

Müller, Charlotte

## Paradigmenwechsel in der Genderforschung - Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen?

Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 374-383



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Charlotte: Paradigmenwechsel in der Genderforschung - Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 374-383 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134727 - DOI: 10.25656/01:13472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134727>

<https://doi.org/10.25656/01:13472>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Paradigmenwechsel in der Genderforschung - Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen?

Charlotte Müller

In der Schulstube herrscht in der Praxis oftmals ein eigentümliches Geschlechterarrangement: welche Lehrperson kennt sie nicht, die Florence Nightingales, mit deren tatkräftiger Hilfe die Rumpelstilzchen in Schach, die Zappelphilippe im Zaum gehalten werden? Wer konnte nicht auch schon beobachten, wie im Unterrichtsgespräch die Philosophen einbezogen und die Mona Lisas ausgegrenzt wurden? Lehrerinnen wie auch Lehrer bedienen sich in ihrer schulischen Alltagspraxis häufig geschlechtertypischer Zuschreibungen, um ihre professionelle Autorität wie auch ihre konkrete Arbeit abzusichern. Jedoch: worauf gründen die jeweiligen (alltagstheoretischen) Vorstellungen über die "Geschlechtscharaktere"? Der Blick in die Geschichte des Geschlechterdiskurses und seinen Wandel soll die neuerliche populäre Renaissance einer biologistischen Sicht der Wesenhaftigkeit von Männern und Frauen mit einem kritischen Fragezeichen versehen.

Die August-Ausgabe des NZZ Folio veröffentlichte unter der Überschrift "Böse Buben" einen Beitrag von Allan Guggenbühl, in dem sich der Autor mit der Veränderung der Schulkultur und ihren Auswirkungen auf die Grenzen und Möglichkeiten der Selbst-Wahrnehmung und der Selbst-Darstellung der Knaben und Mädchen befasst. Angereichert mit alltagsweltlichen Beispielen aus der Schulpraxis und unbelegten, pauschalen empirischen Befunden wirbt der Autor um Plausibilität für die an sich haarsträubende These, dass die mit den Stichworten Individualisierung/Binnendifferenzierung, Teamarbeit und Beurteilungsgespräch beschreibbaren 'neuen' Lehr- und Lernformen vor allem den Effekt hätten, dass Schülerinnen bevorzugt würden. Guggenbühl behauptet eine grosse individuelle wie auch soziale Ungerechtigkeit, von der die Schülerinnen grenzenlos profitierten, während die Schüler als Verlierer dastünden und aus dieser Position der Ausgrenzung mit ohnmächtig-lautstarkem Protest, Leistungsverweigerung und psychischen Auffälligkeiten antworteten. Schuld daran sei, so sein Argumentationsgang, eine ideologiegeleitete 'Genderfixierung' von schulischen Massnahmen, Bildungsprogrammen und Lehr- und Lerntechniken, die statt geschlechtertypische 'Wesensarten' anzuerkennen ein 'neues Männerbild' im Bildungsprozess durchzusetzen trachtet. Bewegungshunger ("Jungen [drängen] mehr auf motorische Aktivität"), Tendenzen zum Rudelverhalten ("Jungen [formieren sich] in Untergruppen und Cliques"), sach- oder themenbezogene Aktivitäten ("Skateboard-Geschichten werden ausgetauscht oder die Einrichtung einer Höhle besprochen"), Omnipotenzphantasien ("Jungen [prahlen] mit ihren Taten, ihrem Besitz und ihrer Position in der Gruppe") und Objektbezogenheit ("ein Handy ist für sie nicht ein Kommunikationsmittel, sondern ein Kultgegenstand") sind einige der von Guggenbühl aufgeführten archaischen Merkmale der Knaben. Dem diametral entgegengesetzt, wenn auch blasser gezeichnet, werden die scheinbar naturwüchsigen Eigenheiten der Mädchen entworfen: sie bewegen sich in überschaubaren Netzwerken und persönlichen Beziehungen, schwatzen "stundenlang über das Wer-was-mit-wem hat" und scheinen die begnadeten Stubenhockerinnen zu sein: "langes Sitzen und die

Konzentration auf verbale Äusserungen kommen den Mädchen entgegen" (alle Zitate: Guggenbühl, 2001, S. 57ff.). In der immanenten Logik dieses Argumentationsgangs ist es dann auch konsequent, dass Guggenbühl die Schulentwicklung der letzten Jahre mit ihrer individualisierenden Lernpraxis, ihrer zunehmenden Orientierung auf Teamarbeit, den diskursiven Praktiken in Konfliktsituationen etc. als prekär für die männliche Archaik bezeichnet: "Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird" (Guggenbühl, 2001, S. 58). Und jetzt nennt er auch Ross und Reiterin des Problemkomplexes: diese Tendenz zur "Feminisierung der Pädagogik" erfahre eine problematische Verschärfung durch die zahlenmässige Übermacht der Lehrerinnen innerhalb des Gesamtlehrkörpers, so dass viele Knaben "ohne männliche Bezugsperson und Auseinandersetzung mit einer männlichen Psychologie (gemeint ist wohl: Psyche, genauer wäre wohl: Bezugsperson, erg. Ch. M.) aufwächst" (Guggenbühl, 2001, S. 58). Etwaiger Kritik an seiner Welt- und Wesenssicht der Geschlechter tritt der Autor mit der üblichen Immunisierungsstrategie entgegen: "Natürlich kann man (gemeint ist wohl eher: frau, erg. Ch. M.) die geschlechtstypischen Bedürfnisse weiterhin negieren und hoffen, dass die Buben endlich die weiblichen Muster übernehmen" (Guggenbühl, 2001, S. 58).

Worauf stützt der Autor eigentlich seine unhinterfragte Gewissheit männlicher und weiblicher Natur? Spiegelt seine Argumentationslogik die Höhe des aktuellen wissenschaftlichen Geschlechterdiskurses? Zielt dieser unterstellte Diskurs der "Genderfixierung" im Bereich der Bildungs-, Sozialisations- und Schulforschung wie auch dessen Realisierung in der Schulpraxis realiter auf eine (bestenfalls: unbewusste) Manipulation der sich entwickelnden bzw. sich verfestigenden männlichen Identität - oder ein wenig polemisch gewendet: Geht es den Lehrpersonen, im Schuleingangs- und Primarstufenbereich in der Mehrheit Frauen, klammheimlich um den Sturz patriarchaler Hegemonie?

### Kurze Streiflichter über den Geschlechterdiskurs

Der Prozess der "Ordnung der Geschlechter" vollzog sich über einen Zeitraum von der Aufklärung bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts: mit dem Aufkommen und Durchsetzen des naturwissenschaftlichen, sich selbst als objektiv und objektivierend verstehenden Paradigmas vollzog sich eine Neubestimmung des Geschlechterverhältnisses. Gestützt auf populäre Schriften über die "eigentliche Bestimmung des Weibes" und die Ergebnisse der sich etablierenden Anthropologie wurde die Frage der Geschlechterdifferenz aus dem gesellschaftlichen Kontext in die Natur verlagert. Auf der Suche nach der Wesensart und den Spezifika von Mann und Frau errang die Medizin - als Wissenschaft vom Menschen im allgemeinen und die Gynäkologie als Wissenschaft vom Weib im besonderen - Deutungshoheit (Honegger, 1991). Die Überzeugung, dass die "Polarisierung der Geschlechtscharaktere" (Hausen, 1978) Ausdruck naturwüchsiger Eigenheiten von Frauen und Männern sei, somit die unterschiedlichen Geschlechterrollen natürlich und damit legitim seien, beherrschten den Diskurs wie auch die (okzidentale) Alltagspraxis nahezu vollständig. Der im Zuge der Aufklärung aus der "göttlichen Ordnung" entlassene vernunftbegabte Mensch musste sich in der "gesellschaftlichen Ordnung" neu positionieren. Vollzog sich dieser Schritt

auf der alltagsweltlichen Ebene in der zunehmenden Trennung von Erwerbs- und Versorgungsökonomie, einer damit einhergehenden Veränderung der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung und geschlechterdifferenten Vergesellschaftungsformen (Beer, 1990), so steuerte die sich konstituierende Soziologie Deutungsangebote zu der Frage, wie gesellschaftliche Ordnung möglich sei, unter Einbeziehung des polaren Geschlechterverständnisses bei. Unter Rückgriff auf Biologie, Phrenologie und Anatomie wurden die Platzkarten innerhalb der Gesellschaft verteilt: fortan standen und stehen anscheinend bis heute Frauen für Statik (Familie), die Männer für Dynamik (Gesellschaft) wie bei dem "Gründervater" Auguste Comte (Comte, 1830-36), sind Frauen aufgrund ihrer natürlichen Konstitution für den Gefühlshaushalt, die Gemeinschaft, die Familie und die private Sphäre zuständig, während Männer sich als rationale, vernunftbegabte Wesen dem rauhen Wind der Öffentlichkeit, der Gesellschaft und der Politik aussetzen dürfen, wie dies bei nahezu allen europäischen Soziologen der ersten Generation - etwa dem Franzosen Emil Durkheim (1893), dem Engländer Herbert Spencer (1873) oder dem Deutschen Ferdinand Tönnies (1887) - zu lesen ist. Dabei argumentierten die frühen Soziologen keineswegs alle mit solch misogynen Untertönen wie Auguste Comte, der das Weib "in einer Art fortgesetztem Kindheitszustand" gefangen sah (Comte, 1830-36, S. 415). Es finden auch Überhöhungen und Idealisierungen des Weiblichen statt. Entscheidend ist jedoch, dass unter Benutzung naturwissenschaftlicher Metaphern und biologischer Kenntnisse das Ungleichheitsverhältnis der Geschlechter in einer organischen bzw. organistisch gedachten Gesellschaft legitimiert wird.

Ausnahmslos? Nahezu durchgängig. Schon früh kennen wir mindestens zwei Ausnahmen: die vergleichsweise jüngere Französin Jenny P. d'Héricourt (1809 - 1875), die u.a. den Phrenologen, die die Vermessung der Schädelform mit Eigenschaften der Psyche in einen kausalen Zusammenhang bringen wollten, die impliziten Anmassungen dieser Auffassung diskursiv um die Ohren haute (Arni/Honegger, 1998, S. 60ff.); wie auch die ältere Engländerin Harriet Martineau (1802 - 1876), die frühe soziologisch-ethnographische Feldstudien sich modernisierender Gesellschaften anstellte: Bereits 1837 analysierte die aus dem Gedächtnis der soziologischen Disziplin verdrängte Harriet Martineau das Geschlechterverhältnis als ein gesellschaftlich konstituiertes Ungleichheitsverhältnis. In ihrer subtilen empirischen Analyse der nordamerikanischen Gesellschaft verwies sie darauf, dass die immer wieder beigezogene Betonung der naturgemässen Besonderung der Frauen wissenschaftlicher Überprüfung nicht standhalten könne: Wie kann, so ihre Überlegungen, die Wesenhaftigkeit von Menschen in einem quasi Naturzustand fundiert überprüft werden, wenn diese immer zugleich auch Teil eines gesellschaftlichen Zusammenhangs sind. Sie interessierte sich demzufolge nicht weiter für die Frage, ob es genuin weibliche (die immer wieder behauptete Affektgebundenheit, Passivität, Schwäche) und genuin männliche Eigenschaften (das polare Gegenstück: Rationalität, Aktivität, Stärke) gebe. Weitaufer relevanter erschien ihr die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse ausgemacht werden könnten, die dazu führen, dass Frauen in ihren inferioren gesellschaftlichen Positionen gehalten werden. Ihr Fazit: Vor allem eine geschlechterspezifische Sozialisation mit dem ihr eingeschriebenen heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung, der Ausschluss von Frauen aus dem Wissenschaftsbetrieb und ein aus-

geklügeltes System öffentlicher Repression im Falle der Abweichung aus den vorgepurten Bahnen trage dafür Sorge, dass Frauen so sind, wie sie vorgeblich naturwüchsig, wesenhaft seien (Martineau, 1837). Indem sie die Frage der Geschlechterungleichheit als eine gesellschaftliche stellt, das empirisch vorgefundene Ungleichheitsverhältnis als Ergebnis des durchgesetzten Herrschaftsanspruchs der einen Hälfte der Gesellschaft über die andere benennt, das Problem einer wie auch immer gearteten Wesenhaftigkeit von Frauen und Männern lediglich als sekundäres in Betracht zieht, kann und muss sie als eine Vordenkerin des in den 1970er Jahren aufkommenden Sex/Gender-Diskurses betrachtet werden.

Den Kern dieses Diskurses, wesentlich angestoßen durch Ann Oakley's (1972) Kritik an biologistischen Verkürzungen in den Sozialwissenschaften und Gayle Rubin's (1975) Analyse eines sex/gender-Systems in modernen Gesellschaften, stellt die analytische Unterscheidung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und der gesellschaftlichen und kulturellen Überformung des Geschlechts (Gender) dar: Es gibt keinen unvermeidbaren Zusammenhang zwischen anatomischen Differenzen und sozialem Handeln. Scheinbar geschlechtertypische Handlungsorientierungen oder Verhaltensweisen sind zu verstehen als soziale 'Erfindungen', die durch Bezugnahme auf weibliche und männliche Körper scheinbar naturwüchsig sind, von diesen unterschiedlichen Körpern jedoch nicht determiniert werden. In dieser Sichtweise ist die vielfach zitierte männliche Aggressivität bzw. Aggressionsbereitschaft ebenso das Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses wie die 'legendäre' weibliche Sanftmut. Die in den Folgejahren den Diskurs und die Wissenschaftspraxis innerhalb der feministischen Forschung beherrschende Kategorie war die des Gender: wie konstituiert sich im historischen Prozess, in der kulturellen und sozialen Praxis 'Geschlechtlichkeit'? In welche Herrschafts- und Machtverhältnisse ist sie eingebunden? Wie ist das Geschlechterverhältnis in unterschiedlichen Gesellschaftsformationen ausgestaltet?

Die feministische Kritik am sex/gender-System moderner Gesellschaften richtete sich gegen den biologischen Determinismus der Konzeptionierungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Sie zielte nicht auf eine Negierung von Differenzen per se oder auf eine Verwerfung der (sozialen) Tatsache, dass in allen Gesellschaften genderarrangements bestehen, aufgrund derer zwischen Männern und Frauen unterschieden wird. Erwies sich die Analyse von 'Gender' für den wissenschaftlichen Diskurs wie auch für die politische Praxis als ausgesprochen produktiv, so blieben gleichwohl die "Tücken einer Kategorie" (Honegger/Arni, 2001) nicht lange verborgen. Anfang der 1990er Jahre richtete sich das Augenmerk zunehmend auf den Aspekt des sex/gender-Konzepts, der mit der Fokussierung auf das soziale und soziokulturelle Geschlecht nahezu vollständig übersehen worden war: auf den Körper (sex), auf dem die soziokulturellen Einschreibungen (gender) vorgenommen werden. Indem der Gender-Diskurs den Körper bzw. die Körperlichkeit nicht in die Analyse einbezog, ihm durch diese Nichtthematisierung implizit einen quasi 'naturhaften' Status zugestand, konnte die historische Dimension des 'natürlichen Körpers' nicht begriffen werden: Auch das Verständnis des Körpers, so Judith Butler's (1991) Kritik, ist immer schon sozial und kulturell vermittelt, insofern kann die Trennung von sex und gender nicht länger aufrecht erhalten werden, körperliche Spezifika sind selbst als kulturspezifische Konstruktionen zu verstehen. Ein weiterer Kritikpunkt an dem Konzept von

Sex/Gender bezog sich auf dessen universalistische Tendenzen: Frauen (wie auch Männer) stellten an sich eine über Zeit und Raum hinweg homogene Gruppierung dar, die intern nicht über weitere soziale Merkmale (Klassenzugehörigkeit, ethnische Herkunft) differenziert seien. Die Dominanz des 'Genderregimes' bei der Begründung sozialer Ungleichheiten thematisiere im Prinzip stets und ausschliesslich die asymmetrische bzw. antagonistische Beziehung zwischen den Geschlechtern, auf deren Basis geschlechterspezifische Handlungszumutungen und Funktionen sozial vermittelt zugewiesen werden (Scott, 2001). Eine Konsequenz der Kritik an dieser Gender-Vorstellung, die im Prinzip lediglich auf weisse Mittelschichtsfrauen der wohlhabenden Länder zugeschnitten sei und damit Frauen anderer sozialer Ausgangslagen ausgrenze, bestand in der Fokussierung auf die sozial differenten Interaktionszusammenhänge, in denen Geschlecht und Geschlechtlichkeit dargestellt und zugewiesen wird: Frauen und Männer sind nicht einfach per se Frauen oder Männer, sondern sie stellen sich mit ihrem Körper - mit der Sprache, der Gestik, der Bewegung - als solche in spezifischen sozialen Kontexten dar (West & Fenstermaker, 1995). Mit der Abkehr von einer tendenziell hermetischen Vorstellung eines Frauen über Klassen-, Staats- und ethnische Grenzen hinweg verbindenden Geschlechter-Konzepts gelangen Fraktionierungen, Spaltungen, Machtverhältnisse zwischen Frauen, aber auch zwischen den Geschlechtern in den Blick. Nicht zuletzt der Bereich der "Männerforschung" konnte von diesem letzten Paradigmenwechsel profitieren. So rekonstruierte Robert W. Connell die gesellschaftliche Praxis einer Vielzahl von Männlichkeiten, die in der soziokulturellen Deutung jedoch nicht gleichwertig sind: der Typus "hegemonialer Männlichkeit", in dem sich die kulturelle Dominanz eines bestimmenden Deutungsmusters spiegelt, beherrscht die hierarchische Struktur höher und geringer bewerteter Männlichkeiten: abgewerteten Männlichkeiten wird weniger Männlichkeit, marginalisierte Männlichkeit oder Weiblichkeit zugeschrieben (Connell, 1999). Über alle Differenzen unterscheidbarer Männlichkeiten hinaus gibt es jedoch auch Gemeinsamkeiten zwischen Männern wie z.B. gesellschaftliche Dominanz über Frauen oder ökonomische 'Überlegenheit' (Tillner & Kaltenecker, 1995). Hegemoniale Männlichkeit wird auf diese Weise als Orientierungsrahmen fassbar, auf den sich alle nicht-hegemonialen Männlichkeiten für die eigene soziale Verortung beziehen müssen (Meuser, 2000).

In der relativ kurzen Zeitspanne von rund drei Jahrzehnten hat die feministische, sich selbst seit den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum als Gender-Studien bezeichnende, Forschung eine fast schon unüberblickbare Fülle an empirischen Erträgen in allen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen hervorgebracht (eine aktuelle Übersicht über Problem- und Fragestellungen unterschiedlicher Disziplinen bietet z.B. Braun & Stephan, 2000). Im folgenden wird lediglich ein Überblick über die dem Gender-Diskurs folgenden Ergebnisse im Bereich der Schulforschung gegeben. Auf Fragestellungen und Diskussionen der Bildungs- oder der Sozialisationsforschung kann aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

## 2. Entwicklungslinien der genderorientierten Schulforschung

Angestossen durch Sputnik-Schock, "Bildungskatastrophe" (Picht) und die Frage nach der Realisierung von Chancengleichheit im Bildungswesen entstanden - in der

Bundesrepublik Deutschland - in den frühen 1960er Jahren empirische Untersuchungen zur Frage der Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen unterschiedlicher sozialer Milieus, regionaler Kontexte und konfessioneller Einbindungen. Die Ergebnisse waren ebenso eindeutig wie alarmierend: Die Bildungsbenachteiligung von Mädchen, Heranwachsenden aus der Arbeiterklasse, ländlichen Regionen und katholischer Konfessionszugehörigkeit war unübersehbar - und diese vier Merkmale liessen sich mühelos kumulieren: am unteren Ende der Zutrittsmöglichkeit zu höheren Bildungseinrichtungen stand das katholische Arbeitermädchen vom Land (Peisert, 1967). Die Mehrzahl der Mädchen befand sich in den unteren Bildungsbereichen oder an Fachschulen, die zu "Frauenberufen" Ausbildungsgänge anboten (Pross, 1969). Die Universitäten erwiesen sich als Bildungseinrichtungen, zu denen Mitte der 1960er Jahre Arbeiterkinder und Mädchen in nur verschwindendem Masse Zugang hatten: nicht einmal jeder 10. aller Studierenden entstammte dem Arbeitermilieu, der Anteil der Studentinnen betrug rund 20% (Dahrendorf, 1965). Indem die ungleiche Bildungsbeteiligung auf unterschiedliche (individuelle) Präferenzen zurückgeführt wurde und nicht auf die Strukturen, die diese unterschiedliche Partizipation hervorbrachten, zielte die folgende Bildungsreform auf die Mobilisierung von "Bildungsreserven" und nicht auf eine Veränderung der strukturell verankerten, ungleich verteilten Bildungschancen. Gleichwohl konnten auch Mädchen und junge Frauen von der langsam sich vollziehenden Öffnung der höheren Bildungsbereiche profitieren und entwickelten sich in den Folgejahren zu Akteurinnen einer Bildungs- und Hochschulpolitik, die dezidiert die feministische Perspektive in Forschung und Politik einbrachte und einforderte (Metz-Göckel, 1996).

Der thematische Ansatzpunkt in dieser ersten Phase der 'Genderorientierung' bestand neben Fragen zur geschlechterspezifischen Sozialisation und Problemen der Rechtsgleichheit von Schülerinnen und Lehrerinnen vor allem in einer Wiederbelebung der Koedukationsdebatte: Inwieweit behindert ein permanent koeduziert geführter Unterricht Mädchen in der Entwicklung eigener bzw. eigenständiger Lebensentwürfe? Unterstützt der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen den "heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung" (Kreienbaum, 1992)? Oder allgemeiner gefasst: Stellt die Einführung des koedukativen Unterrichts eine (weitere) Strategie zur Befestigung patriarchaler Strukturen dar? Zur Beantwortung entstand eine breite Palette empirischer Untersuchungen: Zugelassene Schulbücher und veröffentlichte Unterrichtsmaterialien wurden nach den in ihnen enthaltenen Sexismen und Stereotypen analysiert (eine Übersicht findet sich z.B. bei Dick, 1986 oder Grossmann, 1986); als Konsequenz hieraus wurden Diskussionen angestossen über die angemessene Darstellung der (historischen und aktuellen) Leistungen von Frauen (z.B. Borries & Kuhn, 1986 oder Kaiser 1987); untersucht wurde - mit allerdings diametral verschiedenen Ergebnissen -, ob Absolventinnen seeduzierter Schulen in Bezug auf den Zugang zu naturwissenschaftlichen Fächern ein stabileres Selbstgefühl aufweisen als Schülerinnen koeduzierter Lerngruppen (Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995; Kauermann u.a. 1988), oder der Lehrerinnenberuf selbst und seine Einbindung in die hierarchische Schulstruktur gerieten in den Blick (Brehmer, 1992; Lührig, 1990; Valtin u.a., 1985). Ein wichtiger weiterer Schritt innerhalb der genderorientierten Schulforschung bestand in der Untersuchung der Fragestellung, in

welchem Umfang Lehrerinnen mit ihren Handlungsorientierungen und 'professionellen Strategien' im Schulalltag an der Reproduktion des ungleichen Geschlechterverhältnisses selbst beteiligt seien. Studien zum Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer wiesen selbst bei gendersensibilisierten Lehrerinnen eine ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung zugunsten der Jungen nach (Enders-Dräger & Fuchs, 1989; Fräsch & Wagner, 1982).

Zusammenfassend lässt sich für diese 1. Phase einer genderorientierten Schulforschung, die keinesfalls den "malestream" dieses Forschungszweiges widerspiegelt, festhalten, dass vielfältige, subtile Mechanismen zur Sicherung ungleicher Partizipationsmöglichkeiten an Bildungsprozessen und zur Aufrechterhaltung eines asymmetrischen Geschlechterverhältnisses auch in der Schulstube aufgedeckt wurden. Aufgezeigt wurde der Zusammenhang zwischen diesen schulalltäglichen 'Schiefen' und der Reproduktion der geschlechterspezifischen Ungleichheitsverhältnisse. Gleichwohl gerieten die Akteurinnen - Lehrerinnen wie auch Schülerinnen - innerhalb der Schulpraxis häufig eher als 'Opfer' denn als handlungsfähige Subjekte in den Blick. Oftmals unentschieden bzw. ambivalent zeigten sich die Untersuchungen gegenüber der theoretischen Begründung der beobachtbaren geschlechterspezifischen Divergenzen: Ausgehend vom (normativen) Gleichheitspostulat schleppte sich immer wieder die Frage mit, wie Gleichheit in der Differenz herzustellen sei - worin sich die Differenz begründet, ob in soziokulturellen Zuschreibungsprozessen, also der ursprünglichen Konzeptionierung von Gender, oder in einem spezifisch "weiblichen Arbeitsvermögen" (Beck-Gernsheim & Ostner, 1978) wurde dabei nicht immer in der notwendigen Klarheit reflektiert.

Der Paradigmenwechsel innerhalb des Gender-Diskurses - der Blickwechsel von der Erkenntnis, dass die soziokulturellen Zuschreibungen des Gender Ergebnis eines historischen und sozialen Konstruktionsprozesses sind, hin zu einer Fokussierung darauf, dass selbst das biologische Geschlecht sozial konstruiert ist - bereitete innerhalb der Schulforschung nicht von ungefähr einige Mühe: Die Diskurs-Ebene, relativ abgehoben von den Niederungen der alltäglichen (Schul)Praxis, stellte alsbald auch ein empirisches Problem dar. Im Schulalltag sitzen Mädchen und Jungen mit gesellschaftlich vermittelten Handlungsorientierungen und Verhaltensweisen. Was spielt es da für professionelle Strategien noch für eine Rolle, ob ihre jeweilige Körperlichkeit ebenfalls 'sozial konstruiert' ist? Welche Forschungsfragen bieten sich jenseits historisch orientierter Projekte zum Verhältnis von 'Körper und Geschlecht' an? Möglicherweise anschlussfähige Projekte zum Verhältnis von 'Körper und (Unterrichts)Fach resp. Didaktik' stehen m.W. noch aus. Ohne auf die theoretisch induzierten Probleme der empirischen Umsetzung dieses (de)konstruktivistischen Ansatzes an dieser Stelle eingehen zu können oder sich mit seinen Implikationen kritisch auseinander zu setzen, ist festzuhalten, dass in Abgrenzung oder in der Folge zum (de)konstruktivistischen Ansatz neue genderorientierte Studien im Bereich der Schulforschung entstanden. Die Kritik an den 'white, middle-class' zentrierten Gender-Konzeptionierungen eröffneten bzw. ermutigten den Blick auf die in der Schulpraxis virulenten Differenzierungen: z.B. die Problemstellung der Interdependenz von 'Klasse, Geschlecht, Ethnie' und deren Wahrnehmung bzw. Umsetzung in professionelle Strategien seitens der Lehrpersonen (Müller, 1998). Eher theoretisch entwor-

fen sind Publikationen zu aktuellen Einzelfragen, die auf die Schwierigkeiten kultureller Hegemonie von geschlechtertypischen Deutungsmustern zurückgreifen (Wöfl, 2001). Auf jeden Fall stehen diese und vergleichbare Arbeiten eher im Kontext des Professionalisierungs- als des Genderdiskurses. Ob dies für die Gender-Debatte von Schaden und für den Professionalisierungsdiskurs von Nutzen ist, ob hier die Möglichkeit des Brückenschlags erkannt und umgesetzt wird, wird sich erst noch weisen müssen.

### 3. Eine Antwort auf das einleitend geschilderte Gender-Konfliktmanagement

Ich will die "Krisenintervention" à la Guggenbühl trotz ihrer Medienpräsenz nicht durch differenzierte Kritik aufwerten. Die einleitende Frage war, auf welchen Diskurs die theoretischen Annahmen dieses Konzepts abgestützt werden. Blicken wir in die lange Tradition der Forschung über Frauen, feministischen Beiträge bzw. die Gender Studien, so ist der Guggenbühl'sche Ansatz tief im 19. Jahrhundert verwurzelt. Nicht zu verhehlen ist, dass die "Soziobiologen" der 1970er Jahre bzw. die "Evolutionspsychologen" der Gegenwart auf die Konzepte der ehemals physischen, heute genetischen Vermessung zurückgreifen (Scott, 2001). Und dies mit dem gesamten naturwissenschaftlichen Dogma der Objektivität bzw. Objektivierbarkeit. Mögen das Organgewicht, die diversen Gliederlängen oder das Volumen der Körpersäfte zwischen den Geschlechtern noch so verschieden sein. Als Wissenschaftlerin darf dieser Befund, so er tatsächlich verifiziert werden kann, mich nicht von der Frage entheben, wie angesichts gesteigerter gesellschaftlicher Komplexität mit der gleichzeitigen Anwesenheit von Jungen und Mädchen unterschiedlicher sozialer Lagen und kultureller Einbindungen professionell umzugehen ist. Guggenbühls einfache, hermetisch-dichotome Weltsicht verspricht eine handhabbare Lösung. Vermutlich ist sie deshalb so relativ omnipräsent. Auf komplexe Herausforderungen, wie sie der institutionelle pädagogische Alltag bereit stellt, mit simplen Lösungsstrategien zu antworten, heisst auch, die Fragen des professionellen Personals nicht ganz ernst zu nehmen, quasi ihnen Sand in die Augen zu streuen und im fernen auf eine 'naturwüchsige Lösung' der Problemstellung zu warten. Ganz so einfach ist es jedoch nicht, und ich hoffe, dass mit der fortschreitenden Professionalisierung des Lehrberufs zunehmend Kriterien darüber entwickelt werden, welche Zumutungen als Antwort auf berufsspezifische Dilemmata umgehend zurückgewiesen werden. Spätestens seit Theodor W. Adorno haben wir ja auch ein anderes als das (pseudo)naturwissenschaftliche Kriterium an der Hand: "Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen" (Adorno, 1986, S. 67).

#### Literatur

- Adorno, T.W. (1986). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Arni, C. & Honnegger, C. (1998). Jenny P. d'Héricourt (1802-1876). Weibliche Modernität und die Prinzipien von 1789. In C. Honnegger & Th. Wobbe (Hrsg.), *Frauen in der Soziologie. Neun Portraits*, (S. 60-98). München: Beck.

- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern - Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von 'Frau und Beruf'. *Soziale Welt*, 29, 257-287.
- Beer, U. (1990). *Geschlecht, Struktur, Geschichte: soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*. Frankfurt/Main: Campus.
- Borries, B., von & Kuhn, A. (Hrsg.). (1986). *Frauen in der Geschichte, Bd. VIII: Zwischen Muttergottheiten und Männlichkeitswahn. Frauengeschichtliche Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I*. Düsseldorf: Schwann.
- Braun, Ch., von & Stephan, I. (Hrsg.). (2000). *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Brehmer, I. (1992). "Als Rektorin bist du unheimlich einsam ...". In I. Brehmer (Hrsg.), *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf* (S. 113-137). Bielefeld: Kleine.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Comte, A. [1830 - 36] (1923). Vorbetrachtungen über die Soziale Statik, oder allgemeine Theorie von der natürlichen Ordnung der menschlichen Gesellschaften. In A. Comte (Hrsg.), *Soziologie. I. Band* (S. 407-433). Jena: Gustav Fischer.
- Connell, R.W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dahrendorf, R. (1965). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr.
- Dick, A. (1986). *Kommentierte Bibliographie: Rolle und Bild der Frau in deutschen Schulbüchern (Teil 1); Zusammenstellung veröffentlichter Unterrichtsmaterialien zur Darstellung der Frau im Unterricht aller Schulstufen (Teil 2)*. Wiesbaden: HIBS.
- Durkheim, E. [1893] (1988). Die Funktion der Arbeitsteilung. In E. Durkheim (Hrsg.), *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*, (S. 101-110). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). "Trennt uns bitte, bitte nicht!" *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frasch, H. & Wagner, A.C. (1982). "Auf Jungen achtet man einfach mehr ...". In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule* (S. 260-278). Weinheim: Beltz.
- Grossmann, W. u.a. (Hrsg.). (1987). *Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern*. Frankfurt: Max Traeger Stiftung.
- Guggenbühl, A. (2001). Böse Buben. *NZZ Folio*, August 2001, 56-58.
- Hausen, K. (1978). Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363-393). Stuttgart: Klett.
- Honegger, C. (1991). *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt/Main: Campus.
- Honegger, C. & Arni, C. (Hrsg.). (2001). *Gender. Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik*. Zürich: Chronos.
- Kaiser, A. (1987). Mädchengerechte Inhalte im Sachkundeunterricht. In G. Kindermann u.a. (Hrsg.), *Frauen verändern Schule* (S. 119-124). Berlin: Frauen u. Schule-Verlag.
- Kauermann-Walter, J. et al. (1988). Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. Forschungsergebnisse zur Koedukation. In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 5*, (S. 157-188). Weinheim, München: Juventa.
- Kreienbaum, M.A. (1992). Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In M.A. Kreienbaum & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert* (S. 51-70). Weinheim, München: Juventa.
- Lührig, M. (1990). Karrierehindernisse auf dem Weg zur pädagogischen Führungskraft. In M. Horstkemper (Hrsg.), *Jungen und Mädchen, Männer und Frauen in der Schule* (S. 172-184). Weinheim: Juventa.
- Martineau, H. (1837): Woman. In H. Martineau (Hrsg.), *Society in America. Vol. I*, (S. 125-137). Paris: Baudry's European Library.

- Metz-Göckel, S. (1996): Die "deutsche Bildungskatastrophe" und Frauen als Bildungsreserve. In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, (S. 373-385). Frankfurt/Main: Campus.
- Meuser, M. (2000). Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In D. Janshen (Hrsg.), *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung* (S. 47-78). Frankfurt/Main: Campus.
- Müller, Ch. (1998). *Denkstile im Schulalltag. Pädagogisches Handeln an der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex. In R.R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Scott, J.W. (2001). Die Zukunft von gender. Fantasien zu Jahrtausendwende. In C. Honegger & C. Arni (Hrsg.), *Gender. Die Tücken einer Kategorie. Joan W. Scott, Geschichte und Politik* (S. 39-63). Zürich: Chronos.
- Spencer, H. [1873] (1896). Vorbereitung in der Psychologie. In H. Spencer, *Einleitung in das Studium der Soziologie. 2. Theil*, (S. 218-232). Leipzig: Brockhaus.
- Tillner, G. & Kaltenecker, S. (1995). Offensichtlich männlich. Zur aktuellen Kritik der heterosexuellen Männlichkeit. *Widersprüche*, 56/57.
- Toennies, F. [1887] (1988). Empirische Bedeutung. § 33, § 34, § 37-42., In F. Toennies (Hrsg.), *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* (S. 124-128 und 132-143). Darmstadt.
- Valtin, R. et al. (Hrsg.). (1985). *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule.
- West, C. & Fenstermaker, S.B. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9/1, 8-37.
- Wöfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen - was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.