

## **Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag?**

### **Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht**

Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.05

#### **Einleitung**

„Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle?“ lautet die Frage für die heutige Gender Lecture, durch das k in Klammern offenlassend, ob wir besser beraten sind, dramatisierend danach zu suchen, welche Rolle es spielt oder entdramatisierend danach, ihm keine Rolle zuzuweisen. Betrachtet man die Entwicklung des Bildungssystems in den letzten 50 Jahren lässt sich allerdings die Bedeutsamkeit von Geschlecht nicht leugnen – war doch das katholische Arbeitsmädchen vom Lande geradezu der Inbegriff für Bildungsungleichheiten. Auch suggerieren uns die Medien seit einiger Zeit, wie schlimm es um die Jungen in der Bildung stünde – auch dies also ein Hinweis darauf, dass Geschlecht eine Rolle spielt. Versuchen wir im Folgenden, die Rolle von Gender im Schulalltag detaillierter zu beleuchten und nach möglichen Perspektiven zu fragen.

Dazu will ich zunächst prüfen, welche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem vorliegen. Dies will ich in einem ersten Schritt an der Veränderung der Schulabschlüsse von 1967 bis 2002 sowie an den in der PISA-Studie herausgefundenen Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen. Es wird sich zeigen, dass es sehr wohl Ungleichheiten gibt, diese jedoch nicht primär zu Lasten von Mädchen gehen.

Schulentwicklung dient dazu, erkannte Missstände oder erwünschte Veränderungen in eine Prozessplanung umzusetzen, um verbesserte Schulqualität zu erreichen. Der Abbau von Geschlechterungleichheiten insbesondere im Sinne der neuen Politikstrategie des Gender Mainstreaming ein wichtiges Kriterium für Schulqualität. Es gibt auch durchaus einige Schulen, die geschlechterbezogene Aktivitäten explizit als einen Schwerpunkt für ihre Arbeit ausweisen. Als Stichworte dafür findet man: geschlechterbewusste oder geschlechtergerechte Schule, Mädchen- und Jungenförderung, genderorientierte Pädagogik oder auch reflexive Koedukation.

Barbara Koch-Priewe (2002) hat in einem Sammelband zur „Mädchen- und Jungenförderung“ Beispiele für Schulprogramme von „geschlechterbewussten“ Schulen – so der Untertitel – zusammengestellt.

In einem zweiten Schritt will ich deshalb kurz skizzieren, welche Ansätze sich unter diesen Stichworten finden. Es zeigt sich, dass viele Maßnahmen nach wie vor auf getrennte Angebote für Mädchen bzw. für Jungen setzen und eine Dramatisierung – verstanden im Sinne

Erving Goffmans als eine explizite Fokussierung oder Thematisierung von Geschlecht – darstellen.

Ausgesprochen oder unausgesprochen liegen diesen Maßnahmen Gendertheorien zugrunde, die von grundlegenden Differenzen zwischen den Geschlechtern und einem hierarchischen Verhältnis ausgehen. Sie stehen damit in der Gefahr, Stereotypen festzuschreiben.

Gegen ein solches Verständnis soll in einem dritten Schritt eine konstruktivistische Position skizziert werden, nach der Geschlecht und damit Geschlechterdifferenzen ganz wesentlich durch interaktionelle Praktiken aller Beteiligten immer wieder hergestellt werden. Ausgehend von einem solchen Ansatz des doing gender soll viertens das Geschehen in der Schule etwas genauer beleuchtet werden. An einigen Maßnahmen zur Mädchen- bzw. Jungenförderung wird aufzuzeigen sein, wie durch die Dramatisierung von Geschlecht Paradoxien entstehen, die den Absichten der Pädagoginnen und Pädagogen zuwiderlaufen.

Abschließend sollen einige Konsequenzen für den Umgang mit Geschlecht im Schulalltag gezogen werden. Diese verstehe ich als Entdramatisierung von Geschlecht – oder eigentlich richtiger als die Herstellung einer Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung.

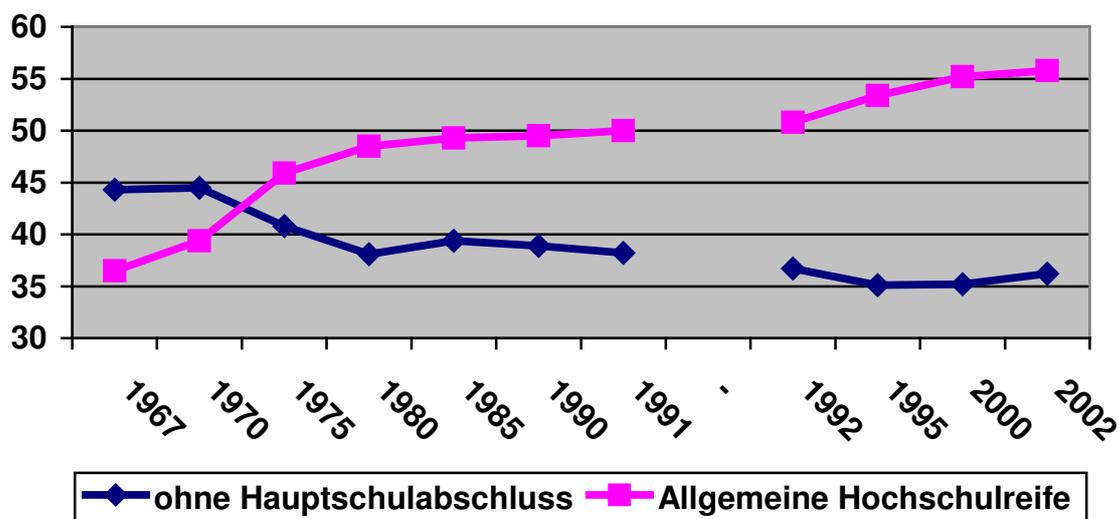
## **1. Ungleichheiten im heutigen Bildungssystem**

Nimmt man nur zwei Eckdaten im Zeitverlauf, nämlich den Anteil von jungen Frauen an den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss und den mit Allgemeiner Hochschulreife, dann zeigt sich, wie die Bildungsexpansion seit Mitte der 1960er Jahre vor allem zugunsten von Frauen ausgefallen ist (vgl. Abbildung 1): Der Anteil von Frauen ohne Hauptschulabschluss ist von 44,3% fast stetig gefallen – betrug am Ende der alten BRD 1991 noch 38,2%; startete in der neuen BRD – das sind die Zahlen ab 1992 – mit 36,7% und liegt 2002 bei 36,2%. Das heißt umgekehrt: Der Anteil junger Männer beträgt an denjenigen Jugendlichen, die ihre Schulpflicht ohne Hauptschulabschluss beenden mittlerweile fast Zweidrittel.

Unter den Schülerinnen und Schülern, welche die Allgemeine Hochschulreife erwerben, ist der Anteil der jungen Frauen von einem guten Drittel 1967 auf deutlich mehr als die Hälfte, nämlich 55,8% gestiegen.

Allerdings sind die Fachwahlen in den Schulen wie an den Universitäten bei den Geschlechtern sehr ungleich – mit einem klaren Überhang der Frauen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und einem ebenso klaren Überhang der Männer in den Naturwissenschaften und der Technik. Diese Interessenunterschiede korrespondieren mit Leistungsunterschieden, die – wie die Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung gezeigt hat - bereits am Ende der Grundschule vorhanden sind (vgl. Bos u.a. 2003) und – wie den PISA-Studien zu entnehmen ist - sich am Ende der Sekundarstufe eher noch verfestigt haben.

Abbildung 1: Anteil der Frauen an den Schulabgängern - bis 1991 alte, ab 1992 neue BRD



Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn 2004, S. 94/95

An den letzten PISA-Ergebnissen (PISA-Konsortium Deutschland 2004) will ich dies kurz verdeutlichen. Wie schon im Jahr 2000 schneiden die Mädchen in der Lesekompetenz signifikant besser ab als die Jungen, ihr Mittelwert liegt 42 Punkte über dem der Jungen (vgl. Tabelle 1). In Mathematik dagegen sind die Jungen signifikant besser, allerdings beträgt der Abstand nur neun Punkte. Auch in den Naturwissenschaften erreichen die Jungen sechs Punkte mehr, diese Differenz ist jedoch nicht signifikant – ebenso wenig wie der sechs Punkte betragende Vorsprung der Mädchen beim Problemlösen.

Tabelle 1: Mittelwerte und Geschlechterdifferenzen in den PISA 2003-Ergebnissen

	Mittelwert gesamt	Mittelwert Jungen	Mittelwert Mädchen	Jungen-Mädchen-Differenz
Lesekompetenz	491	471	513	<b>-42</b>
Mathematik	503	508	499	<b>9</b>
Naturwissenschaften	502	506	500	6
Problemlösen	513	511	517	-6

Daten nach PISA-Konsortium Deutschland (2004) S. 104, 138, 160, 213, 215

Schaut man differenzierter auf die Ergebnisse und vergleicht wenig kompetente Jugendliche einerseits und kompetenzstarke andererseits hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Tabelle 2), dann finden wir sowohl Risikoschülerinnen wie Risikoschüler. Etwa ein Zehntel

aller 15jährigen müssen als hoch risikobelastet gelten, weil sie in allen Basiskompetenzen auf oder unter den beiden unteren Kompetenzstufen liegen – dies sind 11,9% der Jungen und 9,7% der Mädchen. Für ein gutes Fünftel bis fast ein Viertel beider Geschlechter gilt dies in der Mathematik sowie in den Naturwissenschaften. Im Problemlösen gehören 12,8% der Mädchen und 15,1% der Jungen dazu. In allen Bereichen finden wir mehr Jungen als Mädchen, besonders groß ist die Differenz in der Lesekompetenz: Hier übersteigt der Anteil der Risikoschüler mit 28% den der Risikoschülerinnen um 11,7 Prozentpunkte.

Tabelle 2: Anteile von Jungen und Mädchen in Prozent auf den unteren bzw. oberen Kompetenzstufen in den vier Basiskompetenzen

	Anteil auf den unteren Kompetenzstufen in %		Anteil auf den oberen Kompetenzstufen in %	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Mathematik	21,3	21,4	14,2	18,3
Lesen	16,3	28,0	38,6	24,7
Naturwissenschaften	22,9	24,0	33,8	36,5
Problemlösen	12,8	15,1	21,9	21,7
Alle Kompetenzbereiche	9,7	11,9	10,4	11,8

PISA-Konsortium Deutschland (2004), S. 217

Ebenfalls etwa ein Zehntel der Jugendlichen befindet sich in allen Kompetenzbereichen auf den oberen Stufen, auch hier sind es etwas mehr Jungen als Mädchen. Erfreulicherweise gehört in den Naturwissenschaften ein gutes Drittel zu den kompetenzstarken, beim Problemlösen sind dies ein gutes Fünftel. Am schlechtesten schneidet hier die Mathematik ab, bei der auch die Differenzen zwischen den Geschlechtern deutlich sind: Der Anteil der Mädchen liegt mit 14,3% um 4,1 Prozentpunkte unter dem der Jungen. In der Lesekompetenz allerdings wiederholt sich die Schwäche der Jungen: 38,6% der Mädchen, aber nur 24,7% der Jungen sind hier kompetenzstark.

Diese wenigen Daten mögen bereits genügen, um zu zeigen, dass wir Geschlechterdifferenzen finden, die es zu verändern gilt, weil sie dem Qualitätskriterium der bestmöglichen Förderung aller widersprechen.

## 2. Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung: Dramatisierungen durch getrennte Angebote

Der Sammelband von Barbara Koch-Priewe beinhaltet dreizehn Beispiele, wie in Schulen geschlechterbewusste Arbeit in die Schulprogramme bzw. die Schulentwicklung eingeflossen ist. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich dabei um die Realisierung von geschlechtergetrennten Angeboten, insbesondere im Informatikbereich, in Berufswahlkursen bzw. Berufsorientierungsprojekten oder im Sexualkundeunterricht. Zum Teil werden Mädchentage veranstaltet oder ein Mädchenraum bereitgestellt. Für alle Schulen gilt, dass die geschlechterbewussten Ansätze ihren Ausgangspunkt in der Arbeit mit Mädchen und in einer mädchenparteilichen Sicht hatten. Zwar ist in mehreren Schulen inzwischen die Erkenntnis gewachsen, dass es auch nötig sei, parallele Jungenarbeit anzubieten. Konzepte dafür werden jedoch kaum entfaltet, vielmehr liest man in mehreren Beiträgen, dass die Jungenarbeit nicht recht funktioniere. Als Ursache dafür wird in der Regel das Fehlen engagierter Kollegen ausgemacht, verbunden mit der Behauptung, Frauen könnten keine angemessene Jungenarbeit durchführen.

Nicht immer wird eine Begründung für die Geschlechtertrennung gegeben. So heißt es beispielsweise in dem Bericht von Hans-Peter Neumann über die Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises in Sprockhövel, der getrennte Informatikunterricht würde „geschlechtsspezifisch durchgeführt“ (Neumann 2002, S. 122). Die zugrunde liegende Annahme ist, es gäbe grundlegende Differenzen zwischen den Geschlechtern. In Bezug auf den Umgang mit Computern und damit für den Informatikunterricht gelten Mädchen als entweder weniger oder an anderen Anwendungen interessiert oder auch als weniger erfahren als Jungen. Empirisch ist es in vielen Bereichen ohne weiteres möglich, solche Differenzen zu finden. Man kann z.B. die eben schon angesprochenen signifikanten Leistungsunterschiede in Mathematik aus der PISA-Studie heranziehen.

Als Problem für die praktische Umsetzung stellt sich jedoch in solchen Dramatisierungen der Differenz die mit ihnen einhergehende Dichotomisierung: **die** Mädchen haben keine Erfahrung, kein Interesse oder sind nur über Anwendungsbeispiele aus dem Alltag oder aus der Medizin zu interessieren usw.; **die** Jungen dagegen haben Erfahrung, Interesse oder sind vor allem über Abstraktionen zu begeistern usw. Tatsächlich finden wir aber deutliche Überschneidungen zwischen den Gruppen der Mädchen und der Jungen, d.h. es gibt Mädchen mit viel Erfahrung, großem Interesse und Begeisterung an mathematischen Zugängen und es gibt Jungen mit wenig Erfahrung, geringem Interesse und Lust auf konkrete Anwendungen des Computers. Ein „geschlechtsspezifischer“ Unterricht blendet möglicherweise gerade

diese Schülerinnen und Schüler aus. Oder er macht sie besonders sichtbar als „geschlechtstypisch“ und verweist sie eben damit zurück auf die Stereotype.

Eine vor allem in den Anfängen der Mädchenarbeit, aber auch in einigen der aktuellen Beschreibungen vorfindbare Begründung, warum es getrennten Fachunterricht geben sollte, bezieht sich nicht allein auf Differenzen, sondern auf Geschlechterhierarchien :

So schreibt die Lehrerin Brigitte Klostermann:

„Im Schuljahr 98/99 stellte ich dann in einer 8. Klasse Folgendes fest: Die gesamte Klasse hatte offensichtlich Sexualkundeunterricht gehabt. Die Jungen kamen ‚gestärkt‘ mit unangenehm sexualisierter Sprache, die bis zur Diskriminierung der Mädchen ging, in meinen Kunstunterricht. Selbst die sonst starken Mädchen schwiegen und die ganz stillen saßen mit gesenkten Köpfen an den Tischen. Nach Gesprächen mit Kolleginnen haben wir beschlossen: Das muss sich ändern!“

Klostermann nimmt dann zufällig an einer Biologiefachkonferenz teil und thematisiert ihre Beobachtungen. Und:

„In dieser Teilkonferenz wurde für die 8. Klassen mit den KlassenlehrerInnen und BiologielehrerInnen verbindlich beschlossen, Jungen und Mädchen während des ‚Sexualkundeunterrichts‘ getrennt unterrichten zu lassen“ (Klostermann 2002, S. 59).

Karin Michel begründet die Einrichtung getrennter Informatikkurse an der Lise-Meitner-Gesamtschule in Köln mit der Notwendigkeit, „darauf zu achten, dass die Mädchen in diesem Bereich nicht an die Seite gedrängt werden“ (Michel 2002, S. 112).

Diesen Begründungen liegt vor allem die Annahme zugrunde, Jungen dominierten das Unterrichtsgeschehen und Mädchen könnten sich in der koedukativen Situation dagegen nicht wehren. Koedukativer Unterricht würde die Jungen in ihrem Selbstbewusstsein stärken, den Mädchen aber sogar bereits vorhandenes Selbstvertrauen zerstören. Ein Unterricht ohne Jungen böte ihnen folglich die Chance, ihre Fragen und Interessen zu realisieren. Auch hier haben wir es mit einer pauschalen Dichotomisierung zu tun, die Jungen unter Generalverdacht stellt und für die Mädchen Protektion fordert.

Man kann also als erstes Zwischenfazit festhalten, dass eine Reihe von Versuchen durch ihr Ansetzen an Geschlechterdifferenzen eine Dramatisierung von Geschlecht vornehmen. Genderorientierte Arbeit in der Schule in dieser Form zu realisieren steht aber in der Gefahr, Geschlechterstereotype zu verfestigen statt sie abzubauen. Dies soll im Weiteren gezeigt werden. Dazu will ich vorab eine Gendertheorie skizzieren, die von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgeht und damit Ansatzpunkte für Veränderungen bietet.

### **3. Doing gender**

Alltägliches Verhalten unterliegt einem ständigen Bewertungsprozess, durch den Interaktionspartner wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen und die soziale Ordnung ebenso wie die individuelle Entwicklung produzieren und reproduzieren . Erving Goffman hat solche In-

teraktionsrituale minutiös beobachtet und beschrieben (Goffman 1986). Candace West und Don Zimmerman, die als erste vom doing gender, nämlich der Herstellung und ständigen interaktiven Reproduktion von geschlechtsangemessenem Verhalten, gesprochen haben, sehen in der Bewertung – also in der Frage nach der Geschlechtsangemessenheit - das entscheidende Moment. Allerdings geht es durchaus nicht darum, sich normativ korrekt zu verhalten – so wie es sich für eine Frau oder einen Mann idealerweise „gehört“, sondern das Verhalten eines Menschen *kann* immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden. Doing gender „is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*“ (West/ Zimmerman 1991, S. 23).

Zentral an diesem Ansatz ist die Annahme, dass nicht eine biologische oder natürliche Anlage das Verhalten steuert, sondern die Interaktionen und der soziale Kontext entscheidend dafür sind, ob sich eine Person als „weiblich“ oder „männlich“ darstellt und/oder so wahrgenommen wird. Der Glaube an eine natürliche biologische Steuerung des Geschlechts – der es uns so schwer macht, doing gender als interaktionelle Leistung zu begreifen - wird durch drei „axiomatische Basisannahmen“ (Hirschauer 1989, 1993, 1994) gespeist:

Die Annahme der Konstanz – wir unterstellen, dass ein Mensch, der uns heute als Frau begegnet, nicht morgen als Mann auftritt, wir gehen also von einer lebenslangen Gültigkeit der Geschlechtszugehörigkeit aus.

Die Annahme einer Naturhaftigkeit von Geschlecht – Geschlecht wird an körperlichen Merkmalen festgemacht, insbesondere an den äußeren Geschlechtsmerkmalen. Dabei sehen wir davon ab, dass diese Merkmale in der alltäglichen Interaktion normalerweise nur bedingt erkennbar sind.

Die Annahme der Dichotomizität – wir kennen nur eine polare Zugehörigkeit, man ist entweder weiblich oder männlich, jedoch nichts dazwischen oder jenseits davon.

Diese Annahmen erleichtern uns die Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit, denn im alltäglichen Umgang vertrauen wir der „moral certainty“ (West/ Zimmerman 1991, S. 19) und kategorisieren Menschen nach dem Geschlecht gemäß einem „if-can“-Test: „*if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way*“ (ebd., S. 20). Solange wir nicht Grund für ernsthafte Zweifel haben, genügt der Augenschein der ersten Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht, um jemand als Frau oder Mann zu akzeptieren. Wir sorgen jedoch auch dafür, uns so zu geben, dass ein Erkennen unserer Geschlechtszugehörigkeit „sofort“ möglich ist und wir erwarten gleiches von unserem Gegenüber. In der Interaktion halten wir diese Balance, wir benehmen uns also im Rahmen der Bewertungsmaßstäbe, die unser Handeln als angemessen erscheinen lassen. Unstimmigkeiten treten dabei „natürlich“ auf, weil die Verhaltensspielräume durchaus groß und eben nicht strikt vorgegeben sind. Wir verfügen aber über die Fähigkeiten, mit diesen Spielräumen

gekonnt umzugehen. Wir können auch sehr wohl bewusst gegen Zuschreibungen verstoßen, bewegen uns dann aber auf dem schmalen Grat zwischen der Anerkennung als „außergewöhnlicher Frau“ und der Diskriminierung als „Mann-Weib“.

Man kann also festhalten: In unserem alltäglichen Verhalten präsentieren und aktualisieren wir die Geschlechterdifferenz. Insofern kann man die von West/ Zimmerman aufgestellte Omnirelevanz-Annahme bestätigen: Geschlecht spielt immer eine Rolle, ob wir das wollen oder nicht. Trotzdem verändern sich die kulturellen Formen von gender – gibt es je nach historischer und gesellschaftlicher Situation höchst unterschiedliche Bestimmungen dessen, was „accountable“ – geschlechtsangemessen - ist (vgl. Robak 1988, Wetterer 1995).

Neben den genannten „Basisannahmen“ gibt es weitere Aspekte des Arrangements der Geschlechter, die für überdauernde Zuschreibungen sorgen und doing gender erleichtern. Erving Goffman hat sie als „institutionelle Reflexivität“ bezeichnet. Die Etablierung paralleler Organisationen stellt beispielsweise eine solche institutionelle Reflexivität dar, welche die Herstellung von Differenzen besonders gut erlaubt. Goffman bringt als Beispiel aus dem schulischen Raum die Praxis, die Kinder sich nach Mädchen und Jungen getrennt aufstellen zu lassen, bevor sie die Klassenräume betreten dürfen.

„Wenn Kinder einmal dazu gebracht wurden, nach Geschlechtern getrennte Schlangen zu bilden, dann kann auch leicht veranlasst werden, dass die weibliche vor der männlichen Schlange ins Haus geht, vermutlich um dem ‚zarteren‘ Geschlecht beim Verlassen der rauen Außenwelt den Vortritt zu geben und umso beiden Geschlechtern eine kleine Lektion über die korrekte Rücksichtnahme auf das soziale Geschlecht zu erteilen“ (Goffman 1994, S. 114).

Über solche Dramatisierungen der Differenz lassen sich folglich unterlegte Glaubensvorstellungen bzw. Stereotype reproduzieren. Wir haben es hier mit dem Wechselspiel von Strukturen und ihren Interpretationen zu tun.

Symbolischen Repräsentationen kommt dabei, aber auch unabhängig von institutionellen Reflexivitäten, eine wichtige Bedeutung für die Konstruktion von Geschlecht zu. Dinge und Tätigkeiten werden mit männlich oder weiblich assoziiert – beispielsweise runde Gegenstände oder warme Farben mit weiblich, eckige Gegenstände oder kalte Farben mit männlich. Entscheidend für Symbolisierungen von Geschlecht ist, dass alle Vergeschlechtlichungen mit jeweils binären und oppositionellen Charakterisierungen arbeiten. Was einzeln betrachtet eine willkürliche Einteilung darstellt, erhält durch die Einreihung in ein System homologer Gegensätze (hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, gerade/krumm, trocken/feucht usw.) eine objektiv und subjektiv notwendige Wahrnehmung. Pierre Bourdieu spricht von einem unerschöpflichen Spiel von Umschreibungen und Metaphern, die eine gegenseitige Stützung dieser Denkschemata bewirken. So entsteht eine „Nötigung durch Systematizität“, da eine quasi natürliche Bestätigung die Bedeutungen verdoppelt und verstärkt (Bourdieu 1997a, b). Bour-

dieu fordert für Veränderungen folglich auch eine symbolische Revolution – d.h. nicht nur eine Veränderung der Ordnung der Dinge, der materiellen Strukturen, sondern auch einen mentalen Umbruch, „eine Transformation der Kategorien der Wahrnehmung, die uns dazu bringen, dass wir bei der Perpetuierung der bestehenden Gesellschaftsordnung mitspielen“ (Bourdieu 1997b, S. 98). Eine Entkoppelung von Mathematik und Naturwissenschaften mit Hart und damit mit Männlich wäre z.B. ein Schritt in diese Richtung.

Die soziale Konstruktion von Geschlecht verweist also zum einen auf die kulturelle und gesellschaftliche Gemachtheit dessen, was mit Geschlecht gemeint ist. Doing Gender macht zugleich klar, dass jede und jeder an der Konstruktion beteiligt ist, sie interaktionell immer wieder reproduziert. Schulentwicklung muss diese komplexen Zusammenhänge von individuellem Verhalten, sozialen Interaktionen und institutionell-organisatorischen Maßnahmen berücksichtigen, wenn Geschlechtergerechtigkeit erreicht werden soll.

#### **4. Doing Gender im heutigen Schulalltag**

Ein solcher gendertheoretischer Ansatz erlaubt, Maßnahmen, die mit einer Dramatisierung von Geschlecht arbeiten, auf ihre Wirkungen für eine Veränderung des Geschlechterverhältnisses hin zu analysieren – wenngleich hier noch erheblicher Forschungsbedarf besteht, da die meisten Genderforschungen im Schulbereich sich an Differenzkonzepten orientieren.

An einigen Beispielen aus unserem abgeschlossenen Forschungsprojekt zur sozialen Konstruktion von Geschlecht (vgl. Faulstich-Wieland/ Weber/ Willems 2004) möchte ich aufzeigen, wie ein geschlechtersensibler Anspruch seitens der Lehrkräfte nicht zu einem Mehr an Geschlechtergerechtigkeit führt, weil stereotype Annahmen von Geschlecht zugrunde gelegt werden. In dem Forschungsprojekt haben wir drei Gymnasialklassen über drei Schuljahre, nämlich das 7. bis 9. bzw. das 8. bis 10., ethnografisch begleitet. Eine dieser Klassen war mit Zweidrittel Jungen und einem Drittel Mädchen jungendominant, eine zweite mit dem umgekehrten Verhältnis mädchendominant, die dritte ausgewogen zusammengesetzt.

Wir finden in den Unterrichtsbeobachtungen einige Interaktionen, in denen Lehrkräfte explizit Differenzen zwischen den Geschlechtern ansprechen und damit zugleich vermitteln, was angemessen ist.

„In dem Tumult sagt Frau Ferreira zu Kurt mit spaßigem Unterton, nachdem dieser verkündet, dass er die Hausaufgaben vergessen habe: ‚Du versaut das Bild!‘ Darauf kommt jedoch keine Reaktion, ich denke die Bemerkung geht unter, bzw. wird nicht verstanden. Ich denke mir, dass sie darauf anspielt, dass Kurt der einzige Junge ist, der die Hausaufgaben nicht gemacht hat.“

Diese Vermutung bestätigt sich kurz danach. Frau Ferreira bittet darum, dass sich alle melden sollen, die ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben. 7-8 Finger gehen in die Höhe. ‚So, jetzt sagt mir Henning, warum Kurt das Bild versaut‘, fordert sie Henning lachend auf. Dieser antwortet flugs, dass Kurt der einzige Junge sei. ‚Genau‘, erwidert die Lehre-

rin. Sonst habe man das oft genau andersherum, dass die Mädchen die Hausaufgaben hätten und die Jungen nicht, da sie es verschlampt, vergessen, oder so, hätten. Sie lächelt bei dieser Ausführung ihrer Beobachtungen“ (Ad01127v).

Im Deutschunterricht der 10. Klasse haben ein Viertel keine Hausaufgaben, darunter nur ein Junge. Die Lehrerin dramatisiert Geschlecht, indem sie mit scherzhaftem Ton herausarbeiten lässt, wie ungewöhnlich es sei, dass fast alle Jungen die Hausaufgaben gemacht hätten. Normalerweise – und hier bestärkt die Lehrerin, was als geschlechtsangemessen gilt – wären die Mädchen ordentlich, während die Jungen schlampig und vergesslich seien.

Als Reaktion auf Forschungsergebnisse wird empfohlen, Mädchen und Jungen abwechselnd aufzurufen, um ungleiche Aufmerksamkeitsverteilungen zugunsten der Jungen zu verhindern. Diese Regel galt auch in den von uns beobachteten Klassen. Da die Zusammensetzung jedoch höchst ungleich nach Geschlecht war, bewirkt eine solche Maßnahme verstärkte Aufmerksamkeit für die jeweilige Minderheit. Die Jugendlichen gingen relativ souverän damit um, indem sie die Lehrkräfte immer dann an die Regel erinnerten, wenn sie gerne drankommen wollten oder einer Mitschülerin oder einem Mitschüler dazu verhelfen wollen:

„Nun wird weitergelesen. Jolanda meldet sich und möchte lesen. Der Lehrer fragt, wer denn vorher gelesen habe und als er ‚Nina‘ hört, sagt er auf Jolandas Frage: ‚Dann kommt jetzt ein Junge dran.‘ Er ruft Joe auf.

Wenig später möchte Erik lesen, L lehnt nun ab und sagt: ‚Nee, jetzt liest Jolanda.‘ Als Jolanda fertig ist, sagt L: ‚Almut liest!‘ Nun rufen einige Ss empört über den ‚Regelverstoß‘: ‚Nee, jetzt kommt ’nen Junge!‘ L grinst, er fühlt sich wohl ertappt und sagt: ‚Stimmt.‘ Es liest Erik“ (Bb81027n).

Es bleibt bei dieser Praxis jedoch als mögliches Problem, dass Antworten primär als Mädchen- bzw. Jungenantworten wahrgenommen werden, weil sie häufig explizit so von der Lehrkraft eingeführt werden :

„Lehrerin: ‚Was meint ihr, Mädels, es sind nur drei, die können aber auch mal schätzen‘.

Nicole (?): ‚Zwei Millionen?‘

L sagt die richtige Lösung und schreibt an: 4,5 - 5 Millionen pro Kubikmillimeter“ (Ab80630d).

Nicoles Antwort auf die Frage nach der Anzahl von roten Blutkörpern in einem Kubikmillimeter wird als „Mädchenantwort“ aufgerufen. Sie wird zwar nicht als solche kommentiert, verbleibt aber möglicherweise in Erinnerung der Lehrerin nicht nur als Nicoles Fehler, sondern als falsche Mädchenantwort.

Dramatisierungen von Geschlecht bieten den Jungen die Möglichkeit, sich gegen Maßnahmen zu wehren oder sich als ungerecht behandelt zu fühlen . Es bleibt ihnen nicht verborgen, dass der Anspruch von Geschlechtergerechtigkeit häufig mit negativen Charakterisierungen des Jungenverhaltens einhergehen. Während in Schulprogrammen oder Projekten

als Ziele für Mädchen genannt wird, dass sie ein höheres Selbstbewusstsein entwickeln sollen, wird von den Jungen erwartet, sich weniger dominant zu verhalten. D.h. die Zielsetzungen für Mädchen sind positiv formuliert und besetzt, die für Jungen dagegen gehen mit Kritik an ihnen einher. Folgendes Beispiel zeigt, wie Mädchenparteilichkeit durch die Lehrkräfte Widerstand bei den Jungen produziert.

Die jungendominante Klasse sollte im 8. Jahrgang über einige Wochen eine Einführung in die Arbeit mit dem Computer erhalten. Der Unterricht sollte mit der Hälfte der Klasse durchgeführt werden, während die andere Hälfte zur gleichen Zeit Deutschunterricht erhielt. Kurz vor Beginn der Unterrichtseinheit entstand folgende Protokollaufzeichnung :

„Die eine Gruppe soll für zwei Stunden in der Woche ein Vierteljahr lang informations-technische Grundbildung haben und die andere Deutsch im Wechsel. Achmed fragt, wie die Gruppen eingeteilt werden. Nathalie wirft ein: ‚Nach Alphabet‘. Sven meint: ‚Jungen und Mädchen getrennt‘. Frau Böttcher geht nicht darauf ein und führt aus: ‚Das haben wir schon beschlossen‘ (Sie meint, sie und die Klassenlehrerin Frau Storm hätten die Zusammensetzung schon festgelegt). Sie erläutert dann ausführlich den Wechselmodus etc., ohne auf die Gruppenzusammensetzung einzugehen. Sie sagt, es ginge um das Thema Sexualität. Siegfried signalisiert Begeisterung. Sie sagt: ‚Moment! Es geht um sexuellen Missbrauch‘. Eine Weile später fragt Achmed noch mal danach, wie die Gruppenaufteilung aussieht. Die Lehrerin sagt: ‚Die Mädchen wollen zusammenbleiben und das werden sie auch‘. Sven meint süffisant: ‚Die Jungen auch‘. Die Lehrerin sagt entschieden: ‚Nee‘. und stützt sich wohl darauf, dass dies bei der hohen Anzahl der Jungen nicht möglich sei. Sören: ‚Veith und Joachim kommen noch zu den Mädchen‘. Sven sagt schimpfend etwas vor sich hin, von dem ich ‚Männerfeindlichkeit‘ und ‚Rassismus‘ aufschneiden kann.“ (Ad80902d)

Die Schülerinnen und Schüler wissen bereits, dass der Unterricht in Gruppen stattfinden wird. Auf die Frage von Achmed, wie die Gruppen aussehen werden, schlägt Nathalie vor, nach dem Alphabet zu gehen. Sven dagegen glaubt, Mädchen und Jungen würden getrennt. Da die Schule in einer Reihe von Projekten sich der Geschlechterfrage u.a. durch Geschlechtertrennung annimmt, kommt Svens Vermutung wahrscheinlich aus der Kenntnis dieser Praxis. Die Lehrerin beantwortet zunächst weder Achmeds Frage noch geht sie auf die Vorschläge und Mutmaßungen ein, erklärt aber, der Teilungsmodus sei bereits beschlossene Sache. Stattdessen gibt sie bekannt, dass in dem parallelen Deutschunterricht das Thema Sexualität behandelt würde. Siegfrieds Begeisterung darüber wird von ihr sofort gedämpft, in dem sie präzisiert, es ginge um sexuellen Missbrauch. Warum sie dies unter das Thema Sexualität subsumiert, bleibt unklar. Nachdem Achmed nach einer Weile erneut darauf insistiert, zu wissen, wie die Gruppen aussehen werden, bestätigt die Lehrerin, was Sven vermutet hatte, nämlich dass es zu einer weitgehenden Geschlechtertrennung kommen würde, indem eine Jungengruppe und eine gemischte Gruppe entstehen sollten. Sie gibt an, dies sei der Wunsch der Mädchen – „Die Mädchen wollen zusammenbleiben und das werden sie auch“. Angesichts von Nathalies Vorschlag, die Gruppen nach Alphabet aufzuteilen, kann es

wohl nicht der artikulierte Wunsch der Mädchen gewesen sein, sondern gibt ein ihnen von den Lehrerinnen *unterstelltes* Bedürfnis wieder. Die Jungen reagieren auf diese Begründung mit Widerstand und fordern nun ebenfalls, zusammen bleiben zu wollen – was angesichts ihrer Überzahl nicht möglich ist. In der Konsequenz grenzen sie zwei Außenseiter – Veith und Joachim - durch symbolische Verweiblichung aus, markieren das Ganze zugleich als „männerfeindlich“ bzw. „rassistisch“, wodurch sie ihren hegemonialen Anspruch aufrecht zu erhalten versuchen.

Auch viele Mädchen leisten gegen die Protektion, die ihnen durch eine Geschlechtertrennung angedient wird, Widerstand. Dies zeigt sich insbesondere in einem Forschungsprojekt, in dem wir in einem österreichischen Gymnasium einen 7. Jahrgang über zwei Jahre begleiten (vgl. Faulstich-Wieland 2004a, b). Von den drei Klassen dieses Jahrgangs wurde eine als Mädchenklasse geführt. Auch in den koedukativen Klassen fand zum Teil geschlechtergetrennter Unterricht beispielsweise im Werken statt. Von einer Schülerin wird dies im Interview massiv kritisiert :

Viola: „...ja und sie haben nicht gemeint jetzt, ja bildet zwei Gruppen oder so, sondern, ja, wir trennen jetzt Buben Mädchen. Ohne Grund, eigentlich, nein! Sie haben gemeint (leicht verächtlich), weil dann vielleicht Mädchen vor Buben andere Themen nehmen würden und sich manche Themen nicht trauen würden, aber ich mein - stimmt nicht wirklich. Also für mich zumindest nicht.“ (Interview mit Viola, Sabine, Lydia, Falco März 2003).

Viola demonstriert ihr Unverständnis einer geschlechtergetrennten Einteilung, für die sie keinen einleuchtenden Grund erkennen kann. Die Begründung, die wohl von den Lehrkräften gegeben wurde, Mädchen würden sich im getrennten Unterricht mehr zutrauen, weist sie zurück. Sie habe keine Protektion nötig. Ähnlich argumentieren auch ihre Mitschülerinnen gegenüber der Einrichtung einer Mädchenklasse :

„M1: Also, ich bin froh, dass ich in keiner Mädchenklasse bin!

M2: Ja!

M1: Also, ich weiß nicht, weil ich mein, Buben sind manchmal schon ziemlich deppert, oder so, aber in unserem Alter kommen sie in die Pubertät (leises Lachen) und da ist es wohl auch besser, wenn man mit Buben umgehen kann, oder so?!

M2: Ja! (leises Zustimmung)

M1: Die Frage ist ja, es ist ziemlich langweilig in einer Mädchenklasse!

...

M1: Und der Vorteil an der Mädchenklasse, hab ich, glaube ich, gehört, ja, dass die Mädchen nicht so zurückhaltend sind und zu den Buben, dass diese kein Platz lassen, hab ich gehört, dass es deswegen ist!

Und das ist ja bei uns nicht so, dass die Buben die Chefs sind (verhaltenes Lachen, leise

Zustimmung aus dem Hintergrund).“ (Interview mit Nicole, Loretta, Mareike (3A) und Manja (3C) im März 2003).

Zunächst äußern die Schülerinnen sich froh darüber, nicht in die Mädchenklasse gekommen zu sein. Sie sehen die Jungen zwar durchaus kritisch, halten es aber gerade in der Pubertät für wichtig, zu lernen, wie man mit ihnen klar kommen kann. Schließlich mutmaßen die Schülerinnen, was der Grund für die Einrichtung einer Mädchenklasse war. Auch sie vermuten, dass Protektionismus dahinter stehe und auch sie lehnen diesen für sich ab. Sie reklamieren für sich sehr wohl eine selbstbewusst gleichberechtigte Position gegenüber den Jungen.

Administrative Trennungen, die nicht explizit auf die Bearbeitung des Geschlechterthemas selbst zielen – wie z.B. bei Fragen der Sexualität – oder die als Projekte freiwillig und nach Interesse gewählt werden können, sondern die den „regulären“ Unterricht betreffen, stoßen überwiegend bei Mädchen wie Jungen auf Ablehnung. Birgit Klein-Uerlings, Moderatorin für Koedukation an Schulen in Nordrhein-Westfalen, sieht den Grund dafür in der mit solchen Maßnahmen einhergehenden Missachtung der Jugendlichen als Subjekte:

„Während in früheren Jahren die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse von Schülerinnen (und Schülern), insbesondere von Studentinnen (und Studenten) *eingefordert* wurde, wird sie jetzt durch entsprechende Erlasse und Curricula oktroyiert. Vor allem Schülerinnen reagieren nicht selten mit Bemerkungen wie: ‚Das ist einfach nicht mehr unser Thema. Wir haben kein Problem mehr damit.‘ Schülerinnen fühlen sich offensichtlich in einen Objektstatus verbannt – sie erleben sich als Objekte der Forschung und, noch schlimmer, als Objekte pädagogischer Bemühung“ (Klein-Uerlings 2002, S. 174f.).

## **5. Gegen die Omnipräsenz von Geschlecht – Plädoyer für Entdramatisierung**

Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus gilt es, den aktiven Part der Jugendlichen beim doing gender zu beachten. Es gibt viele Arten, auf denen die Schülerinnen und Schüler von Dramatisierungen von Geschlecht profitieren. Bisher gilt, dass hegemoniale Männlichkeit als Ressource für viele Jungen nach wie vor ein erfolgreiches Konzept ihrer Absichten darstellt. Das Hausaufgabenbeispiel verweist ja darauf, dass ihnen leicht nachgesehen wird, wenn sie schlampig oder vergesslich sind. Auch die Mädchen profitieren noch immer von Weiblichkeitsinszenierungen, in denen sie sich als unsicher und schützenswert darstellen.

Nicht alle Handlungen müssen jedoch als eine Inszenierung von Geschlecht begriffen werden. Man kann andere Formen der sozialen Konstruktion benennen, beispielsweise das doing adult als Versuch, nicht kindlich, sondern erwachsen zu wirken. Oder das doing student: Darunter verstehen wir Strategien von Kindern und Jugendlichen, strukturelle Bedingungen der Schule zu handhaben, die durch institutionalisierte Kontrolle gekennzeichnet sind. Dies können Solidarisierungen gegen die Kontrolle der Lehrkraft sein – etwa das Vor-

sagen oder Abschreiben oder auch die Bestätigung bei Unsicherheit bezüglich einer richtigen Antwort. Rückzugsstrategien aus dem Unterricht, aber auch der Umgang mit Konkurrenz und Leistungsanforderungen sind Ausdruck von doing student.

Lenkt man den Blick auf solche anderen Formen des doing differences, wie Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) sie bezeichnet haben, dann lässt sich die These der Omnirelevanz der Kategorie Geschlecht relativieren. Stattdessen zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen den Polen einer Dramatisierung und einer Entdramatisierung von Geschlecht. Gerade hinsichtlich des doing student lassen sich alle Varianten von Dramatisierung und Entdramatisierung zeigen. Es gibt einerseits Strategien, bei denen die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle spielt, weil Mädchen und Jungen auf je spezifische Strategien zurück greifen oder die Strategien unterschiedlich handhaben. Andererseits finden sich aber auch gleiche Strategien bei beiden Geschlechtern oder gleiche Handhabungen: Jungen zeigen sich konkurrenzorientierter als Mädchen und legen ein Dominanzverhalten an den Tag, Mädchen zeigen mehr Strategien der Solidarität und Kooperation miteinander. Aber solche Stereotypen werden andererseits auch wieder durchbrochen, indem etwa die Ausgrenzung von „Strebern“ weder aktiv noch passiv an ein Geschlecht gebunden ist; oder die SchülerInnensolidarität über die Geschlechtergrenzen hinweg praktiziert wird. In solchen Verhaltensweisen tritt die soziale Kategorie Geschlecht in den Hintergrund.

Dramatisierungen der Differenzen erschweren durch die klare Unterscheidung der Geschlechter zum einen die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen. Zum anderen erzwingen sie mindestens teilweise ein stereotypes doing gender durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Forderung nach Entdramatisierungen kann nun allerdings nicht bedeuten, zur vermeintlichen Geschlechtsneutralität zurück zu gehen. Jene Lehrkräfte, die glauben, keine Geschlechterunterschiede zu machen, alle gleich zu behandeln, sind sehr wohl in die alltäglichen doing gender Prozesse involviert, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler. Sie reproduzieren auf diese Weise durchaus die „normalen“ Geschlechterbilder. Pädagogisches Handeln wäre deshalb rückzubinden an Selbstreflexionen des eigenen doing gender. Solche Selbstreflexionen sind ohne Genderkompetenz – also ein Wissen um die strukturellen Ungleichheiten, um sie stützende Geschlechterstereotype, um die symbolischen Repräsentationen, die sich immer wieder selbst bestätigen – nicht zu leisten. Gefragt ist dann aber eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht. Für den pädagogischen Umgang mit Jungen wäre es wichtig, Schule derart zu gestalten, dass Jungen in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Remaskulinisierungen unterstützt werden (Boldt 2005, Budde 2003, 2005). Für den pädagogischen Umgang mit Mäd-

chen halten wir vor allem den Verzicht auf Protektionismus für wichtig, da dieser in den Aporien bisheriger Mädchenparteilichkeit verstrickt bleibt.

Wenn man Mädchen und Frauen ebenso wie Jungen und Männer als Subjekt ihrer Handlungen akzeptiert, dann geht dies nur durch ein Ernstnehmen ihrer Einstellungen und Wünsche und durch eine Auseinandersetzung damit. Gemeinsame Gestaltungen wären u.E. ein Weg dafür. Schulentwicklungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen ohne diese primär als Repräsentanten ihres Geschlechts zu sehen, wären ein Weg, der sich lohnen würde, um eine geschlechtergerechte Schumatmosphäre zu schaffen. Gegen die bisherigen dramatisierenden Maßnahmen plädiere ich dabei für eine deutlich stärkere Entdramatisierung.

### **Zitierte Literatur**

- Bmb+f: Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn 2004.
- Boldt, Uli: Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen. Baltmannsweiler 2005.
- Bos, Wilfried/ Lankes, Eva Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knud/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003
- Bourdieu, Pierre: Die männliche Herrschaft Aus: Dölling, Irene/ Kraus, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel Frankfurt/Main 1997a. S. 153-217.
- Bourdieu, Pierre: Männliche Herrschaft revisited In: Feministische Studien, 1997b, H. 15, S. 88-99.
- Budde, Jürgen: Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, 21. Jg. (2003), H. 1, S. 91-101.
- Budde, Jürgen: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld 2005.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Das Geschlechterthema an einem österreichischen Gymnasium mit monoedukativer Tradition. Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In: Buchen, Sylvia/ Helfferich, Cornelia/ Maier, Maja S. (Hg.): Gender methodologisch.. Wiesbaden 2004a, S. 231-247.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 22 (2004b) H. 4, S. 39-57.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Weber, Martina/ Willems, Katharina: Doing Gender im heutigen Schulalltag Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen Weinheim 2004.
- Goffman, Erving: Interaktionsrituale: über Verahnten in diekte Kommunikation. Frankfurt/Main 1986.
- Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M. 1994
- Hirschauer, Stefan: Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten In: Feministische Studien, 1993, H.2.
- Hirschauer, Stefan: Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit In: Z.f.Soz., 1989, H. 2, S. 100-118.
- Hirschauer, Stefan: Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, 1994, S. 668-692.
- Klein-Uerlings, Birgit: Im Dschungel der Widerstände. Vom Umgang mit Schwierigkeiten bei der Verankerung von Jungen- und Mädchenarbeit. In: Koch-Priewe 2002, S. 170-181.

- Klostermann, Brigitte: Ein Sexualmord als Anlass für geschlechterbewusste Schulentwicklung. „Selbstbehauptung und Stärkung von Jungen und Mädchen“. In: Koch-Priewe 2002, S. 58-68.
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jugendförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim 2002
- Michel, Karin: „Chancengleichheit von Mädchen und Jungen“ im Schulprogramm. Ein erster Erfolg ist an der Evaluation ablesbar. In: Koch-Priewe 2002, S. 108-120.
- Neumann, Hans-Peter: Geschlechterbewusste Schule als System von Unterricht, Ganzttag, Projekten, Beratung und Erziehung. In: Koch-Priewe 2002, S. 121-130.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003 Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs Münster 2004.
- Robak, Brigitte: Auf der Suche nach der weiblichen Facharbeit. Das Beispiel Schriftsetzerin Kassel (IAG GhK) 1988.
- West, Candace/ Fenstermaker, Sarah: Doing Difference In: Gender & Society, 1995, H. 9, S. 8-37.
- West, Candace/ Zimmerman, Don H.: Doing Gender Aus: Lorber, Judith/ Farrell, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender Newbury Park (Sage) 1991. S. 13-37.
- Wetterer, Angelika (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/Main 1995.

### **Weiterführende aktuelle Publikationen der Autorin**

- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt, Rudolf/ Rauschenbach, Thomas/ Weishaupt, Horst (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden 2004, 121-137.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 175-191.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Schule und Geschlecht. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden 2004, S. 647-669.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Genderforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2004, S. 210-215.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Mädchen und Naturwissenschaften in der Schule. Expertise für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Oktober 2004. Adresse: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faulstich-wieland/Expertise.pdf>