

Preuss-Lausitz, Ulf

Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne

Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 429-445



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 429-445 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310225 - DOI: 10.25656/01:31022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310225>

<https://doi.org/10.25656/01:31022>

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

89. Jahrgang 1997 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Bettina Girgensohn	406
Brauchen wir eine neue Frauenbewegung? <i>Auch wenn manche(r) meint, es sei in der Gleichberechtigung von Frauen und Männern doch schon vieles, wenn nicht alles erreicht, so ist dem (immer wieder) entgegenzuhalten, daß für die faktische Gleichstellung der Geschlechter noch viel getan werden muß. Dies gilt insbesondere auch für pädagogische Fragestellungen.</i>	
Doris Lemmermöhle	410
Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule <i>Für die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen und Männer haben im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung verloren. Sie sind gezwungen, ihre Biographie selbst zu entwerfen und zu gestalten. Dennoch, so die These dieses Beitrages, stellen sich Schülerinnen und Schülern bei ihrer Berufs- und Lebensplanung nicht nur widersprüchliche und doppelte, sondern auch (noch) geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufgaben.</i>	
Ulf Preuss-Lausitz	429
Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne <i>Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, also auch die von Mädchen und Jungen, haben sich erheblich verändert: Traditionelle Rollenmuster können nicht länger bestimmen, wie sich individuelle Persönlichkeiten entwickeln. Dies gilt auch für Gruppen, denen keine gemeinsame Perspektive mehr vorgegeben werden kann. Stattdessen wollen die Heranwachsenden vielfältige Varianten erproben können, um die ihnen gemäße individuelle 'Wahlbiographie' (er)finden zu können. Dementsprechend sollten kommunikative, reflexive Momente der Schule und des Unterrichts verstärkt werden.</i>	

Dietlind Fischer	446
Beruf: Lehrerin Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln <i>Kann die Kategorie Geschlecht dazu beitragen, die Bedingungen weiblicher Arbeit in Schule, Erziehung und Unterricht aufzuklären? Und ist gef. von dort aus die Professionalität des Lehrberufs neu zu bestimmen? Lehrerinnen haben offenbar einen spe-</i>	

zifischen Anteil an der Entwicklung der professionellen Berufskultur, der sich insbesondere in außerunterrichtlichen Tätigkeiten und in der Unterstützung des Lernens von der Tätigkeit der männlichen Kollegen unterscheidet.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer
Veränderte Kindheit – veränderte Schule

459

Daß sich Kindheit verändert hat, belegen empirische Ergebnisse zum Wandel familiärer Lebensformen und -strukturen, zum Armutsrisiko von Familien und Kindern, zum Einfluß der Konsum- und Medienwelt auf den Alltag von Kindern und zu den veränderten Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb der Kinder- und Jugendlichengruppen. Derartige Veränderungen sollen in Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung und einem neuen Verständnis von Bildung als sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Weiterführende Reformziele – die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Schule, der Ausbau informationstechnologischer Bildung und die Autonomie der Schule – erwachsen vor allem angesichts des pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstands von Schule und von zukünftigen Bildungsanforderungen.

Andrea Platte
Sonderpädagogik in der Regelschule

474

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung sind 1995 Grundschulen in NRW für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet worden. In einem persönlichen Rückblick berichtet eine Sonderschullehrerin darüber, wie sie in Zusammenarbeit mit einer Grundschullehrerin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt hat. Aus den positiven Erfahrungen werden Folgerungen für die weitere Arbeit abgeleitet.

Kontroverse:
Über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit

485

in der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger

Mit ihrem Beitrag unter dem Titel „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“ hatte Barbara Siemsen schon im Vorfeld der Publikation in Heft 2/97 eine heftige Kontroverse ausgelöst (vgl. die Beiträge von Herrlitz und Mollenhauer in Heft 2/97). – Auch in der Leserschaft haben diese Texte große Resonanz gefunden. Dabei sind die Meinungen sehr geteilt. (Aus Raumgründen mußte etwas gekürzt werden):

Kurt-Ingo Flessau
Gegen Vorverurteilungen in der wissenschaftlichen Diskussion

485

Der Beitrag von Hans-Georg Herrlitz („Offensive Pädagogik: Vergangenheitsbewältigungen“) wird als redaktionelle Bevormundung zurückgewiesen, hinter der unzulässige Motive vermutet werden.

Theodor Schulze
Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus

489

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit Erich Weniger plädiert einer seiner Schüler für eine differenzierte, verständnisvolle Deutung der damaligen Ereignisse.

Dietrich Hoffmann
Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers

497

Der aktuellen Weniger-Kritik wird vorgeworfen, daß sie komplexe Sachverhalte als „Schwarz-Weiß-Gegensätze“ darzustellen suche, die angemessen nur nach dem „Prinzip des Einerseits-Anderseits“ zu erfassen sind.

Offenbar ist die Erziehungswissenschaft noch weit von einer „gerechten Biographie“ Erich Wenigers wie von einer überzeugenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt entfernt; einige methodische Grundlagen einer solchen Analyse werden erörtert.

Günter Schreiner

513

Weder voreilige Verurteilungen noch einfühlsame Entschuldigungen helfen weiter

Eine angemessene Beurteilung der damaligen Ereignisse erfordert eine möglichst genaue und distanzierte Analyse der Bedingungen, unter denen gehandelt werden mußte.

Dieter Wunder

515

Diese Vergangenheit läßt uns nicht los

Welche Bedeutung hat das persönlich-private Verhalten eines Wissenschaftlers für die Bewertung seines Werkes? Und ist es überhaupt möglich, eindeutige Grenzen zwischen notwendiger Wandlung und verwerflichem Opportunismus zu ziehen?

Neuerscheinungen:

519

- Hermann Röhrs: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. (*JöS*)
- Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. (*D.W.*)
- Arno Combe und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. (*Döbrich*)
- Johannes Schwarte: Rückfall in die Barbarei. (*JöS*)
- Dagmar Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. (*Knoll*)
- Gudrun Schönknecht: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. (*B.G.*)
- Elke Nyssen: Mädchenförderung in der Schule. (*B.G.*)
- Ute Schad: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. (*B.G.*)
- Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothee Verbeek: Sozialtraining in der Schule. (*B.G.*)
- Christel Hopf und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik. (*Weiler*)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1998 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 1998 kostet das Abonnement DM 88,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, No. 4

Offensive Pedagogy:

Bettina Girsingsohn

406

Do we need a new women's movement?

It is sometimes said that much, if not all, has already been accomplished to gender equality of rights.. However it is to be insisted that much still needs to be done before actual gender equalization will be realized. This is true also in regard to pedagogical issues.

Doris Lemmermöhle

410

Planning profession and career in social modernizing processes

New challenges to young women and men as well as to schools

Regarding the planning of profession and career of young women and men, traditional patterns and examples have lost their significance in the course of social modernizing processes. Young people are obliged to design and create their own biography. Nevertheless, pupils are choosing not only contradictory and dual tasks, but, moreover, even gender specifically differing tasks when planning their profession and career.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Postmodern gender role socialization and school pedagogy

Socialisation conditions of children and youngsters, of boys and girls, have changed considerably: traditional patterns can no longer determine the development of individual personalities. This is also true for those groups that no longer have – or can be given – a common perspective. Instead, adolescents want to try out a number of variants to find or 'invent' the biography of their choice. Accordingly, the communicative, reflexive aspects of school and instruction should be strengthened.

Dietlind Fischer

446

Profession: female teacher

How female teachers are developing professional proficiency

Can the category 'gender' contribute to enlighten the conditions of female work at school, in education and teaching? And might it be possible to find a new definition of professional efficiency? No doubt, female teachers have a specific share in the development of a genuine professional culture which differs from the activities of male colleagues as to external instructing activities and supporting of learning in general.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Changing childhood – changing school

Empirical results concerning the change of family type and structure, the poverty risk for families and children, the influence of consumption and media on the lives of children, the altered relations between parents and children as well as within individual peergroups, all give evidence to changes in childhood. Such changes shall be considered in school reform discussions demanding a holistic education and a new conception of education as social work. Further aims of reform – opening schools for communicative and socio-ecological affairs, developing information-technological training and to further autonomy of the school – reflect mainly the gap between the pedagogical-social reality in schools and future demands concerning education.

Integrating special education into elementary schools**Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht**

Based on the law concerning the further development of special education (diagnosis and assistance), Northrhine Westfalia has opened elementary schools for children with special educational needs in 1995. A special education teacher relates how she has developed and tested new forms of teaching and learning in cooperation with an elementary school teacher. From her positive experiences conclusions are derived for further activities.

Controversy:

485

On dealing with the national socialistic past in educational science:**Erich Weniger**

Even before it was published, Barbara Siemsen's contribution „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“, caused a heavy controversy (see the contributions by Herrlitz and Mollenhauer in the same issue, Nr. 2/97). – There has also been a strong and polarized public reaction:

Kurt-Ingo Flessau

485

Versus precipitated condemnation and prejudices in scientific discussion

The contribution of Hans-Georg Herrlitz („Offensive pedagogy: overcoming the political past“) is being rejected as editorial patronizing treatment behind which inadequate motives are suspected.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, pedagogy, and National Socialism

Based on his own experiences made with Erich Weniger, one of his pupils is pleading for a differentiating understanding interpretation of the events in those days.

Dietrich Hoffmann

497

Versus a re-nazification of Erich Weniger

The actual Weniger-criticism is blamed trying to describe difficult problems as „black-and-white contrasts“ which could only be comprehended sufficiently according to the „on the one hand – on the other hand – principle“.

Klaus-Peter Horn und Heinz-Elmar Tenorth

505

Biographical research vs. history of discipline

Obviously, educational history is still far away from a „justified biography“ of Erich Weniger as well as from a convincing criticism of Arts Pedagogy on the whole. Some methodical elements of such an analysis are being discussed.

Günter Schreiner

513

Neither precipitated condemnations nor sympathetic understanding excuses are helpful

An adequate judgement of the events in those days requires an analysis of the conditions according to which one had to deal, as precise and dissociated as possible.

Dieter Wunder

516

This past (i.e. the National Socialism) is still worrying us

What meaning has the private attitude of a scientist towards his work? And is it possible at all to develop unmistakable limits between a necessary alteration and objectionable opportunism?

Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne

1. Einbettungen

Wenn wir darüber nachdenken, welche Fragen in den letzten zehn Jahren im Vordergrund des schulpädagogischen „Geschlechterdiskurses“ standen, so scheinen dies vor allem folgende zu sein: Sollen Mädchen und Jungen in bestimmten Fächern getrennt unterrichtet werden (die Koedukationsfrage)? Wie können indirekte Diskriminierungen von Mädchen durch Lehrpersonen vermieden werden (die Fragen des heimlichen Lehrplans)? Entsprachen die Lehrmaterialien und -inhalte dem Anspruch auf Gleichberechtigung (die Curriculumfrage)? Wie kann die Kommunikation zwischen Jungen und Mädchen im Schulleben partnerschaftlich und gewaltfrei gestaltet werden (die Geschlechtsrollenfrage)?

Zu diesen und manchen anderen Fragestellungen gibt es eine Reihe von Hypothesen, Untersuchungen und schulpädagogischen Vorschlägen. Es scheint mir jedoch, dass die schulbezogene Geschlechterdiskussion systematisch integriert werden müsste in einen breitereren Horizont wandlungs- und zukunftsorientierter Forschungsrichtungen. Geschieht dies nicht, so könnte – wie es sich schon heute andeutet – manche Untersuchung, mancher schulpädagogische didaktische Ansatz sich faktisch auf Verhältnisse vor einer Generation beziehen und daher an der heutigen Schule, den heutigen Kindern und den notwendigen Zukunftsaufgaben vorbeiziehen.

Hier soll daher vorgeschlagen werden, die schultheoretische Geschlechterdiskussion der neunziger Jahre unter vierlei Einbettungen zu führen: Zum einen ist diese Debatte einzuordnen in die die *empirische Kindheitsforschung*, die sich in Deutschland seit 15 Jahren etabliert hat, und in die *Jugendforschung*. Zum zweiten sollte sie Teil der gesamten *sozialisations-theoretischen Debatte* (und nicht nur eine Debatte um die Geschlechtsrollensozialisation) sein. Drittens sollte sie die *allgemeinen schulpädagogischen empirischen und theoretischen Forschungen* mit reflektieren. Und viertens sollte die *internationale Geschlechterdiskussion* schulpädagogisch reflektiert werden. Ich möchte in diesem Beitrag darstellen, in welche Richtung diese Verflechtung gedacht werden könnte und wie produktiv dies für den Unterricht und auch für die Schulforschung wäre.

Diese vier Bezüge herzustellen, scheint nicht selbstverständlich: So hat sich die Kindheitsforschung seit Anfang der 80er Jahre in Deutschland von der Jugendforschung emanzipiert, ohne dass die schulische Frauenforschung – mit wenigen Ausnahmen – deren Diskurse und später auch deren For-

schungsdaten auf die eigenen schulpädagogischen Theorien bezogen hätte. Auch die Sozialisationsforschung ist eher in ihrer klassischen, teilweise funktionalistischen Version einbezogen (und kritisiert) worden. Nicht zuletzt beginnt erst seit wenigen Jahren die Einbeziehung allgemeiner schultheoretischer und empirischer Daten aus der generellen Schul- und Schülerforschung in die schulische Geschlechterdebatte.

Der Bezug der *schultheoretischen* Geschlechterdiskussion auf diese Forschungsfelder – Kindheits- und Jugendforschung, Sozialisationsforschung, Schulforschung, Geschlechterdiskurs – ist darüber hinaus dann besonders ergiebig, wenn er *modernisierungstheoretisch* hergestellt wird. Damit will ich – mit Jürgen Zinnecker (1997, S. 8) – zum einen sagen, dass wir über „Aussagen, deren Datenbasis älter als ein Jahrzehnt ist, zu Recht misstrauisch“ sein sollten, d.h. diese Ergebnisse müssen immer wieder – unter dem Aspekt des gegenwärtig dramatischen Wandels – auf ihre heutige Gültigkeit durch neue Untersuchungen überprüft werden. Um solche älteren Daten handelt es sich jedoch häufig in der schulpädagogischen Geschlechterdebatte (etwa bei Aussagen über das Curriculum, die Interaktionen, das Lehrerhandeln), und hinzu kommt, dass sie noch häufiger in anderen Staaten gewonnen wurden. Was sagen schon Daten der siebziger Jahre aus über heutige Verhältnisse? Oder Daten aus den USA über die bundesdeutsche Schulwirklichkeit? Was sagen sie aus über Schule und die Kinder in den alten und in den neuen Bundesländern? Sie können uns etwas mitteilen über andere Zeiten, andere Sitten. Sie können uns einen Bezugspunkt liefern, auf den hin wir die Gegenwart untersuchen (wie etwa die seit 40 Jahren durchgeföhrten Jugendstudien der Dr. Shell, die eine hervorragende Wandlungsgeschichte der deutschen Jugend abgeben).

Diese älteren Studien können uns also einen historischen oder regionalen Vergleichsmaßstab geben, um Hypothesen aufzustellen, sie geben uns jedoch keine Auskunft über heutige Wirklichkeit, heutige Schule, heutige Kinder und heute sinnvolle pädagogische Strategien. Sie ignorieren faktisch den dramatischen gesellschaftlichen Wandel.

Deshalb meint der modernisierungstheoretische Bezug zum zweiten eine Orientierung an einer *Theorie*, oder weniger anspruchsvoll an einem *Konzept des sozialen Wandels in Gesellschaften der Nachmoderne in konsumorientierten demokratischen Gesellschaften westlichen Typs*. Empirisch wie theoretisch ist die schulpädagogische Geschlechterdiskussion ohne solch eine wandlungsorientierte gesamtgesellschaftliche Verankerung statisch. Geschlechterdiskussionen, die beispielsweise „das Patriarchat“, die „weisen westlichen Männer“, „die Neuzeit“ oder „den Industrialismus“ als theoretische Analysepunkte wählen, und Wandel allenfalls als immer neue Oberflächenerscheinungen des immer Gleichen darstellen, den Wandel in den letzten Jahrzehnten also nicht erklären können, sind wenig ergiebig. Ich gehe dagegen davon aus, dass die durchaus widersprüchlichen und ungleichzeitigen Veränderungen der letzten 30 Jahre in den *Erwartungen* an Männer und Frauen, in den *Sozialisationsbedingungen*, in den *Selbstkonzepten* von Jungen und Mädchen und in der Ausbildung derart umwälzend sind, dass uns solche allgemeinen Kategorien („das Patriarchat“, „die Neuzeit“) unter Handlungszwängen, denen alle Lehrpersonen unterliegen, nur die

Wahrnehmung verkleistern.¹ Nur eine *ständig zu überprüfende* Wandlungstheorie erlaubt uns, die von uns beobachteten Phänomene zu begreifen und nicht zuletzt darauf unsere schulpädagogische Theorie und Praxis zu beziehen. Zugleich ist auch der *gesamtgesellschaftliche* Wandel innerhalb demokratisch verfasster kapitalistischer Gesellschaften dramatisch und zu analysieren. Die neuerlichen Verschiebungen im Gefüge von Arm und Reich, aber auch von Werten und Orientierungsmustern bis hin zu den Verschiebungen in den ökonomischen Chancen verschiedener sozialer Gruppen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer ökonomischen Basis oder ihrer politischen Potenz ist im Zusammenhang mit globalen Entwicklungen zu sehen. Wesentliche globale Einschnitte, wie die Öffnung der Märkte und die Mobilität der Arbeitskräfte nach der Implosion der realen Sozialismen in Osteuropa und in der DDR sind schultheoretisch und für eine Theorie der Geschlechtersozialisation noch kaum integriert worden.

2. Wandel des Sozialcharakters

Einen theoretischen Rahmen für solche Überlegungen stellen uns die Theorien über die Nachmoderne² zur Verfügung, wie sie von Zygmunt Baumann (1995), Hans Jonas (1984), Antony Giddens (1997) und vor allem von Ulrich Beck (1986, 1993, 1994, 1997) formuliert wurden. Beck beschreibt die gegenwärtige Gesellschaft als Risikogesellschaft mit der Chance riskanter Freiheiten. Baumann sagt, Nachmoderne sei Moderne ohne Illusionen. Wir sind nachmodern, weil uns der Glaube der „klassischen“ Moderne an den Fortschritt (auch den durch Erziehung), an die technische Machbarkeit von Glück, an die Überzeugungskraft der Vernunft, an ein teleologisches Geschichtsbild abhanden gekommen sind, und uns zugleich die Rückkehr in die Romantik, in die Verherrlichung des einfachen Lebens und das vor-

1 Wenn etwa das Geschlechterverhältnis heute erklärt wird durch „die Neuzeit“, dann mag dies hilfreich sein für einen vergleichenden Blick in das Mittelalter, ist jedoch nutzlos für die Frage, wie denn der Wandel der letzten 100 Jahre – oder gar der letzten 30 Jahre – erklärt werden kann. Dann müssen Annahmen innerhalb dieser Begriffe gemacht werden. Hinzu kommt, dass Lehrer, die sich ihre Wirklichkeit mit solchen Begriffen (aus der einschlägigen Literatur) erklären, und die ja wissen, dass es „die Neuzeit“ immer noch gibt, gegen diese „Neuzeit“ handeln müssten – also gegen ihre Wirklichkeitswahrnehmung. Noch dramatischer ist dieses Problem bei der Erklärung der Wirklichkeit durch „das Patriarchat“. Da dies immer schon regiert hat, kann die Veränderung etwa der Rolle der Frau durch sie nicht erklärt werden. Zugleich wäre es vermassen, wollten Lehrer durch ihr individuelles Handeln ihr Ende herbeiführen, weil kein Kriterium angegeben wird, wann es keine „patriarchalische“ Gesellschaft mehr gibt. Noch schlimmer wird dieses Problem für die „weißen westlichen Männer“. Wenn sie verantwortlich sind für die Ungerechtigkeiten in der nichtweißen nichtwestlichen Welt, sind sie auch ausgeschlossen aus emanzipatorischen Veränderungen.

2 Die Unsicherheit darüber, wie die Zeit nach der bisherigen – „klassischen“ Moderne bekannt werden soll, drückt sich auch in den verschiedenen Begriffen aus: Ulrich Beck spricht selbst unterschiedlich von der „anderen Moderne“, von der „reflektiven Moderne“ oder der „Zweiten Moderne“ (so der Name seiner Edition bei Suhrkamp), andere wie Zygmunt Baumann sprechen von der „Postmoderne“ oder „Nachmoderne“. Gemeint ist durchweg die oben beschriebene Differenz zur „klassischen“ Moderne.

technische Zeitalter verwehrt ist. Was die Nachmoderne auch von der Moderne unterscheidet, ist die Tatsache, dass technisch das Ende der Gattungsgeschichte des Menschen, ja von höherem Leben auf der Erde insgesamt, möglich geworden ist. Damit ist nicht zuletzt *jede* Pädagogik, weil sie notwendigerweise auf Zukunft hin angelegt ist, in Frage gestellt (Preuss-Lausitz 1993).

Die Nachmoderne in westeuropäischen Gesellschaften ist auch dadurch geprägt, dass das Eintauchen des Einzelnen in die grossen Ismen, in die persönlichen Sinnstiftungen durch Zugehörigkeit zur jeweiligen Nation, Ethnie, Religion, Partei oder anderer grosser „Erzählungen“ nur als Aussteigen aus der Moderne organisierbar (und oft mit sozialer Erfolglosigkeit verbunden) scheint (zumindest könnten so Erscheinungen wie der Balkankrieg, die islamisch-fundamentalistischen Bewegungen in Einwanderungsländern und der Rechtsradikalismus der Vorstädte beschrieben werden). Nachmoderne ist, unter Bedingungen sozialer und ökonomischer Polarisierung, Zwang zum Individualismus, zur Selbst-Konstruktion, zur Wahl-Biografie. Jede und jeder ist gezwungen, sich als Planungsbüro für das eigene Leben zu verstehen (Beck 1986) und stetig seine Lebensführung in immer neuen Entscheidungen zu organisieren. Allgemein verbindliche Normen werden ersetzt durch die persönlich gewählte Wertestruktur.

Dieser Zwang, der zugleich eine Chance für selbstbestimmtes Leben darstellt, hat nun auch die Kinder ergriffen, *Jungen wie Mädchen gleichermaßen*. Wer selbst frühzeitig entscheiden soll, wie er seinen Wochenablauf, seine sozialen Beziehungen, seine Freizeitinteressen, seine schulischen Wahlmöglichkeiten und seine berufliche Perspektive bestimmt, der und die sind zur frühen Selbstständigkeit verpflichtet. *Selbstständigkeit* ist oberstes Erziehungsziel in Deutschland geworden (Preuss-Lausitz u.a. 1990).

Selbstständigkeit bezieht sich einerseits auf eigenständige Verhaltensentscheidungen, also nach eigenen Maßstäben urteilen zu können, andererseits aber auch auf die psychische Fähigkeit, allein sein zu können (Rülcker 1990). Es geht also auch um das Aushalten von Trennung und Verlust, und es geht um die stillschweigende Aufforderung, auf diesen in der Risikogesellschaft permanent auch schon in der Kindheit drohenden Zustand – den möglichen Verlust von geliebten Anderen – nicht depressiv, sondern aktiv und selbst soziale Netze neu aufbauend und pflegend zu antworten. Der nachmoderne Mensch muss also *kommunikationsfähig* sein, um sich selbst zu verwirklichen, er – und sie – muss sich in *permanente Aushandlungssituationen begeben*, um seine Interessen und seine Situationswahrnehmung mit denen der Anderen auszubalancieren. Balancehalten können wird zur zentralen politischen wie persönlichen Qualität.

Es fällt auf, dass diese Anforderungen an den nachmodernen Sozialcharakter zumindest vordergründig übereinstimmen mit pädagogischen Erwartungen an Mündigkeit oder „aufrechten Gang“ (Ernst Bloch) und mit einem *Bildungsbegriff*, der auf die aktive und kritische Aneignung und Veränderung der Welt setzt. Diese Anforderungen haben eine Nähe zu einem sozialisationstheoretischen Verständnis, das von „produktiv die Realität verarbeitenden Subjekten“ ausgeht, die „aktiv eingreifen“ und sich zu-

mindest teilweise ihre Realität selbst strukturieren (Geulen 1977, Ulich/Hurrelmann 1991).³

Der in der Nachmoderne *erfolgreiche* Sozialcharakter ist schon mehrfach beschrieben worden (Preuss-Lausitz 1993). Zusammenfassend könnte er so skizziert werden: Erfolgreich sind hohes Bildungsniveau; hohes Ausbildungsniveau; hohe kommunikative Kompetenz; frühe Selbständigkeit; Planungsfähigkeit; Empathie und Offenheit für neue Erfahrungen, um Aushandeln und Situationswandel verarbeiten zu können; sprachliche Kompetenz, auch fremdsprachliche; soziale Kompetenz in der Herstellung, Pflege, Bewertung und ggf. auch Auflösung von Partnerschaften, Freundschaften und anderen sozialen Netzen; Verarbeitungsfähigkeit von Verlust und Trennung und Fähigkeit zum Alleinsein; Fähigkeit zur Alltagsorganisation vom Umgang mit Ältern bis hin zur eigenen Reproduktion im Haushalt; Fähigkeit im Gebrauch von Technik und Geräten, ohne sie „begreifen“ zu müssen; Fähigkeit zum Balancehalten zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Verhandlungsbereitschaft gegenüber anderen Interessen, Ansichten und Bedürfnissen. (Weil diese Balance ständig neu hergestellt werden muss und nie endgültig als gesichert betrachtet werden kann, kippen manche Jugendliche (und Erwachsene) in die vermeintliche Sicherheit von einfachen Weltbildern – religiösen wie politischen oder medial erzeugten. Ein Grossteil der Jugend- und Gewaltdebatte kann vor diesem Hintergrund interpretiert werden.)

Es mag irritieren, unter Bedingungen von Pluralismus und Individualismus von *einem* (erfolgreichen) Sozialcharakter in der Nachmoderne zu sprechen. Aber dieser hier beschriebene Sozialcharakter schließt ja gerade die Anerkennung der grundsätzlich unendlichen Vielfalt von selbstentworfenen Biografien ein. Der gemeinsame Bezugspunkt, gleichsam der Kitt des sozialen Lebens, liegt dann darin, dass alle anerkennen, dass die Anderen eben dieses Recht wie ich selbst, nämlich mein Leben selbst zu entwerfen und zu leben, in Anspruch nehmen: Erst wo dieser Selbstentwurf die Grenze zu den anderen überschreitet, müssen die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede ausgehandelt werden. Kein Pädagoge braucht die Sorge zu haben, in diesem Konzept des selbstentworfenen (oder in der Sprache der Konstruktivisten: der selbstkonstruktivistischen) Identität sei der Individualismus gleichsam überhöht; vielmehr können wir darauf vertrauen – und wir können es beobachten –, dass das Soziale Teil der selbstentworfenen Biografien ist. Gerade weil sich die Selbstverständlichkeiten der klassischen Familie eher als ungewiss erweisen, werden Freundschaften – auch über die sexuelle Partnerschaft hinaus – von vielen „nachmodernen“ lebenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wichtiger denn je genommen.

Solch ein sozialisationstheoretisches Modell eines (erfolgreichen) Sozialcharakters in der Nachmoderne schließt die Auflösung oder doch Abschwächung der klassischen Gruppenidentitäten ein. Es ist nicht mehr so wichtig, ob ich ein Deutscher, ein Schwabe, ein Mädchen, ein Katholik oder ein Sozialdemokrat bin. Das mag ich alles sein. Aber erst einmal gilt „Ich

3 Das Sozialisationskonzept Hurrelmanns zielt allerdings eher auf die eigenaktive Aneignung der vorgegebenen Welt als auf ihre Veränderung. Vgl. zu einer kritischen Diskussion dieser und anderer Sozialisationstheorien Ursula Nissen 1997.

bin Ich“ – und wenn ich das andere auch sein will, dann entscheide ich selbst, wie ich das bin. Ich wähle mir meine Gruppenzusammenhänge selbst (und dann kann ich nach eigenem Gusto ganz klassisches oder ganz feministisches Mädchen sein, *weil ich es so will*). Weil der Bezugspunkt individualistisch-kontruktiv ist, verlieren *vorgegebene* Gruppenidentitäten der Kultur, der Nation, der Religion, der Partei, ja selbst des Geschlechts für die Individuen an Gewicht. Ein Symptom dafür ist, dass der Verlust des Einflusses der „grossen Erzählungen“ von Politikern, Soziologen und Kulturkritikern vielfach beklagt wird, und es zugleich (meist erfolglose) Gegenbewegungen gibt, die diese Entwicklung umkehren möchten.

Die nachmoderne Zivilgesellschaft lebt durch die Zustimmung selbstbewusster Individuen, die ihre Lebensführung in die eigenen Hände nehmen, zu einem minimalen Set sozialer Regeln. Dieses Set Regeln sind in der Präambel unserer Verfassung oder der UNO-Charta enthalten.

3. Erwartungen an und Sozialisation von Jungen und Mädchen

Die Geschlechtersozialisation der Jungen und Mädchen, als einem Teil der allgemeinen Sozialisation in der Nachmoderne gegen Ende des Jahrtausends, kann nach dem bisher Gesagten nicht mehr als Überstülpung gesellschaftlich dominanter Erwartungen angesehen werden. Wir können vielmehr davon ausgehen, dass Jungen wie Mädchen je nach Alter und sozialem Kontext unterschiedlich flexibel mit den Verhaltensaufforderungen, Signalen und Modellangeboten von Männern und Frauen imitatorisch, distanziert oder spielerisch umgehen, dass sie sich *ihr* Bild von „Junge“ oder „Mädchen“ selbst konstruieren, bis sie ein *Set von Selbstdefinitionen* entwickelt haben, das *sie selbst* für ausreichend „männlich“ bzw. „weiblich“ halten (und natürlich entsteht ihre eigene Definition im regen Austausch mit den Definitionsversuchen ihnen wichtiger – meist gleichaltriger – Anderer). Dieses Set braucht nicht einmal in sich widerspruchsfrei sein, und es muss nicht in allen Situationen ins Handeln einfließen. Auch ist nicht zu erwarten, dass die nachwachsenden Jungen und Mädchen in ihren Geschlechtsrollen selbstdefinitionen linear homogen auf einer Polarität modern – traditional verortbar wären. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass sich heute Jungen und Mädchen ganz Unterschiedliches aus einer Vielzahl von Möglichkeiten auswählen und je situativ und individuell kombinieren. An anderer Stelle habe ich dies als „Patchwork-Identität“ der individuellen Geschlechtsrolle zu beschreiben versucht (Preuss-Lausitz 1996).

Forschungstechnisch, auch im Sinne von Schulforschung, würde diese Be trachtungsweise die Ersetzung von bipolar angelegten Untersuchungen (Jungen im Vergleich zu Mädchen) zugunsten bipluraler Studien (verschiedene Typen von Jungen und verschiedene Typen von Mädchen)⁴ be-

4 Das könnte in Form von subjektorientierter Clusterbildung erfolgen, in denen bestimmte Einstellungs- und Verhaltensformen statistisch zusammengefasst werden, weil es interne Korrelationen gibt. Zusammenfassungen dieser oder anderer Art sind unvermeidlich, wenn man zu sozialen Aussagen kommen will und nicht bei der Beschreibung der unendlichen Zahl individueller Lebensführungen („Fallgeschichten“) stehen bleiben will (dies wäre letztlich, gut gemacht, Belletristik und hätte seinen eigenen Stellenwert).

deuten. Die empirische Geschlechterforschung der letzten Jahre legt dies ebenso nahe. Denn bipolar angelegte Studien, also Vergleichsstudien zwischen Mädchen und Jungen (mit Vierfelder-Tafeln) können entweder nur die Angleichung bestätigen oder noch einige Restbestände von Mittelwertdifferenzen vermerken. Sie können jedoch nicht mehr als Folge der Geschlechtersozialisation gedeutet werden, denn wie ließe sich so das ganz andere Verhalten oder die ganz andere Einstellung der übrigen Angehörigen dieses Geschlechts erklären?

Schaut man auf die empirischen Studien der letzten 30 Jahre, so ist generell von *starken empirischen Angleichungstendenzen* im Verhalten, in Einstellungen, in Wertmustern und Zukunftsperspektiven bis hin zu psychischen Dimensionen bei Jungen und Mädchen auszugehen. Schütze (1993) spricht denn auch vom „tendentiellen Fall des Deutungsmusters Geschlecht“. Zinnecker (1997) stellt empirisch fest, dass in Deutschlands Familienmustern – bei den „kontrollierenden“, „konflikthaften“, „partnerschaftlichen“ und „lockeren“ Eltern – nicht zwischen Jungen und Mädchen unterschieden wird. Töchter haben, wie Oswald/Boll (1992) untersuchend feststellten, kein besseres Verhältnis zu den Eltern und werden von diesen auch nicht mehr geliebt als Jungen; Konflikte zwischen pubertierenden Kindern und Eltern sind mit Jungen nicht zahlreicher als mit Mädchen. Büchner/Fuhs/Krüger (1996) haben den Weg „vom Teddybär zum ersten Kuss“ in Ost- und Westdeutschland beobachtet und festgestellt, dass „Werte wie Zuverlässigkeit, Selbstvertrauen und Hilfsbereitschaft bei Jungen und Mädchen...gleichermaßen die Rangreihe der Eigenschaften anführen, die bei den Gleichaltrigen hochgeschätzt werden“ (ebda, S. 84 f.). Und duBois-Reymond u.a. haben (1994) beobachtet, dass die *nachmoderne Verhandlungsfamilie* keine erkennbare Differenz zwischen Jungen und Mädchen mehr macht. Sie schreiben: „Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind hinsichtlich Aktivitätsniveaus und hinsichtlich des Aktivitätsspektrums bei modernen Kindern kleiner als bei traditionalen Kindern“ (S. 85). Die Wirkung des *sich in Bezug auf Jungen oder Mädchen angleichenden Erziehungsverhaltens* ist empirisch also feststellbar. Oswald/Boll (1992) stellten fest, dass es mehr Einstellungsunterschiede zwischen Müttern und Vätern als zwischen ihren Söhnen und Töchtern gibt; sie sprechen von einem Angleichungsprozess der *Geschlechtsrollen*. Diese Angleichung ist auch in den *Wertorientierungen* zu beobachten, wie sie etwa in den Jugendstudien der Dt. Shell (1992) oder von Gille (1994) und Hoffmann-Lange (1994), vor allem bei den nach 1970 Geborenen beobachtet wurden. Auch Nunner-Winkler (1994) konnte in Replikationen amerikanischer Studien feststellen, dass z.B. Jungen der 80er Jahre nicht weniger fürsorglich waren als Mädchen, und Mädchen nicht weniger expressiv waren als Jungen. Jungen akzeptieren im schulischen Kontext Aggression und Verhaltensauffälligkeit nicht eher als Mädchen, wie soziometrische Untersuchungen zeigen (Preuss-Lausitz 1997c, Alfermann 1996, S. 135, Petillon 1980, 1982). Alfermann schließlich hat in einer umfangreichen historisch vergleichenden Literaturanalyse festgestellt, dass eine Vielzahl klassischer bipolarer Differenzen (als Vergleich von Durchschnitten) sich verringern oder ganz verschwinden: „Eine Veränderung der Geschlechterrollen ist in Industriationen (des westlichen Typs! -PL) deutlich zu beobachten“, die

auch „zu Veränderungen der Rollenerwartungen und des Selbstkonzepts führen... Die Arbeitswelt ist ein auffallendes Reservat einer zweigeschlechtlichen Welt“ (Alfermann 1996, S. 168). Die Nachmoderne schafft den „androgynen“ Sozialcharakter – was nicht bedeutet, dass die Vielfalt schwindet, im Gegenteil, sondern die Selbst- und Fremdzuordnung nach Geschlecht. Der moderne Junge, das moderne Mädchen schaffen sich ihre eigene Patchwork-Identität, sie und er holen sich jene symbolhaften Partikel aus dem Angebot der realen und medialen Welt, die sie für sich selbst – vorläufig – als attraktiv ansehen. Spätestens nach der Ausbildung treffen sie jedoch auf hartnäckige geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen und Mädchen auf reale Arbeits- und Karriereerschwernisse. Die *berufliche Wahlbiografie* und *Selbstkonstruktion* des Geschlechts ist nur bei ökonomischer Selbständigkeit und in bestimmten Branchen möglich und erfolgreich.

Der Angleichungsprozess der Geschlechter geht bis hin zur *Selbst-Konstruktion des Körpers und der Körper-Darstellung* (Preuss-Lausitz 1997b). Auch der Körper ist nun in der Nachmoderne Teil der Bastelbiografie, er wird bis hin zur Hautfarbe bearbeitet und einer – subjektiven – Vision von Schönheit und Attraktivität unterworfen. Der Körper erhält eine nun auch für die Jungen gesteigerte gesellschaftliche Aufmerksamkeit, gerade weil er als modellierbar und als Ausdruck individueller Persönlichkeit betrachtet wird. Kein Junge kann mehr sagen, die Verhäßlichkeit in der Pubertät sei Schicksal – der Konstruktivismus verlangt vielmehr von ihm, sich eine eigene oder eine peer group-Version von „moderner Körperlichkeit“ zu erarbeiten und ihn mit den jeweiligen Symbolen zu umgeben. Dadurch entsteht sozialisationstheoretisch kein „gelungenes Subjekt“ (Leu 1997), sondern ein erfolgreich auf dem Markt der sozialen Beziehungen spielender, surfender body, der mit seiner Selbst-Reflexivität Teil der reflexiven Moderne im Sinne Becks ist.

Einmal im Jahr feiern die Jugendlichen ihre Körper-Inszenierungen: Die Bilder von den love parades der letzten Jahre belegen eindrucksvoll, wie die nachmodernen Mädchen und Jungen mit den Zitaten des Geschlechts spielen, nicht etwa um damit das Geschlechterspiel auszuhebeln, sondern um es um so überraschender, irritierender, witziger und abwechslungsreicher in den Mittelpunkt zu rücken. Denn Jungen wollen natürlich Jungen, und Mädchen Mädchen sein und im sexuellen Spiel mitmischen.⁵ Insofern ist das Ende des Deutungsmusters Geschlecht der *Anfang* einer um so aufregenderen Frage, als welcher Junge, als welches Mädchen ich denn nun heute in die Disko gehe und welches Patchwork von Identitäts-Facetten ich morgen denn in der Schule inszenieren will und übermorgen meine sexuellen Beziehungen eingehe – die, wie Glück (1996) gezeigt hat, in einer historisch rasanten Einholfahrt nun von Mädchen gleichermaßen initiativ ge-

5 Auch wenn sie sich als Mädchen sexuell auf Mädchen beziehen, dann tun sie dies bewußt als Mädchen, die ihre Geschlechtsrolle als selbstbewusstes lesbisches Mädchen definieren – und für schwule männliche Jugendliche gilt dies in analoger Weise. Die „Verkleidung“ in die äußeren Merkmale des anderen Geschlechts drückt nicht den Wunsch aus, dieses andere Geschlecht zu sein, sondern es ironisch zu zitieren und mit ihm zu spielen.

steuert werden. (Die Girlie-Girls wissen, wen sie wollen, und sie holen sich ihn- oder sic.)⁶

Die Frage nach der historischen Veränderung von Körper, Köperinszenierung und Sexualität sollte stärker von der weitgehend aseptischen, asexuellen und verkopften Geschlechterforschung, auch der feministischen, in den Mittelpunkt gerückt werden. Dies wäre auch für die geschlechtsspezifische Schulforschung zu wünschen. Stattdessen herrscht – nun unter emanzipatorischen Anspruch – das vorfreudianische, unschuldig-asexuelle Kindesbild, vor allem wenn es sich um Mädchen handelt, als Bezugspunkt pädagogischer Betrachtungen vor.⁷

Unstreitig gibt es *Widersprüche* und *Grenzen* nachmoderner Freiheit in der Geschlechtsselbstbestimmung. Sie ergeben sich einerseits aus den *generativen* Verwerfungen, aus *ethnischen* Besonderheiten und aus politischen und vor allem *ökonomisch-beruflichen* Machtinteressen und Traditionen.

Die Geschlechtskonflikte zwischen den Generationen sind wenig aufgeklärt, und moderne Verhandlungsfamilien mit partnerschaftlichem und kommunikativem Umgangsstil zwischen Eltern und Kindern sind hier sichtbar weniger konflikthaft als kommunikativ reduzierte Familien. Diskrepanzen spiegeln sich deutlicher zwischen der Enkelgeneration und den Großeltern wider, also jenen, die ehemals vor und im Dritten Reich aufgewachsen sind, in den 30er Jahren unter der offiziellen Herrschaft einer scharfen Gegenüberstellung zwischen den Jungen, die „hart wie Kruppstahl“ werden sollten, und den als mütterlich-gymnastisch gedachten Mädchen.

Ohne hier auf die Besonderheiten von Geschlechtsrollenerwartungen und -Selbstbildern in bestimmten *Zuwanderermilieus* differenziert eingehen zu können, ist doch festzuhalten, dass die Kinder aus diesen Familien nicht nur in der Schule, sondern im breiteren sozialen Umfeld *wie alle anderen* den nachmodernen selbstreflektiven und selbstkonstruktiven Erwartungen an die Geschlechterrolle – und die Wahlbiografie – konfrontiert sind. Ulrike Popp (1994, 1997) hat bei türkischen Mädchen und Jungen untersucht, wie diese Erwartung auf die traditionalen Familienmilieus trifft, teilweise diese selbst verändert und aus den Jugendlichen besonders reflektive – also moderne – macht, da sie ihre Balance zwischen Selbstbild und widersprüchlichen Fremderwartungen von Schule, Familie und Gleichaltrigen ständig neu herstellen müssen. Selbst der individuelle Rückzug auf traditionale Rollen-Kon-

6 Das dürfte der Grund sein, warum Mädchen-Pop-Gruppen wie Spice Girls oder Tic Tac Toe trotz – oder gar wegen – aller „Enthüllungen“ über ihr „freches“ Leben und Vorleben so beliebt sind bei den Mädchen: Sie inszenieren Selbstbewusstsein, Spass und sexuelle Freiheit: „Verpiss dich“, „Ich find dich Scheiße“ – und hol dich, wenn es mir passt. Jede möchte so sein!

7 Das Bild des (weiblichen) Kindes, das meist indirekt, also nicht reflektiert, in den Studien etwa über Interaktion in der Schule, über Gewalterfahrung durch gleichaltrige Jungen oder über Missbrauch in der mittleren Kindheit und der frühen Jugend enthalten ist, wäre einmal kritisch aufzuarbeiten. Die entsprechenden ersten Ansätze zu solchen Analysen durch Katharina Rutschky haben ihr heftige Prügel eingebracht (Rutschky 1992, 1997). Das dürfte die entsprechende Forschung nicht gerade beflügeln.

zepte in bestimmten Segmenten des Alltags könnte als nachmoderne *individuelle Entscheidung* im Bewusstsein der sozialen und ggf. sogar ökonomischen „Kosten“ angesehen werden, so wie auch andere Jugendliche grundsätzlich frei sind in der Wahl ihrer jeweiligen Patchwork-Identität (jedoch ggf. geringere psychische, soziale und auch ökonomische Kosten aufwenden müssen).

Schließlich kann festgestellt werden, dass sich die Veränderungen der Geschlechtersozialisation innerhalb des *beruflichen Sektors* auf jene Teile beschränken, die den Einsatz von flexiblen, sozial, kognitiv, sprachlich und technisch kompetenten Beschäftigten beiderlei Geschlechts ermöglicht, die ökonomischen Machtstrukturen jedoch wenig berührt.⁸ Die Kapitalinteressen sind universalistisch-global. Sie sind nicht nur nationalen oder religiösen, sondern auch geschlechtsspezifischen Interessen oder Wünschen gegenüber gleichgültig. In dem Maße, in dem die Sozialisation des oben skizzierten nachmoderne Menschen alle umgreift, werden möglicherweise die jungen Frauen ebenso aktiv wie die jungen Männer um die knappen attraktiven beruflichen Positionen kämpfen. Sie werden vermutlich weder einen neuen Politikstil einführen noch eine andere Art der Ökonomie. Im Sinne der konstruktivistischen und selbstreflexiven Moderne ist eher zu fragen, welche Art von Männern und welche Art von Frauen sich mit welchen Strategien als beruflich erfolgreich und als politisch einflussreich zeigen werden.

4. Schulpädagogische Schlussfolgerungen für eine Unterstützung nachmoderner Sozialisation von Jungen und Mädchen

Wenn die bisherige Analyse des Wandels der allgemeinen und der Geschlechtersozialisation in der Tendenz zutreffen, ergeben sich eine Reihe von Schlussfolgerungen, die Schule und Unterricht betreffen. Generell ist ja davon auszugehen, dass die sozialisatorische Modernisierungstendenzen zunehmend von Lehrern und Schülern als Widerspruch zum tradierten Schullernen und Schulleben empfunden werden. Stärkeres Selbstbewusstsein der Kinder, der familial praktizierte Verhandlungshabitus, das außerschulisch (gelegentlich schon über Internet) erworbene Wissen, die Bastelbiografie – die sich auch in einem durchplanten Wochen- und Monatsplan der Kinder und Jugendlichen zeigen kann – all dies widerspricht der klassischen Schule, die auf Einheitlichkeit, Gleichzeitigkeit, Vorgegebenheit und Konformität beruht. Zugleich haben jedoch Lehrer, Didaktik und Schulverwaltung auf Teile der Modernisierungstrends schon reagiert, vor allem in den Umgangsformen, in der Sprache, in der Grundschuldidaktik und neuerdings im Schulmanagement und in der Schulprogrammentwicklung (Preuss-Lausitz 1995).

Ich gehe davon aus, dass wir ein Beurteilungskriterium für eine Theorie brauchen, wenn wir nicht nur gesellschaftliche Fakten und Trends verdop-

⁸ Immerhin haben Frauen im Jahr 1997 im Vergleich zu 1980 viermal so häufig Führungsfunktionen (in allen Feldern; rd. 2300 ausgewählte Positionen) inne – der Anteil ist von mageren 3% auf magere 12% gestiegen. Vgl. Der Spiegel 33/1997 v. 11. 8. 1997, S. 18.

peln wollen. Sozialisationstheorie braucht einen normativen Bezug, hat jüngst Leu (1997) noch einmal herausgestellt. Er nennt ihn das „*gelungene Subjekt*“. Dieser Begriff ist der Nach-Moderne *nur dann angemessen, wenn das Subjekt weitgehend selbst definiert, was es als gelungenes Leben ansieht*, nicht etwa Eltern oder Lehrer. Wer selbst über sein Leben ständig entscheiden muss, wird und ist selbstreflexiv. Dazu gehört aber auch die Anerkennung, dass auch andere ohne ökonomische, politische oder soziale Barrieren ihr „*gelingendes Leben*“ realisieren wollen. Mit anderen Worten, ein reflexiver, sozial und demokratisch eingebetteter Individualismus, der die Körperlichkeit, die kommunikativen und die kognitiven Dimensionen von Subjektbildung einschließt, kann als Messkriterium „*gelungenen Lebens*“ in der Nachmoderne angesehen werden. Schultheoretisch kann dies zugleich als Bildung definiert werden.

In Anknüpfung an die feministische Diskussion ist schulpädagogisch die schulische Anerkennung der Heterogenität von kulturellen Hintergründen, physischen und psychischen Lernvoraussetzungen und auch geschlechtspezifischen Unterschieden gefordert worden (Prengel 1993, Hinz 1994). Dem „*falscher Universalismus*“ einer Didaktik und Schultheorie, der im Prinzip alle Kinder einer Klasse gleichen Lernschritten und -inhalten unterwarf, und der das Geschlecht als *soziale* Kategorie ignorierte, wird in diesen Ansätzen die *Differenzhypothese* gegenüber gestellt. Diese Differenzen sind nicht hierarchisch gedacht, sondern als Vielfalt gleichberechtigter Einzelner in der Schulkasse, die sich im demokratischen Diskurs verständern und notfalls ihre Interessen verhandelnd ausbalancieren.

Die Anerkennung der *machtfreien Differenz*⁹ ist wichtig in dem Sinne, dass vorhandene empirische Unterschiede zur Kenntnis zu nehmen sind. Sie führt jedoch in die falsche Richtung, wenn sie von unterstellten *kollektiven Identitäten*, etwa der von Jungen und Mädchen, von Türken und Deutschen, von Behinderten und Nichtbehinderten usw. als Zielgruppen ausgeginge oder auf deren Stabilisierung zielte. Das wäre noch das Denken in Kategorien der Vormoderne. In der Nachmoderne sollte jedoch davon ausgegangen werden, dass es zwar durchaus eine wirkungsmächtige Geschlechtersozialisation gibt, auch die Sozialisation in und durch bestimmte ethnische Milieus, dass pädagogisch und sozialisationstheoretisch aber jenseits dieser Kollektive auf die individuelle Wahlbiografie gesetzt werden sollte – eben auf die schon als Kinder als mündig gedachten Einzelnen –, und damit auf eine *Vielzahl* möglicher Geschlechts-Selbstbilder oder Verständnisse spanischer oder türkischer Selbstkonzepte. Soweit der Differenz-Begriff nicht *ausdrücklich* die Differenz der vielen Einzelnen meint, sondern sich auf Gruppendifferenzen bezieht (Männer-Frauen, Deutsche-Ausländer, Behinderte-Nichtbehinderte), kann er wie der Kulturbegriff in der interkulturellen Erziehung zu jenem Tribalismus führen, der letztlich im *Separatismus der Gruppen* auch

⁹ Der Geschlechterdiskurs kreist zentral um die Beseitigung der Macht von Männern gegenüber Frauen. Es ist das Verdienst der Frauenbewegung auch in der Schulpädagogik, nicht nur die direkten, sondern vor allem die indirekten geschlechtsspezifischen Machtstrukturen im schulischen Alltag ins Bewusstsein gerückt zu haben. Diese Würdigung schließt die Kritik an manchen zu pauschalen empirischen Behauptungen nicht aus.

in der Schule endet. Dann ist es unabdingbar, die eine Gruppe vor der anderen zu schützen – etwa die Mädchen im Physikunterricht vor den Jungen, die Behinderten vor den Nichtbehinderten und die Türken vor den Deutschen.

Zum *alten Denken* gehört auch die Annahme, Jungen und Mädchen lebten, auch in der Schule, zumindest in der Präpubertät, in zwei Welten. Lange Zeit war die Untersuchung der Interaktionen in der Schule, auch in der Frauenschulforschung, davon geprägt, davon auszugehen, dass Mädchen mit Mädchen, Jungen mit Jungen beschäftigt sind, letztere sich allerdings aggressive Übergriffe leisteten, die es abzuwehren gelte und die Teil einer „Benachteiligung der Mädchen in der Schule“ seien. Die heutigen Kinder – *mindestens* die heutigen Kinder, vielleicht auch schon frühere – sehen dies nicht nur anders, sondern handeln auch anders. Jungen und Mädchen haben zwar überwiegend eigengeschlechtliche Freunde, sind jedoch am Nachmittag häufiger mit gegengeschlechtlichen Spielpartnern zusammen als die Theorie der Zwei Welten es erlaubt (Kauke 1997). In einer eigenen Studie nannte die Hälfte aller 600 neun- bis 12jährigen brandenburgischen Schülerinnen und Schüler aus 16 Schulen mindestens einen gegengeschlechtlichen Spielpartner (Preuss-Lausitz 1997b). Ähnliches gilt für jüngere soziometrischen Untersuchungen in Klassen: Auch wenn die besonderen Sympathien sich überwiegend auf einzelne Kinder des gleichen Geschlechts richten, gibt es eine erhebliche Anzahl von Kindern, die zugleich gegengeschlechtliche Sympathien äußern. Sie sind es, die als die besonders beliebten gelten und die im Sinne der Modernisierungstheorie Erfolg haben. In den Kategorien von Petillon (1978, 1980, 1982), der in seinen Studien von „Star“ über „Unauffällige“ bis „Außenseiter“ sieben Typen der Beliebtheit entwickelte, sind in der brandenburgischen Studie Jungen bei Jungen nicht beliebter als bei Mädchen, Mädchen bei Mädchen nicht beliebter als bei Jungen¹⁰. Das stellt doch eine Reihe herkömmlicher Behauptungen der Frauenschulforschung aus den 80er Jahren in Frage.

Vor allem aber wünschen sich heute Kinder wie Jugendliche die *Anwesenheit* des jeweils anderen Geschlechts in der Schule, nicht nur, um das Spiel der Geschlechter überhaupt spielen zu können, sondern auch oftmals mit der direkten Begründung, dadurch potentiell mehr Freunde haben zu können – und Freunde gelten als das Wichtigste im sozialen Kinder- und Jugendleben. Das ist heute schon Neunjährigen im Bewusstsein (Preuss-Lausitz 1997c). Mädchen zählen häufiger zu den beliebten Schülern als Jungen (Petillon 1980, Preuss-Lausitz 1992, 1997c). Beachten die Initiativen, die auf die – auch nur zeitweise – Trennung von Jungen und Mädchen zielen, diese unverkrampften Lebenshaltungen der nachmodernen Kinder und Jugendlichen? Oder verstehen sie sie gar als Teil „falschen Bewusstseins“, das die Benachteiligung der Mädchen nicht begreift und deshalb pädagogisch überwunden werden muss?

10 Die Daten werden im Einzelnen in einer gesonderten Studie 1998 veröffentlicht. Die einzige grösere Differenz besteht darin, daß Jungen etwas öfter von Mädchen (rd. 17%) als von Jungen (11%) als Außenseiter benannt wurden.

Schulpädagogisch sollten in einem sozialökologischen Mehr-Ebenen-Verständnis von Schule jene Sozialisationsprozesse unterstützt bzw. bearbeitet werden, die von der individuellen Wahlbiografie aller Kinder und Jugendlichen ausgehen und den oben beschriebenen nach-modernen Sozialcharakter fördern. Es ginge also darum, die Jungen und Mädchen darin zu unterstützen, ein *offenes, selbstreflexives* und *individuelles* Verhältnis zu den Möglichkeiten der Geschlechtsidentität zu entwickeln. Die Geschlechtsidentitäts-Konstruktion wäre also (nur) als Teil der *allgemeinen* nachmodernen Identitätsentwicklung oder Bildungsbiografie anzusehen.

Ich mache zur Konkretisierung zehn unsystematisch aufgeführte Vorschläge, um anzudeuten, in welche Richtung die Geschlechterdebatte und Geschlechterforschung in der Schule gehen könnte:

1. Die *Selbstreflektivität* der *Geschlechterrollen* sollte durch curriculare Thematisierung gestärkt werden. Die *Vielfalt* innerhalb dessen, was Einzelne heute und historisch als ihr Bild von Mann und Frau ansahen und ansehen, kann durch Darstellung zahlreicher Lebensstile, Geschlechter-Konzepte, Patchworks von Identitäts-Partikeln im Unterricht entfaltet werden. Gerade der – historische? – Konflikt um „abweichendes Verhalten“ in geschlossenen Gesellschaften ist didaktisch eine reizvolle Ausgangslage, um mit Kindern der Love-Parade-Generation ihr *heutiges* Verhältnis zu Mehrheit und Minderheit zu reflektieren – kann also selbstbildende Prozesse auslösen.
2. Der *Wahlpflichtbereich* sollte nicht ausgebaut, sondern *innerhalb* verbindlicher Ansprüche an Allgemeinbildung im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, politisch-ökonomischen und ästhetischen Bereich sollen individuelle Optionen für bestimmte Fragestellungen, Methoden und Darstellungsformen ermöglicht werden. Die Schaffung von Wahl- bzw. Abwahlmöglichkeiten ganzer Fächer reproduziert traditionale Geschlechterorientierungen.
3. Die *komunikativen Komponenten* von Unterricht und von Schulleben sollten ausgebaut und belohnt werden, so dass Aushandlungssituationen in das Schulleben, auch in den Ablauf von Unterricht, gezielt eingebaut werden. Schule sollte sich also dem „modernen Verhandlungshaushalt“ (du Bois-Reymond 1994) annähern, wo immer es geht.
4. Die *körperliche Seite von Interaktion, Lernen und Bildung* darf in der nachmodernen Schule nicht mehr ausgeblendet, jedoch auch nicht als Arbeitsspädagogik oder Leistungssport einseitig funktionalisiert werden. Vielmehr ist zu erforschen, wie das moderne Körperbewusstsein, die Bedeutung der physischen wie der symbolischen Körpermodellierung und -inszenierung einbezogen werden kann in eine aktive, hedonistische, lebensorientierte Schule. Es liegt nahe, dass dies in einer ganztägig offenen Schule leichter möglich wird. Die Lust am (und die Angst vor dem) Körper gilt für Mädchen wie Jungen – und gerade in der Pubertät sollte diese Dimension nicht abgespalten, sondern mit Ästhetik, Gestaltung und Bewusstsein in der großen Gemeinschaft Gleichaltriger am Ort Schule produktiv verknüpft werden.
5. Zu einer Körper-Dimension sollte eine *verbindliche Schul-Regel* von allen unterschrieben werden: Körperkraft darf nicht zur Gewalt gegenüber

anderen eingesetzt werden. Streit, Wut und Rachegefühle sollten verhandelt – nicht unterdrückt – werden. Ein *Verhandlungsforum* muss von jeder und jedem angerufen werden können, und darin verhandeln vor allem die Gleichaltrigen.

6. Der *Gebrauch von modernen Technologien* aller Art sollte in den Schulen umfassend geplant und integriert werden, nicht nur in dafür reservierten AGs, Grundkursen für Informatik und dergleichen, sondern z.B. in der Bibliothek (Internet, Bibliotheks-Suchsysteme), im Freizeitangebot, in den Unterrichtsräumen. Für die Wartung sollten Jungen und Mädchen im Wechsel zuständig sein.

7. Auf *gruppenspezifische Teilungen* von Unterricht sollte verzichtet werden, also auch auf Geschlechtertrennung.¹¹ Ihr „heimlicher Lehrplan“ wäre die Festigung gruppenspezifischer Vorstellungen von Geschlechtsidentität. Im Mittelpunkt von Schule sollte vielmehr die *individuelle* Biografie und ihre *Selbstkonstruktion*¹² stehen, nicht die Bildung von Jungenidentität oder von Mädchenidentität. Jüngst wurde in „Erziehung und Wissenschaft“ (Frank 1997, S. 20) argumentiert, Mädchen und Jungen müsse klargemacht werden, „dass geschlechtshomogene Gruppen Chancen für ein anderes Lernen bieten, ähnlich wie altersgemischte oder multikulturelle Gruppen“. Homogenität wird hier absurdweise begründet mit Heterogenität.

Ähnlich wie in der integrationspädagogischen und interkulturellen Debatte wird auch in der geschlechterorientierten Schulpädagogik ein Abschied genommen werden müssen von kollektiven Identitätszuschreibungen, -Identitätserwartungen und darauf bezogenen didaktischen Modellen. Dem widerspricht nicht, *zuzulassen* – aber nicht aus emanzipativer Absicht zu betreiben –, wenn gelegentlich homogene Schülerkleingruppen (auch geschlechtshomogene) ihre eigenen Arbeitsvorhaben bearbeiten *wollen* – immer vorausgesetzt und vereinbart, *sie bringen die Ergebnisse wieder in den gemeinsamen Unterricht ein*. Die Mischung von Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit und Arbeit bzw. Darstellung in der Großgruppe sollte viel häufiger unterstützt werden, auch im Fachunterricht der Sekundarstufe.

11 Jene Schulpädagoginnen und Schulpädagogen, die auf die Trennung von Mädchen und Jungen setzen, z.B. in bestimmten Fächern, erörtern selten, warum sie dann mit gleichen Argumenten nicht auch die entsprechende Trennung von Ausländern und Deutschen, von Behinderten und Nichtbehinderten verlangten, denn auch hier könnten wir von analogen Identitäts- und Lernproblemen sprechen. Gerade die Erfahrungen im Bereich der Integration Behindter bestärkt mich in der Einstellung, nicht von Gruppidentitäten und -lernprozessen auszugehen, sondern von der Stärkung der individuellen Wahlbiografie, ohne die Wirkungen bestimmter allgemeiner Faktoren (einer bestimmten Behinderung, einer realen Einschänkung, einer gesetzlichen Hilfestruktur usw.) zu ignorieren.

12 Wenn Kant von Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ sprach, meinte er in erster Linie die Befreiung von der Vormundschaft „in Religionssachen“ (nicht von der Obrigkeit!). Es ging Kant darum, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1965, S.1). Das ist in heutiger Sprache dicht an einem Sozialisations- und Bildungsverständnis, das auf die individuelle *Selbstkonstruktion* von Identität setzt.

8. Für die geschlechtsbezogenen Konflikte aller Kinder und Jugendlicher mit anderen Gleichaltrigen, mit Eltern, mit Lehrern oder mit sich selbst (Was ist Mädchen-like? Was heißt die Ehre der Schwester verteidigen? Was dürfen Jungen gegenüber Mädchen und was nicht? Kann diese Frage überhaupt noch sinnvoll gestellt werden? usw.) sollte in der Schule ein direkt formuliertes *Beratungsangebot* bereit gestellt werden, ohne „Bravo“ ersetzen zu wollen. Vielleicht könnte diese Beratung eine externe Person (oder zwei Personen: eine Frau, ein Mann) per Honorar wöchentlich anbieten.¹³ Schule sollte klar sagen: Was ein Junge, was ein Mädchen heute ist – das definieren wir nicht. Wir könnten dich aber unterstützen, wenn du dir dein eigenes Bild basteln willst. Und wir können dir vielleicht sagen, was du dafür an Kosten in deinem sozialen Kontext aufbringen musst – entscheiden sollst du dich selbst.

9. Die geschlechterorientierte *Selbstreflektivität der Lehrerinnen und Lehrer* sollte gezielt erhöht werden. Viele gehören ja einer Generation an, die sich mühselig aus autoritären Sozialisationskontexten und zwanghaften Vorstellungen von „richtiger“ Männlichkeit und Weiblichkeit befreit haben, zumindest kognitiv. Diese Selbstreflektivität sollte jedoch nicht auf die Vermittlung von Geschlechterpauschalitäten zielen, wie sie durch zahlreiche Fortbildungsseminare und pädagogische Schriften (und in den Hochschulen durch Seminare und Prüfungen) geistern, sondern vor allem durch die Zurkenntnisnahme der und Auseinandersetzung mit den heutigen Jugendlichen und ihren Einstellungen, bei uns und in anderen Ländern, durch Supervision des eigenen Verhaltens im Unterricht und in den Pausen, durch Hospitationen bei experimentierenden Kollegen usw.

10. Die *empirische Geschlechterschulforschung* in Bezug auf die Geschlechterthemen steht methodisch wieder an einer neuen Weichenstellung. Wenn wir den Wandel, den Konstruktivismus, den Individualismus und die Wahl-Biografie ernst nehmen und zugleich die Mächtigkeit vorhandener Institutionen und darin versteckter Traditionalismen nicht ignorieren wollen, stellen sich neue Fragen. Herrschafts- und Struktur-Analyse müsste also verbunden werden mit der Untersuchung der Arten subjektiver Verarbeitung der sozialen Verhältnisse und der Entwicklung der je individuellen *Gender-Patchwork-Identitäten*, auch im schulischen Kontext. Methodologisch ist dieser Ansatz erheblich komplizierter als die herkömmliche Forschung. Cluster-Analysen könnten verhindern, dass sich der konstruktivistische Ansatz auflöst in die blosse Reproduktion prinzipiell unendlich zahlreicher Selbstkonzepte. *Insgesamt ist eine engere Aufeinanderbezogenheit von allgemeiner Kindheits- und Jugendforschung, der Sozialisationstheorie und der Schulforschung nötig.*

Selbstverständlich wäre noch eine ganze Reihe konkreter Schlussfolgerungen denkbar. Letztlich münden alle in eine Schultheorie und Didaktik, die *vom falschen Universalismus* (für alle das Gleiche zur gleichen Zeit mit gleichem Ziel) *zum reflektiven Universalismus* (für alle das gleiche Angebot, das von den Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Zielen zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich ausgewählt, aber gemeinsam bear-

13 Die Schule mit größerer finanzieller Beweglichkeit wird in Zukunft gerade für solche Aufgaben selbst entscheiden, was sie für nötig hält – und Schülerinnen und Schüler könnten auf die Mittel aus diesem „Finanztopf“ Einfluss nehmen.

beitet wird) übergeht. Nicht die Differenz der Gruppen und deren kollektive Emanzipation steht dabei im Mittelpunkt, sondern die der Individuen, die durch ein Band des gemeinsamen Lernens, des sozialen Austauschs und der Anerkennung der Akzeptanz der vielfältigsten Auffassungen vom „guten Leben“, der jeweiligen Version von „Ich bin Ich“ und von „mein Mann- und mein Frau-Bild“ geprägt sind, also „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993) zulassen. In dieses Verständnis von Schule und Sozialisation sollte auch die nachmoderne schulpädagogische Geschlechterdebatte eingebettet werden.

Literatur

Alfermann, Dorothee: Geschlechtsrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart 1996

Baumann, Zygmunt: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995

Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M. 1997

Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/M. 1994

Beck, Ulrich: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986

Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996

du Bois-Reymond, Manuela / Büchner, Peter / Krüger, Heinz-Hermann / Ecaius, Jutta / Fuhs, Burkhard: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994

Frank, Elisabeth: Schulversuch Physik. Von wegen „dumme Weiber“. In: Erziehung und Wissenschaft. Heft 2/1997, S. 18-20

Geulen, Dieter: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt/M. 1977

Giddens, Anthony: Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt/M. 1997

Gille, Martina: Wertorientierungen und Geschlechtsrollenorientierungen im Wandel. In: Hoffmann-Lange, Ursula (Hg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen 1995, S. 109-158

Glück, Gerhard: Küssen, Petting, große Liebe. Sexualität bei Jugendlichen. In: Biermann, Christine u.a. (Hg.): Schüler '96. Liebe und Sexualität. Seelze 1996, S. 29-33

Hinz, Andreas: Heterogenität in der Schule. Hamburg 1994

Hoffmann-Lange, Ursula (Hg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugendsurvey 1. Opladen 1995

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt/M. 1984

Jugendstudie der Deutschen Shell (Bearbeiter J. Zinnecker und A. Fuchs): Jugend '92. Opladen 1992, 4 Bde.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Politische Schriften. Hg. von Otto Heinrich von der Gablentz. Köln und Opladen 1965, S. 1-8

Kauke, Marion: Gemeinsamkeiten und Unterschiede sozialer Interaktionsmuster von sieben- bis zwölfjährigen ostberliner Mädchen und Jungen in ihrer natürlichen Umgebung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17, 1997, 1, S. 63-79

Leu, Hans: Entwicklung oder Modernisierung? Für eine Integration sozialisations- und entwicklungstheoretischer Perspektiven bei der Erforschung des Kindesalters. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17, 1997, 1, S. 74-90

Nissen, Ursula: Sozialisation, Geschlecht und Raum. Zum Zusammenhang von geschlechtsspezifischer Raumaneignung in der Kindheit und politischer Sozialisation. Phil. Diss. TU Berlin 1997, erscheint Weinheim und München 1998.

Nunner-Winkler, Gertrud: *Der Mythos von den zwei Moralen*. In: *Zeitschrift für Philosophie*. 1994, 2, S. 237-254;

Nunner-Winkler, Gertrud: *Eine weibliche Moral?* In: *Zeitschrift für Soziologie*. 1994, 6, S. 417-433

Oswald, Hans / Boll, Walter: *Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 12, 1992, 1, S. 30-51

Petillon, Hanns: *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig 1978

Petillon, Hanns: *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim und Basel 1980

Petillon, Hanns: *Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen*. Weinheim und Basel 1992

Popp, Ulrike: *Aufwachsen zwischen Anpassung und Tradition? Türkische Familien in Deutschland*. In: *Pädagogik*. 49, 1997, 7/8, S. 27-30

Popp, Ulrike: *Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern*. Opladen 1994

Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen 1993

Preuss-Lausitz, Ulf / Rülcker, Tobias / Zeiher, Helga (Hg.): *Selbständigkeit für die Kinder – die große Freiheit?* Weinheim und Basel 1990

Preuss-Lausitz, Ulf: *Contradictions of Modern Childhood Within and Outside School*. In: Chrisholm, Lynne a.o. (Ed.): *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin, New York 1995, p. 221-229

Preuss-Lausitz, Ulf: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel 1993

Preuss-Lausitz, Ulf: *Gender-Patchwork. Fremd- und Selbstbilder der Geschlechter im Umbruch*. In: Zeiher, Helga / Büchner, Peter / Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in den gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim und München 1996, S. 189-206

Preuss-Lausitz, Ulf: *Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern in und ausserhalb von Integrationsklassen*. In: Heyer, Peter / Preuss-Lausitz, Ulf / Schöler, Jutta (Hg.): „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“ *Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin 1997(c), Kap. 8

Preuss-Lausitz, Ulf: *Körpersozialisation und Modernisierung: Freundschaft und Kooperation zwischen Jungen und Mädchen*. In: Horstkemper, Marianne / Zimmermann, Peter (Hg.): *Geschlechtsspezifische Sozialisation im Kindesalter*. Opladen 1997 (b), im Druck

Preuss-Lausitz, Ulf: *Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 12, 1992, 1, S. 66-79

Rülcker, Tobias: *Selbständigkeit als pädagogisches Zielkonzept*. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (1990), a.a.O., S. 20-27

Rutschky, Katharina: *Erregte Aufklärung. Kindesmissbrauch: Fakten und Fiktionen*. Hamburg 1992

Rutschky, Katharina: *Viel Lärm um fast nichts. Ein kritisches Resümee der westdeutschen Frauenbewegung*. In: *Erziehung und Wissenschaft*, H. 2/1997, S. 6-10

Schütze, Yvonne: *Zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39, 1993, 4, S. 551-562

Ulich, Dieter / Hurrelmann, Klaus (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel 1991

Zinnecker, Jürgen: *Stresskinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 43, 1997, 1, S. 7-34

Ulf Preuss-Lausitz, geb. 1940, Dr. phil. Prof. für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik

Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin