diskurse, in denen es jeweils um Heterogenität geht: der Debatte um Integration von Kindern mit Behinderungen, der interkulturellen Debatte und der Debatte um die Koedukation. Überrascht registriert er, daß es sehr ähnliche, nahezu identische Argumentationsmuster gibt, die er als Anpassungs-, als Separierungs- und als Ergänzungsmodell bezeichnet. Anpassungs- und Separierungsmodell stellen für ihn homogenisierende Tendenzen dar, während das Ergänzungsmodell versuche, Heterogenität zu pflegen und zu kultivieren. Das erfordere im Bereich des Unterrichts nicht verschiedene Spezialdidaktiken für unterschiedliche Kinder, sondern eine allgemeine Didaktik mit spezifischen Qualitäten:

„Sie soll bei gleichzeitiger Wahrung von Gemeinsamkeit auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten aller Kinder eingehen. Dementsprechend kann es auch nicht darum gehen, verschiedene individuelle Curricula zu entwickeln. Die Herausforderung liegt vielmehr gerade in einem gemeinsamen, allgemeinen Curriculum, das die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Lerngruppe berücksichtigt“ (Hinz 1996, S. 274).

Zwischenfazit:

Hier wird eine Didaktik eingefordert, die Unterschiede aller Art – seien das nun solche der Leistungsfähigkeit, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der Motivation oder des Geschlechts – aufnimmt und für den Lernprozeß produktiv macht. Die überzeugende Ausformulierung und normative Begründung einer solchen didaktischen Theorie steht nach meiner Einschätzung noch aus. Begleitet werden müßte sie von Forschungsaktivitäten, die systematisch den differenzierenden Umgang mit Heterogenität dokumen-

tieren, analysieren und in seinen Auswirkungen erfassen. Gerade wenn nicht die Angleichung und Homogenisierung einer Lerngruppe das Ziel darstellt, muß unterrichtliches Handeln auf theoretische Modelle zurückgreifen können, die Vielfalt nicht mit Beliebigkeit verwechseln. Erst solche Konzepte wären dann anschlußfähig an das von Annedore Prengel (1993) formulierte Programm einer Pädagogik der Vielfalt, auf das ich gleich intensiver eingehen möchte, wenn ich zur sozialisationstheoretischen Perspektive übergehe.

2. Die sozialisationstheoretische Perspektive

Eine Konsequenz der interdisziplinären Anlage pädagogischer Frauenforschung und feministischer Schulkritik ist die nahezu unübersehbare Fülle der verschiedenen theoretischen Konzepte. In einem Überblicksartikel hat kürzlich Michaela Tzankoff (1996) Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und der Koedukationsdebatte gesichtet. Sie sortiert sie in „klassische“ Basistheorien wie die Psychoanalyse, die Kognitionstheorie und die Lerntheorien, die auch etwas über Geschlechtsspezifität aussagen, und nimmt dabei die kritischen Weiterentwicklungen etwa durch Nancy Chodorow (1985), Carol Gilligan (1984) und Gertrud Nunner-Winkler (1987) mit auf. Unter „neueren Trends“ verweist sie auf die Arbeiten von Frigga Haug (1981), Carol Hagemann-White (1984 und 1988) und Regine Gildemeister/Angelika Wetterer (1992), schließt also auch sozialkonstruktivistische Ansätze ein. Entstanden sind diese Theorieansätze sämtlich außerhalb des pädagogischen Kontextes, wurden aber für die Analyse und Kritik schulischer Sozialisations- und Kommunikationsprozesse fruchtbar gemacht. Ich werde nun selbstverständlich *nicht* versuchen, die Kernaussagen all dieser Ansätze zu referieren und zu kontrastieren. Mir geht es vor allem darum aufzuzeigen, daß die eingangs behauptete Entwicklungslinie in der gewandelten Präferenz theoretischer Erklärungskonzepte von Geschlechterdifferenzen sich gerade in den sozialisationstheoretischen Zugriffen widerspiegelt.

2.1 Vom Defizit- zum Differenzansatz

Als Ausgangspunkt nehme ich dabei die im ersten Elan der neuen Frauenbewegungen entstandenen Analysen, die vor allem *lerntheoretisch* gegen biologistische Erklärungsversuche argumentieren. Ein Zitat aus dem damals breit rezipierten Buch von Ursula Scheu mag das verdeutlichen:

„Wir werden nicht als Mädchen (oder Junge) geboren, wir werden dazu gemacht! Und was heißt das? Es heißt, daß Kinder vom ersten Tag an systematisch in eine Geschlechterrolle gedrängt und zu Wesen deformiert werden, die wir 'weiblich' oder 'männlich' nennen“ (Scheu 1977, S. 7).

Das Individuum erscheint hier als Objekt von Prägungen durch Sozialisationsagenten, die durch differentielles Verhalten (beim Stillen, Wickeln, Stimulieren, in der Sauberkeitserziehung, bei der Wahl von Spielzeug usw.) und durch entsprechende Verstärkungsmechanismen geschlechterstereotypes Verhalten bei Kindern erzeugen. Ein solcher Ansatz wurde sehr bald massiv kritisiert. Vor allem die Passivität der zu Sozialisierenden wurde infrage gestellt. Die kognitionstheoretischen Erklärungsmuster heben die hohe Bedeutung der „Selbstsozialisierung“ hervor, wobei Geschlechtsrol-

len-Attitüden als fundamental organisierender Faktor betrachtet werden. Wenn Kinder sich erst einmal als Mädchen oder aber als Junge klassifiziert haben, dann wollen sie unbedingt so sein, „wie alle richtigen Mädchen (bzw. Jungen)“ – häufig sogar gegen die entgegengesetzten Bestrebungen emanzipationsbemühter Mütter und Väter. Was lerntheoretische Zugänge mit dem Mechanismus „Lernen am Modell“ (in Anlehnung an Bandura 1979) zu fassen suchten, wurde von den an Kohlberg (1974) anknüpfenden Ansätzen als strukturierende Aneignungsleistung der Subjekte klassifiziert. Da aber die angeeignete Umwelt nach Mustern geschlechtsspezifischer Differenzierung funktioniert, werden diese beobachteten Unterschiede in die kognitiven Denkmuster integriert. Dies ist jedoch eine aktive Leistung, die über gezielte Selektion und Interpretation funktional auswählt, was attraktiv und lohnend ist. Dies bedeute eben auch, so führte Frigga Haug (1981) im Rahmen der berühmt gewordenen Opfer-Täter-Debatte aus, daß Frauen nicht nur Opfer der Verhältnisse, sondern als „Mittäterinnen“ in vielfacher Weise in die Reproduktion der Geschlechterhierarchie verstrickt seien.

Michaela Tzankoff nennt diesen Schritt treffend „Subjekt-Setzung“, der einen neuen Trend der Frauenforschung einleitete. Er läßt sich kennzeichnen als Abkehr vom *Defizitansatz* zum *Differenzansatz*. Herausgestellt werden sollten weniger die an männlichen Normen gemessenen Abweichungen oder Benachteiligungen, sondern im Gegenteil die spezifischen Stärken des weiblichen Lebenszusammenhangs und der darin erworbenen Kommunikationskompetenzen. Dazu boten sich Konzepte des symbolischen Interaktionismus als theoretische Folie an, insofern dort von einem aktiven Individuum ausgegangen wird, das Identität in einem dynamischen Prozeß der Ausbalancierung von eigenen Bedürfnissen und den Herausforderungen der dinglichen und sozialen Umwelt gewinnt. Durch solche Konzepte angeleitete Analysen schulischer Sozialisationsprozesse haben denn auch interessante Einblicke in die – im Alltag weitgehend unbemerkt und unbewußt bleibenden – geschlechterdifferenten Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen und -prozesse in Schule erbracht (vgl. z. B. Wagner u. a. 1984, Enders-Drägässer/Fuchs 1989, Preuss-Lausitz 1992, Krappmann/Oswald 1995).² Aber auch die von Ulrich Beck (1986) formulierte Individualisierungsthese wird als theoretischer Rahmen herangezogen (vgl. z. B. Beck-Gernsheim 1983, Keddy/Seidenspinner 1990, Popp 1996).

2.2 Die radikale Infragestellung der Zweigeschlechtlichkeit: Dekonstruktion der Differenz

Die Kritik an solchen differenztheoretischen Modellen formulierte als erste Carol Hagemann-White. Sie hielt der feministischen Theoriediskussion

2 Ich gehe an dieser Stelle nicht näher ein auf die z. B. von Eva Breitenbach (1994) und Ulf Preuss-Lausitz (1991) vorgetragene methodischen Kritik an vielen Untersuchungen, die ich in weiten Bereichen teile. Zu berücksichtigen ist aber eben auch, daß es sich hier um ein innovatives Feld handelt, in dem über weite Strecken Pionierarbeit am Rande des etablierten Forschungsbetriebs geleistet wurde. Die Knappheit von Ressourcen wirkt sich in aller Regel nicht förderlich auf methodisches Raffinement aus, ist aber natürlich auch keine Entschuldigung für handwerkliche Unsauberkeit und unzulässige Verallgemeinerungen.

in der Bundesrepublik vor, „daß sie in der Vorstellung von Biologie als Schicksal stark verankert (sei), und wenn es in der Negation wäre“ (1988, S. 225). Auch dabei könne ein gewisser Boden neuer Gläubigkeit für Thesen über *unaufhebbare* Geschlechtsunterschiede entstehen, wenn die Wesensverschiedenheit der Geschlechter akzeptiert würde, selbst wenn historische und soziale Lernprozesse dafür verantwortlich gemacht würden. Der Fehler liege also in der Akzeptanz von Zweigeschlechtlichkeit als „natürlicher Tatsache“. Sie setzt dagegen als „Null-Hypothese“, „daß es keine notwendige naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (ebd., S. 230). Hier knüpfen die konstruktivistisch argumentierenden Autorinnen Gildemeister/Wetterer (1992) an mit ihrer Frage nach den Mechanismen, durch die Geschlechterdifferenz interaktiv hergestellt wird. Gleichzeitig fordern sie dazu auf, das zugrundeliegende System der Zweigeschlechtlichkeit zu „dekonstruieren“, um nicht paradoxerweise durch eigene Forschungsaktivitäten Differenzen festzuschreiben, die doch überwunden werden sollten. Das einzige mir bekannte Projekt in der Bundesrepublik, das dieses Konzept bisher auf die Analyse schulischer Sozialisationsprozesse anwendet, ist die Studie von Helga Breidenstein und Georg Kelle. Das Forschungsinteresse richtet sich hauptsächlich auf die Analyse politischer Sozialisation, nimmt dabei aber auch gezielt die alltäglichen Prozesse des „doing gender“ in den Blick (Breidenstein/Kelle 1996). Das Team bezieht sich auf das von Barrie Thorne (1993) vorgeschlagene Konzept des „borderwork“, womit eben die sozialen Praktiken bezeichnet werden, die sich besonders auf die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen richten. Am Beispiel von „Verliebtheitsdiskursen“ illustrieren Breidenstein/Kelle (1996) sehr plastisch, wie die Jugendlichen Geschlechterunterschiede immer wieder neu inszenieren. An einem ähnlichen Theorieansatz haben Hannelore Faulstich-Wieland und ich uns bei der Interpretation der Aufsätze von Schülerinnen und Schülern zum Thema Koedukation orientiert (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995), nämlich an der ethnomethodologischen Konzeption von Erving Goffman (1994). Er hat uns den Blick dafür geschärft, wie durch Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen – auch da, wo sie zunächst völlig funktionslos sind – binäre Klassifizierungen ritualisiert und eingeübt werden, die dann als *hierarchische Differenz* übernommen und akzeptiert werden. Eine Ent-Dramatisierung der Geschlechterdifferenz (oder die Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit) erscheint aus dieser Perspektive eine überlegenswerte Strategie, was aber keinesfalls gleichzusetzen ist mit der Ignoranz gegenüber real vorhandenen Unterschieden.

Einbinden möchte ich diesen Gedanken in den von Annedore Prengel (1993) vorgelegten theoretischen Entwurf einer *Pädagogik der Vielfalt*. Sie definiert darin einen *demokratischen Differenzbegriff*. Er wendet sich gegen Hierarchien und damit gegen die Legitimation von Unterdrückung, Nachordnung und Ausgrenzung. Gleichheit wird dabei als die Bedingung der Möglichkeit von Differenz gesehen, Vielfalt kann erst gelebt werden, wenn unterschiedliche Lebensformen gleiches Existenzrecht haben. Gleichheit anzustreben heißt deshalb für bislang benachteiligte Gruppen, Ansprüche anzumelden bei der Verteilung materiell-ökonomischer Ressourcen, Zugang zu gesellschaftlichen Macht- und Einflußpositionen zu ge-

winnen. Erst auf der Basis gleicher Rechte können Differenzen sichtbar gemacht werden, ohne Diskriminierung befürchten zu müssen. Gleichheit und Differenz stehen sich hier also nicht als alternative Positionen gegenüber, sie stehen in einem notwendigen wechselseitigen Zusammenhang: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‘Anderen’“ (ebd., S. 184). Damit werden Pädagogen und Lehrkräfte nicht unter einen formalen Anspruch der „Gleichmacherei“ gestellt, sie sollen auch keineswegs die Differenz der Individuen ignorieren. Eine Pädagogik, die mit der Anerkennung von Heterogenität beginnt, wird aber gebunden an die klare Einforderung von Gleichheit im politischen Sinne, wie oben skizziert. Dabei wird nicht der Unterschied zwischen pädagogischer und politischer Gleichheitsforderung verwischt, sondern beide werden aufeinander bezogen. Mit einer solchen Begriffsbestimmung sind normative Kriterien benannt, die als Handlungsmaximen sowohl egalitäre Ansprüche als auch die Akzeptanz individueller Vielfalt formulieren.

Zwischenfazit:

Die eben präsentierte präzise begriffliche Bestimmung von Gleichheit und Differenz halte ich für einen wichtigen Schritt pädagogischer Theoriebildung, den es nun fortzuführen und ausdifferenzieren gilt. Helga Bilden (1991) hat in der Überarbeitung ihres Artikels zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung die Richtung skizziert. Zu analysieren sei, wie in der Verschränkung von materieller und symbolischer Produktion die Akteure ihre eigene Wirklichkeit konstruieren. Dabei seien sowohl die Differenzierungen zwischen den Geschlechtern, aber auch die Differenzierungen innerhalb der einzelnen Gruppen in ihrer Verflochtenheit mit kulturellen, sozialen und ethnischen Merkmalen in den Blick zu nehmen. „Selbstbildung in sozialen Praktiken“ schlägt Helga Bilden ihrerseits als präzisere begriffliche Fassung von Sozialisation vor.

Bringt man diese beiden Sichtweisen zusammen, dann müßte nach meiner Einschätzung das folgende Problem theoretisch gefaßt und empirisch aufgeklärt werden: *Wie wird in diesem Prozeß der Selbstbildung in sozialen Praktiken von den Subjekten ein dynamisches Gleichgewicht zwischen Differenz und Gleichheit hergestellt?* Theoriebildung wird – orientiert an ethnomethodologischen Postulaten – dabei forschungsgestützt mit dem Blick „von unten“ erfolgen müssen: Es gilt von den Subjekten zu lernen, deren Konstruktionsprozesse zu verstehen und reflektierend zu systematisieren.

3. Die schul(entwicklungs-)theoretische Perspektive

Dieser letzte Abschnitt wird deutlicher knapper ausfallen. Es soll hier gehen um die theoretische Durchdringung derjenigen Fragen nach dem Geschlechterverhältnis, die sich auf die institutionelle und organisatorische Verfaßtheit von Schule beziehen. Wie spiegelt es sich beispielsweise in Aufbau und Funktion des Schulsystems? Wie stehen Disparitäten bei Bildungsbeteiligung und -erfolg dazu in Beziehung? Hierzu liegen aber allenfalls Vorschläge, keinesfalls ausformulierte Theorieansätze vor.

3.1 Schule als Institution gemeinsamen Lernens der Geschlechter

Exemplarisch läßt sich das deutlich machen an der Koedukationsdebatte, die weitgehend untheoretisch geführt wird. Möglicherweise erklärt dies wenigstens teilweise, warum in der nun mehr als 100 Jahre dauernden Auseinandersetzung kaum ein Rationalitätsfortschritt erzielt werden konnte, wie Gabriele Neghabian (1992) herausgearbeitet hat: Ausgetauscht werden immer wieder dieselben Argumentationsmuster (anthropologische, pädagogisch-psychologische, soziologische, ethisch-moralische usw.) – allenfalls in modernisierter Diktion. Wenn es um die institutionelle Umsetzung geht, werden aber die einzelnen Argumente wahlweise sowohl von den Kritikern wie auch von den Befürwortern zur Begründung ihrer Position herangezogen. Um es am Beispiel zu verdeutlichen: Wer fest von naturhaft vorbestimmten „Wesensunterschieden“ der Geschlechter ausgeht, der muß sich keinesfalls zwangsläufig für ein Separationsmodell von Mädchen und Jungen aussprechen. Er (oder sie) kann eben dies auch als Begründung für ein vehementes Plädoyer *gemeinsamer* Erziehung heranziehen, etwa wegen der zivilisierenden Funktion, die Mädchen in der Regel auf Jungen ausüben. Umgekehrt erleben wir in der neu aufgeflammt Diskussion um zeitweise oder auch dauerhafte Trennung der Geschlechter in der Schule bis hin zur Einrichtung eigener Hochschulen für Frauen, daß Wissenschaftlerinnen für solche Trennungen votieren, die jeden Rückgriff auf naturgegebene Unterschiede massiv zurückweisen würden. Gabriele Neghabian schlägt vor, die Koedukationsfrage in einen größeren Analyse Rahmen zu stellen, insbesondere in Forschungen zum Bildungssystem und seiner Verkopplung mit dem Berufs- und Beschäftigungssystem. Hierzu liegen erste Studien inzwischen vor (Kraul/Wirrer 1996). Die ebenfalls geforderten international vergleichenden Untersuchungen stehen dagegen noch aus.

Theoretische Versatzstücke, pragmatische und programmatische Modelle finden sich in der jüngeren Koedukationsdebatte natürlich auch. Zu nennen ist hier das Ordnungsschema, das Kauermann-Walter/Kreienbaum (1989) unter der Bezeichnung „sozio-psychologischer Bildungszirkel“ in die Diskussion gebracht haben. Dieses Modell ist darauf angelegt, die äußerst unübersichtlichen Einzelergebnisse der Koedukationsforschung in zwölf Bereiche zu gliedern. Es soll vor allem Lehrkräften helfen, über ihre eigene Schulpraxis systematisch nachzudenken, um daraus dann Veränderungsmaßnahmen zu entwickeln. In jüngster Zeit wird sowohl in pädagogischen als auch in bildungspolitischen Diskussionen verstärkt Bezug genommen auf das von Hannelore Faulstich-Wieland (1991, S. 163) vorgeschlagene Modell der „reflexiven Koedukation“. Mit seiner Hilfe soll ebenfalls versucht werden, „positive Strategien zur Änderung des Geschlechterverhältnisses in der Schule zu entwickeln“ (ebd., S. 168). Die Voraussetzung dafür ist die Reflexion des Geschlechterverhältnisses und seiner Konstitutionsbedingungen. Erst auf dieser Basis können Bedingungen geschaffen werden, in denen mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam Lern- und Kommunikationsprozesse gestaltet werden, die stereotype Festlegungen aufbrechen und die Erprobung auch „untypischen“ Verhaltens ermöglichen. Das kann die zeitweise Differenzierung in geschlechtshomogene Gruppierungen durchaus einschließen. Die Rückbindung dieser Arbeit an den koedukativen Kontext ist dabei aber immer mit zu bedenken. Es wird sich zeigen müssen, ob

die relativ breite Rezeption dieses Modells hinreichend Anstöße für entsprechende Veränderungen schulischer Realität liefern kann. Gelingen können solche Prozesse vermutlich nur dann, wenn sie forschend und reflektierend begleitet und gestützt werden. Erst dadurch können die in den bisher vorliegenden Modellen eher additiv benannten Faktoren in ihrem komplexen Wirkungsgefüge erfaßt und zu einander in Beziehung gebracht werden.

3.2 Schule als Arbeitsort von Frauen und Männern

Ein Bereich, der mir in diesem schultheoretischen Feld von besonderer Bedeutung scheint, ist die Professionalisierung des Personals. Karin Flaake (1989) und Sylvia Buchen (1991) haben interessante und vielschichtige Analysen vorgelegt, um nach Hinweisen für typisch männliche bzw. weibliche Ausformungen der Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern zu fahnden und dabei auch die breite Palette des Verhaltensspektrums *innerhalb* der Geschlechtergruppen auszuleuchten. Beide haben dazu psychoanalytische Zugänge gewählt. Auch Dagmar Hänsel (1992) ist der Frage nach der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang nachgegangen. Sie knüpft an Konzepte der historisch-kritischen Professionalisierungs- und Bürgertumsforschung an und nimmt eine Neubestimmung durch Einbeziehung der Kategorie Geschlecht vor. Gesondert wurde inzwischen auch verschiedentlich die Frage nach weiblichen Leitungs- und Gestaltungsaspirationen untersucht (Beucke-Galm 1996, Winterhager-Schmid 1997). Einzelne interessante Erkenntnisse liegen somit bereits vor, die systematische Einbindung dieser unterschiedlichen Aspekte in eine schultheoretische Perspektive steht aber noch aus. Was also noch geleistet werden muß, ist die Analyse der Zusammenhänge zwischen organisatorischer Verfaßtheit von Schule, ihrer Einbindung in das gesellschaftliche System von Berufsarbeit und privater Reproduktion und den inneren Widersprüchen und Ambivalenzen in ihrer Gestaltung als Lern- und Arbeitsort.

Barbara Koch-Priewe (1996) hat den Versuch unternommen, die vorliegenden Ergebnisse pädagogischer Frauenforschung unter der Frage zu sichten, was sie für das aktuelle Thema der Schulentwicklung bedeuten und umgekehrt Modelle der Schulentwicklung daraufhin zu befragen, was sie für Konzepte der Frauen- und Mädchenförderung bedeuten könnten. Sie setzt dabei die Theorien der Schulentwicklung und der Zweigeschlechtlichkeit zueinander in Beziehung und entwickelt Thesen dazu, wie geschlechterbewußte Schulentwicklung zu einer höheren Qualität von Schule führen könne. Ich selbst habe komplementär dazu begründet, daß die Verwirklichung „reflexiver Koedukation“ ohne systematische Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung nur sehr schlechte Erfolgsprognosen hat (Horstkemper 1996).

Zwischenfazit:

Mit der Frage nach Gestaltung und Entwicklung der Institution Schule und des Schulsystems schließt sich der Kreis zu dem eingangs betonten engen Zusammenhang zwischen dem *analytischen Interesse* und dem *Interesse an Innovation*, das den Anspruch auf Einbeziehung der Geschlechterdimension in pädagogische Forschung und Theoriebildung stets gekennzeichnet hat. Allerdings ist dazu zu bemerken, daß die verschiedenen Konzeptionen

von Schulentwicklung selbst derzeit die Geschlechterdimension weitgehend ausblenden. Das gilt für das aus dem Bereich der Organisationsentwicklung entwickelte Konzept von Dalin/Rolff/Buchen (1995) ebenso wie für den von Johannes Bastian (1997) jüngst vorgestellten Ansatz der „pädagogischen Schulentwicklung“. Hier müssen also anschlussfähige Konzepte zu einem Theorieverbund erst noch zusammengebracht werden. Elke Nyssen und Bärbel Schön (1995) haben in der von ihnen herausgegebenen Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik einen Integrationsversuch unternommen. Sie betonen, „daß Erziehung und Erziehungswissenschaft mit der Gestaltung des *Generationen-* und des *Geschlechterverhältnisses* zu tun haben“ (S. 23). Diese beiden grundlegenden Argumentationsschemata pädagogischen Denkens seien jeweils zueinander in Beziehung zu setzen. Die Konkretisierung und Kleinarbeitung dieses Programms in den verschiedenen Kapiteln zeigt nach meinem Eindruck auf, daß dies in unterschiedlichem Ausmaß gelungen ist. Das ist kein Wunder, wenn wir die hier aufgeblätterte Komplexität in Rechnung stellen. Aus schultheoretischer Perspektive wird es verstärkt darum gehen müssen, die Geschlechterperspektive systematisch einzubeziehen in die Verknüpfung mikro- und makrotheoretischer Zusammenhänge und ebenso in die Analyse und Gestaltung institutioneller Rahmenbedingungen, in denen soziale Praktiken sich entfalten.

4. Fazit

Nach diesem Parforce-Ritt durch äußerst heterogene theoretische Ansätze, Konzepte und Desiderata wird verständlich, daß die Integration zu einer „geschlechterbewußten Theorie der Schule“ noch aussteht. Dazu dringend nötig ist die Belebung des Dialogs zwischen Schulpädagogik und pädagogischer Frauenforschung. Margret Kraul und H.-Elmar Tenorth (1992) hatten in der Zeitschrift für Pädagogik die Hoffnung auf einen Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft noch mit einem vorsichtigen Fragezeichen versehen.

Eine Fülle solcher bereichernden Arbeiten liegt inzwischen vor, ihre Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen Zunft ist aber eher enttäuschend. Hannelore Faulstich-Wieland (1995) hat es mit einer neueren Analyse belegt: Die weitgehende Ausblendung solcher Erkenntnisse gilt sowohl für die Zeitschrift für Pädagogik als auch für diverse neuere erziehungswissenschaftliche Standardwerke. Die in meinem Titel angedeutete Entwicklung hat sich keineswegs in der großen Mehrheit der Köpfe vollzogen. Auch heute noch gibt es Mitglieder unserer Zunft, die die „natürliche Bestimmung des Weibes“ beschwören und unterschiedliche Aufgabenfelder der Geschlechter auf anthropologische Grundkonstanten seit der ökologischen Frühzeit des Menschen zurückführen: „der frei schweifende, unternehmende, locker freundschaftlich assoziierte Jäger hier – die hütende, bergende, gesellschaftsstabilisierende, familiär assoziierte Sammlerin da: wer könnte bestreiten, daß dies 'gleich'-wertige, 'gleich'-wichtige Funktionen sind ...“ (Klein 1996, S. 550). Nun ist das in der Tat auch wohl nicht die Mehrheitsmeinung. Aber das gilt vermutlich auch für die im zweiten Teil meiner These vertretene Position, die Schulpädagogik müsse sich verstärkt mit der Frage befassen, wie sie selbst in die Gestaltung der Geschlechterverhältnisse verstrickt ist.

Ich möchte abschließend aber eine Kronzeugin für die Notwendigkeit des Perspektivenwechsels durch Einbeziehung der Kategorie Geschlecht zitieren, die uns die Komplexität der vor uns liegenden Aufgabe nochmals vor Augen führt:

„Wir müssen die Frauenfrage als Bildungsfrage neu durchbuchstabieren, und das nicht als Frage nach einem Kompensationsprogramm für die Mädchen, sondern als Frage insbesondere an die Bildung der Männer. (...) Dabei müssen wir die an überholten Mustern des weiblichen und des männlichen Lebenszusammenhangs orientierten Abgrenzungen von Allgemein- und Spezialbildung überwinden. Dafür genügt es allerdings nicht, einfach auch die Jungen in den ursprünglich wegen der 'besonderen Bedürfnisse' der Mädchen eingerichteten Hauswirtschaftsunterricht zu schicken oder etwa ein Fach 'Erziehungslehre' einzuführen. Es geht vielmehr um die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Schule auf das Zusammenleben von Männern und Frauen in Familie, Beruf und Öffentlichkeit vorbereiten soll und kann“ (Knab 1992, S.153 f.)

Sowohl die Auswahl und Vermittlung von Bildungsinhalten, die Frage nach den Sozialisationszielen und -wirkungen als auch die konkrete Ausgestaltung des Arbeits- und Lebensortes Schule wird in Zukunft die Dimension „Geschlecht“ nicht mehr als blinden Fleck ausklammern können. Erst damit bietet sich die Chance, die skizzierten Verkürzungen aufzubrechen und die unreflektierte Reproduktion hierarchischer Geschlechterdifferenz zu überwinden. Eben das ist mit der Forderung nach *Dekonstruktion* gemeint. Es geht um die Aufdeckung der Konstruktionsmechanismen, mit denen Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft als hierarchische Beziehungen immer wieder neu hergestellt werden. Dies ist eine notwendige – wenn gleich nicht hinreichende – Voraussetzung für ihre Dekonstruktion. Die Schule – das galt es hier zu zeigen – ist als wichtige Instanz individueller und gesellschaftlicher Reproduktion in komplexer Weise in diese Konstruktionsprozesse einbezogen. Die in Theorie und Praxis für ihre Gestaltung Verantwortlichen müssen sich deshalb reflektiert damit auseinandersetzen und ihre Position vor dem Hintergrund eines professionellen Ethos begründen und legitimieren können.

Literatur

- Arbeitsgruppe Elternarbeit (Hg.): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983. München 1984 (DJI: Band 12 der Reihe Materialien für die Elternarbeit)
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979
- Bastian, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: PÄDAGOGIK, 49. Jg., Heft 2/1997, S. 6-11
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. Soziale Welt, Heft 3/1983, S. 307-340
- Beucke-Galm, Mechthild: Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer, Dietlind / Jacobi,

- Juliane / Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim 1996, S. 231-246
- Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1991
- Blochmann, Elisabeth: Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Heidelberg 1965
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga: Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: Lenzen, Klaus-Dieter/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld 1996, S. 52-66
- Breitenbach, Eva: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/94, S. 179-191
- Buchen, Sylvia: „Ich bin immer ansprechbar“. Gesamtschulpädagogik und Weiblichkeit. Eine sozialpsychologische Frauenstudie. Weinheim 1991
- Buchen, Sylvia: Weiblichkeit und 'harte' Naturwissenschaften. Über eine Belastung besonderer Art bei Lehrerinnen. In: Die Deutsche Schule, 88, 1996, 3, S. 328-343
- Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München 1985
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Böhnen 1995 (2. veränd. Aufl.)
- Demel, Rita: Politische Beteiligung in der Gemeinde geht alle an. Erfahrungen mit handlungsorientiertem Sozialkundeunterricht in koedukativen Klassen. In: PÄDAGOGIK, 46, 1994, 9, S.10-13
- Duncker, Ludwig: Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“. In: Die Deutsche Schule, 87, 1995 4, S. 421-433
- Enders-Dräger, Uta / Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim und München 1989
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt 1995
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995
- Flaake, Karin: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M. 1989
- 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 (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg 1992, S. 201-254
- Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München und Zürich 1984
- Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/New York 1984
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Opladen 1984
- Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ... In: Carol Hagemann-White / Rerrich, Maria S. (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld 1988
- Hänsel, Dagmar: Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 1992, 6, S. 873-893
- Hannover, Bettina / Bettge, Susanne: Mädchen und Technik. Göttingen u. a. 1993
- Haug, Frigga (Hg.): Frauen – Opfer oder Täter? Argument Studienhefte SH 46, Berlin 1981

- Hinz, Andreas: Zieldifferentielles Lernen in der Schule. Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996 3, S. 263-279
- Horstkemper, Marianne: Schulische Reformen unterstützen: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1996, S. 769-784
- Jacobi, Juliane: „Geistige Mütterlichkeit“ Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: Horstkemper, Marianne / Wagner-Winterhager, Luise (Hg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule, 1. Beiheft 1990, S. 209-224
- Jacobi-Dittrich, Juliane: Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz für die pädagogische Theoriebildung. Elisabeth Blochmann und Hermann Nohl. In: Prengel, Annedore u. a. (Hg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/M. 1987
- Kaiser, Astrid: Pädagogische Wege zur sozialen Förderung von Jungen. In: dies. (Hg.): FrauenStärken – ändern Schule. 10. Bundeskongress Frauen + Schule. Bielefeld 1996
- Kauermann-Walter, Jaqueline / Kreienbaum, Maria Anna: Der sozio-psychologische Bildungszirkel. Ein pragmatisches Modell zur Erklärung der Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Frauen bilden Macht. Dokumentation des 7. Fachkongresses Frauen und Schule. Dortmund 1989, S. 29-47
- Keddy, Barbara / Seidenspinner, Gerlinde: Veränderter weiblicher Lebensentwurf und Individualisierung des Lebenslaufs. In: Neue Sammlung. 30, 1990, 4, S. 633-644
- Klein, Peter: Emanzipation zur Unterwerfung. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur. Heft 4/1996, S. 548-551
- Knab, Doris: Frauenbildung und Frauenberuf – Wider die Männlichkeit der Schule. In: Andreas Flitner: Reform der Erziehung. München 1992, S. 141-155
- Koch-Priewe, Barbara: Schulentwicklung durch Frauen. Thesen und Visionen. In: Fischer, Dietlind / Jacobi, Juliane / Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive. Weinheim 1996, S. 179-197
- Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. 1974
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München 1995
- Kraul, Margret: Bildungstheorie oder Pragmatik? Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation. In: Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Bd. 1. Weinheim und München 1993, S. 69-87
- Kraul, Margret / Tenorth, H.-Elmar: Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 1992, 6, S. 833-837
- Kraul, Margret / Wirrer, Rita: Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, 3, S. 313-327
- Kreienbaum, Maria Anna: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt. Weinheim 1992
- Lange, Helene: Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, 2 Bde. Berlin 1928
- Lehrke, Manfred / Hoffmann, Lore: Schülerinteressen am naturwissenschaftlichen Unterricht. Köln 1987

- Neghabian, Gabriele: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: Paschen, Harn / Wigger, Lothar (Hg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 275-295
- Nunner-Winkler, Gertrud: Identitätskrise ohne Lösung: Wiederholungskrisen, Dauerkrise. In: Frey, Hans-Peter / Haüßer, Karl (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart 1987, S. 165-178
- Nyssen, Elke / Schön, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38, 1992, 6, S. 855-871
- Nyssen, Elke / Schön, Bärbel (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim und München 1995
- Popp, Ulrike: Individualisierung, Schule und der heimliche Lehrplan der Geschlechtersozialisation. In: Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Wenzel, Hartmut (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim 1996, S. 276-298
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf: Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an feministische Schulforschung beim Blick auf die Jungen. In: päd.extra 12/1991, S. 5-12
- Preuss-Lausitz, Ulf: Mädchen an den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12, 1992, 1, S. 66-79
- Rumpf, Horst: Wirklichkeiten berühren – Die Schule vor Herausforderungen des Zivilisationsprozesses. Die Bildungskrise – Umriss eines neuen Bildungsbegriffes. In: Buchen, Sylvia / Weise, Elke (Hg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim 1995, S. 50-68
- Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1977
- Schiersmann, Christiane / Schmidt, Christiane: „Da heißt es dann, alle Mädchen sind so“. Geschlechterdifferenz bei der Auseinandersetzung mit Neuen Technologien. In: Pädagogik. 1990, 7-8, S. 45-49
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Vorlesung von 1814/15, Pädagogische Schriften, Bd. 2. Hg. v. Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze, Stuttgart 1983
- Schmid, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986, S. 202-214
- Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/M. 1985
- Thorne, Barrie: Gender Play. Girls and Boys in School. New York 1993
- Tzankoff, Michaela: Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: Vom Ödipus über die eng gewickelten Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen 1996
- Wagner, Angelika C. u. a.: Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim und Basel 1984
- Winterhager-Schmid, Luise: Berufsziel: Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim und München 1997

Marianne Horstkemper, geb. 1949, Dr. Professorin für Schulpädagogik an der Hochschule Vechta, Institut für Erziehungswissenschaft
 Anschrift: Postfach 15 53, 49364 Vechta