

Kann die Pädagogik einen Beitrag zur Überwindung genderbezogener Ungleichheit leisten?

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND



Die Fragestellung meines Beitrags impliziert, dass es Ziel der Pädagogik sei, einen Beitrag zur Überwindung genderbezogener Ungleichheiten leisten zu wollen. Das ist aber keineswegs sicher. Wenn man sich die Bildungskonzepte der Vergangenheit ansieht, dann gab es durchaus geschlechtsgetrennte Vorstellungen davon, was angemessen für Mädchen bzw. für Jungen sei. Auch die erste Frauenbewegung stand nicht in all ihren Flügeln für gleiche Bildungschancen von Frauen – die bürgerliche

Frauenbewegung wollte gleichwertige, aber den Frauen gemäße Bildung. Diese Spaltungen setzten sich fort in den Bildungsreformen der 1960/70er Jahre und spiegeln sich auch in den Konzepten der neuen Frauenbewegung. Eine entscheidende Rolle spielten dabei historisch die Debatten um eine koedukative Erziehung. Selbst aktuell taucht sie immer wieder auf, wobei man heute fragen muss, wie die jetzigen Bildungsungleichheiten überhaupt aussehen – und daran anknüpfend dann, ob die Pädagogik etwas zu einer Egalisierung leisten könnte.

Entsprechend möchte ich meinen Vortrag gliedern, d.h. ich gehe zunächst darauf ein, wie historisch Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen aussahen. Es wird sich zeigen, dass sie zum einen auf deutlichen Differenzen zu den Konzepten für Jungen und Männer basierten und selbst jene Konzepte, die auf Gleichheit zielten, sich nicht konkret von einer Defizitsicht auf Frauen verabschieden konnten. Das änderte sich mit der ersten Frauenbewegung, die eine Aufwertung von Frauen anstrebte. In einem zweiten Punkt will ich zeigen, dass damit jedoch die Differenzpositionen nicht aufgehoben wurden und sich entsprechend die Ungleichheiten in der Bildung fortsetzten. Zwar

zielten die Bildungsreformen der 1960er/70er Jahre auf Chancengleichheit, setzten diese aber in Bezug auf das Geschlecht nur halbherzig um, was zur Kritik durch die neue Frauenbewegung führte. Auf beide Aspekte gehe ich im dritten Punkt ein. Seit der Jahrtausendwende geht es um die Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit. Um zu klären, wo überhaupt noch Ungerechtigkeiten bestehen, soll im vierten Punkt zunächst geprüft werden, welche Ungleichheiten im Bildungssystem noch zu finden sind. Dabei zeigen sich sowohl deutliche Veränderungen wie nach wie vor bestehende Segregationen. Für die Frage, ob und wie diese überwunden werden können, muss geklärt werden, was denn überhaupt unter einer Geschlechtergerechtigkeit verstanden wird. Darum soll es im fünften Punkt gehen. Da sich die Debatte um die Koedukation durchzieht, will ich im sechsten Punkt fragen, ob eine zeit- oder teilweise Wiederaufhebung der Koedukation ein adäquates Mittel zur Überwindung von Ungerechtigkeiten sein kann. In einem kurzen Fazit komme ich dann nochmal auf die Ausgangsfrage zurück.

Historische Bildungskonzepte und Bildungsrealitäten für Mädchen und Frauen¹

Ein häufig zu findender Duktus ist, dass die Bildungsgeschichte eine Geschichte der Jungenbildung sei und wir es immer mit «weibliche(r) Benachteiligung, Behinderung und Ausgrenzung» (Opitz/Kleinau 1996, S. 20) zu tun hätten.

Das mag als grobe Linie stimmen, aber je genauer man auf regionale und soziale Differenzen schaut, um so deutlicher wird, dass wir durchaus Forderungen nach gleicher Bildung für beide Geschlechter wie auch starke und gebildete Frauen finden. Am stärksten unterschieden sich natürlich die Konzeptionen je nach sozialem Stand, die ich hier nicht alle ausbreiten kann und will. Es gibt aber einen Beleg aus der mittelalterlichen moralisch-didaktischen Literatur, nämlich Thomasins «Wälschen Gast», der zeigt, welche Verhaltensvorschriften für adlige Mädchen und Frauen galten, die im Prinzip den Kodex durch die Jahrhunderte und auch über die sozialen Differenzen hinweg bestimmten und selbst heute noch nachwirken – wiewohl natürlich längst nicht mehr so explizit:

«Eine junge Dame soll sanft und nicht laut sprechen. Der höfische Anstand verbietet es, dass Damen beim Sitzen die Beine überschlagen.

1 Vgl. für eine ausführlichere Darstellung: Faulstich-Wieland 2008a – downloadbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9334/pdf/FaulstichWieland_Faulstich_2008_Erziehungswissenschaft_Grundkurs.pdf

Eine Dame soll niemals schnell gehen noch große Schritte machen. ... Wenn eine Dame den höfischen Anstand bewahren will, soll sie nicht ohne Mantel ausgehen. Sie soll ihren Mantel zusammenhalten, wenn sie darunter kein langes Oberkleid trägt. Wenn sie eine Stelle ihres Körpers unbedeckt sehen lässt, verstößt das völlig gegen den Anstand. – Es scheint mir, dass eine Dame nicht hinter sich sehen soll. ... Ein junges adliges Mädchen soll überhaupt nicht viel sprechen... und vor allem soll sie nichts sagen, wenn sie isst, das mögt ihr wissen. – Eine Dame verfügt in diesem Sinne über genügend Verstand, dass sie sich höfisch und manierlich verhalte und auch ein angenehmes Wesen zeige durch schöne Rede und keusche Gesinnung. Wenn sie darüber hinaus noch zusätzlich über Verstand und Bildung verfügt, so möge sie soviel Anstand und Unterweisung haben, dass sie nicht zeige, wie viel Verstand sie besitzt: Man will sie ja (schließlich) nicht als Obrigkeit. Ein Mann soll vielerlei Erkenntnisse und Künste beherrschen: Der Anstand der höfischen Dame verlangt, dass eine Dame, die tüchtig und vornehm ist, nicht viel von Wissenschaft/Kunst versteht: Einfachheit passt gut zu höfischen Damen. – ... – Ich lehrte, dass keine tüchtige Frau sich/ihren Körper von einem Mann berühren lassen soll, der kein Anrecht darauf hat» (nach Bennewitz 1996, S. 32f.).

Nun heißen solche einschränkenden Vorschriften für Mädchen und Frauen nicht, dass es Jungen und Männern uneingeschränkt möglich war, zu tun oder zu lassen, was sie wollten. Auch für sie gab es klare Vorschriften und sehr wohl auch Unterordnungen unter und Abhängigkeiten von Oberen, dennoch bestanden für sie in der Regel mehr Alternativen und zum Teil weniger Einschränkungen (ebd., S. 33 f.).

Die Zielsetzungen für die Ausgestaltung von Bildung sind durch die Geschichte immer wieder auf die jeweilige gesellschaftliche Position, die den Geschlechtern zugemessen wurde, bezogen worden. Für die Frauen waren diese Vorgaben durchweg brüchig und beinhalteten mit je unterschiedlichen Gewichtungen immer sowohl entwertende Aspekte als auch – wie Erving Goffman dies genannt hat – die Errichtung eines «Pantheons» (Goffman 1994, S. 119).

Die bürgerlichen Theorien zur weiblichen Bildung um 1800 begründeten ihre Positionen mit den Aufgaben der Frau, wobei die Akzente variierten zwischen Gattin, Hausfrau und Mutter (Blochmann 1966, Schmid 1989; 1996). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) legte den Schwerpunkt auf die Rolle der Frau als Gattin und Geliebte. In seinem Roman «Emil» schuf er mit Sophie sein passendes Gegenstück und forderte, dass sich die

«ganze Erziehung der Frauen ... auf die Männer beziehen (muss). Ihnen gefallen, ihnen nützlich zu sein, sich von ihnen lieben und ehren lassen, sie aufzuziehen, solange sie jung sind, sie umsorgen, wenn sie groß sind, ihnen raten, sie trösten, ihnen das Leben angenehm und süß machen, das sind die Pflichten der Frauen zu allen Zeiten, und das muss man sie von ihrer Kindheit an lehren» (Rousseau (1762) 1979, S. 477, zit. nach Schmid 1996, S. 329).

Johann Heinrich Campe (1746-1818) war es vor allem wichtig, dass Frauen sich auf ihre Rolle als Hausfrau vorbereiten, wie er in seinem «Väterlichen Rath für meine Tochter» (1794 erstmals erschienen) detailliert niedergelegt hat. Zwar sah er diese Bestimmung als eine an, die mit Abhängigkeit und Unterordnung verbunden war, dennoch maß er den Frauen ebenfalls «Macht» über Männer zu, wenn sie von ihren «natürlichen Waffen» Gebrauch machten, von «Sanftmut, Liebe, Nachgiebigkeit» (Campe 1988, S. 204, zit. nach Schmid 1996, S. 332).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) entwarf ein Frauenbildungskonzept, das den Schwerpunkt auf die Aufgaben der Frau als Mutter legte. Auch er bediente sich wie Rousseau mit seinem «Emile» des Romans als Vermittlungsform für seine Vorstellungen und entwarf mit «Lienhard und Gertrud» sowie «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» das Bild einer vollkommenen Mutter – vor der Folie eines schwachen, trunksüchtigen Ehemannes.

Die kritischen Gegenstimmen zu diesen Bestimmungen der Frau – wie sie von Amalia Holst (1758-1829), Theodor Gottlieb Hippel (1741-1796) oder Mary Wollstonecraft (1759-1797) geäußert wurden, blieben – so Pia Schmid Einschätzung – «eigentümlich schemenhaft, sobald es um die praktische Umsetzung geht» (ebd., S. 343). Zwar entwarfen sie die Frauen als gleich befähigt und gleichberechtigt, hatten aber keine konkreten Modelle für eine veränderte Form von Bildung. Zudem blieb der Mann die Referenzgröße für die Beurteilung der Frauen. Schmid macht auf die Ambivalenz beider Strömungen aufmerksam:

«Die restriktiven Theorien der Hauptströmung stellen das Weib und sein Wesen in den Mittelpunkt. Pointiert gesehen, setzen sie Frauen im Rekurs auf Natur als abhängig sowie zweitrangig und gestehen ihnen eine ausschließlich an ihren Familienpflichten orientierte Bildung zu, was mal mit Piano, Französisch und Zeichnen sein kann, mal ohne. Gleichwohl sehen sie in Frauen auch eine eigene Potenz verkörpert, sei es Mitmenschlichkeit, sei es Schönheit, sei es Harmonie des Wesens. Insofern Frauen auch etwas Wertvolles, Wichtiges repräsentieren, ließe sich von einer frauenfreundlichen Seite dieser restriktiven Theorien reden.

Bei der Gegenposition stehen der Mensch und das Wissen im Zentrum. Diese Position geht zwar von prinzipieller weiblicher Gleichrangigkeit aus, zumindest im Bereich des Geistes, was sie Zugang zu umfassender Bildung fordern lässt. Legitimieren lässt sich dies allerdings wohl nur im Verweis auf Defizite, also um den Preis einer Abwertung. Insofern Frauen kaum etwas Wertvolles, Positives an sich verkörpern, ließe sich hier von einer tendenziell frauenfeindlichen Seite dieser von ihrer Absicht her für Frauen argumentierenden Theorien sprechen. Bei beiden Positionen kommen Frauen irgendwie schlecht weg: sowohl bei der Kombination von Lob und Zweitrangigkeit als auch bei der von Tadel und Gleichrangigkeit. Beide Male fehlt Frauen jeweils etwas» (ebd., S. 344).

Wie muss man sich die Umsetzung dieser Bildungskonzeptionen vorstellen? Was heute als selbstverständlich gilt, nämlich eine Schulpflicht für alle Kinder von in der Regel zehn Schuljahren sowie die Möglichkeiten weiterführender Bildung auf Realschulen oder Gymnasien und anschließende berufliche Qualifizierungen bzw. Universitätsstudien, sind Errungenschaften, die zum Teil erst seit gut 100 Jahren existieren.

Die Schulpflicht als Elementarbildung wurde in Preußen zwar bereits 1717 eingeführt, ihre tatsächliche Durchsetzung dauerte aber mehr als einhundert Jahre und für Mädchen noch länger als für Jungen. Erst Mitte des 19. Jahrhunderts war die Schul- und Unterrichtspflicht auch für Mädchen selbstverständlich. Bis dahin – und danach für alle über die Elementarbildung hinausgehenden Ansprüche – gab es je nach gesellschaftlichem Stand unterschiedliche Bildungsmöglichkeiten. Unterscheiden lassen sich vor allem die Bildungschancen von Adligen und bürgerlichen Kindern, von Kindern aus dem Kaufmannsmilieu sowie solchen aus Handwerkerfamilien und schließlich mit dem Aufkommen des Kapitalismus von Arbeiterkindern.

Die Bildung für die niederen und mittleren Stände war zwar in der Regel koedukativ, jedoch keineswegs gleich: So besuchten Jungen die Schulen meist bis zum 13./14. Lebensjahr, Mädchen nur bis zum 10. Jungen erhielten damit oft auch zusätzlichen Unterricht in kaufmännischem Rechnen. Sowohl die allgemeine wie auch frühe Formen institutionalisierter weiterführender Bildung zielten bei den Töchtern von Handwerkern auf eine künftige Ehe und gegebenenfalls die Mithilfe im Betrieb, bei den niederen Ständen auf eine Erwerbstätigkeit als Spinnerin, Strickerin, Näherin, Klöpplerin oder Leineweberin – d.h. auf eine deutlich geschlechtliche Segregation im beruflichen Bereich.

Für die höheren Stände gab es mindestens seit der Zeit um 1800 auch höhere Töchterschulen, die jedoch alle privat und kostenpflichtig waren und keine Berechtigungen verliehen. Um solche ging denn auch der Kampf der ers-

ten Frauenbewegung. Eine Neuordnung des Mädchenschulwesens in Preußen 1908 schließlich ermöglichte jungen Frauen, das Abitur zu erwerben und damit zumindest die Berechtigung zum Studium. Dennoch war damit keineswegs eine Gleichberechtigung verbunden, durch den Erlass sollte

«die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen» (zit. in Beckmann 1936, S. 130).

Diese «weibliche Eigenart» gehörte zum Kanon der bürgerlichen Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts.

Erste Frauenbewegungen Anfang des 20. Jahrhunderts

Die Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung brachten mit ihrem Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» eine gegenüber den bisherigen Bildungskonzeptionen deutlich uneingeschränkte Wertschätzung von Frauen in die Debatte.

Helene Lange (1848-1930) entwickelte das Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» vor allem in ihrem Aufsatz «Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau» von 1897. Dort begründet sie aus der Möglichkeit, Kinder zu gebären, die «weibliche Eigenart», nämlich

«jenen bekannten Zug zum Persönlichen, Konkreten, jene schnellere und tiefere Fühlung mit menschlicher Eigenart; sie ist der Urgrund des psychischen Altruismus, des Mitleids, der Liebe, die auch in ihren geistigen Formen die Züge des Weibes trägt. Sie stellt sie in Gegensatz zu der abstrakteren, spekulativen, auf das Systematische, Unpersönliche gerichteten Veranlagung des Mannes» (Lange 1928, S. 206, zit. nach Kleinau 1996, S. 115 f.).

Von den Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung wurde die Differenz zwischen den Geschlechtern sowohl aus der «Natur der Frau» als auch aus ihrer «weiblichen Bestimmung» heraus begründet (und fortgeschrieben). Mit der Betonung der «weiblichen Eigenart» war auch das Festhalten an eigenen Mädchenschulen verbunden – wobei hierfür auch eine Rolle spielte, dass die Lehrerinnen damit ihre Berufsmöglichkeiten sichern wollten: An koedukativen Schulen hätten sie nicht arbeiten dürfen.

Die Gegenposition zu diesem bürgerlichen Flügel stellte die «radikale» Frauenbewegung dar, wie sie u. a. von Hedwig Dohm (1831-1919) vertreten

wurde. Sie forderte uneingeschränkte Gleichberechtigung und Gleichheit, sah die Selbstbestimmung der Frau als Ziel an – und nicht ihre Ausrichtung auf die Bestimmung als Mutter oder Gattin. Entsprechend war für sie auch die koedukative Erziehung unabdingbar:

«Wir aber fordern für das weibliche Kind dieselben Bildungsmöglichkeiten, die dem männlichen Kind gewährleistet sind. Und wir wollen die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Durch die Trennung der Knaben und Mädchen in der Schule wird von vornherein die Geschlechtsunterschiedlichkeit scharf betont, wird darauf hingewiesen, dass dem Knaben anderes – d.h. mehr gebühre als dem Mädchen. Und damit der Grund gelegt zu der Geringschätzung des Knaben dem Mädchen gegenüber» (Dohm 1908, S. 256).

Weder in der Weimarer Republik noch erst recht während der Zeit des Faschismus konnte sich die Koedukation durchsetzen – es blieb bei geschlechtsgetrennten Schulen und es kam bei den weiterführenden Schulen zu einer erneuten Verringerung der Qualifizierung von jungen Frauen und ihrer Abwertung durch Bezeichnungen wie «Puddingabitur».

Bildungsreformen der 1960er Jahre und neue Frauenbewegung

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg verlief in den beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich: Die DDR knüpfte an die sozialistischen Vorstellungen der Jahrhundertwende und der Weimarer Zeit an und führte mit Einheitsschulen auch die Koedukation ein. Allerdings wurde sie in erster Linie als organisatorische Maßnahme realisiert, so dass – wie Marlies Hempel nach ihrer Sichtung des «linken Erbes» für die Pädagogik feststellt –, der «Verzicht auf die soziale Strukturkategorie ›Geschlecht‹ ... den Lehrerinnen und Lehrern die Sicht auf die Realität des Lebens in einem ›kulturellen System‹ der Zweigeschlechtlichkeit» verstellt habe (Hempel 1995, S. 61).

In der alten Bundesrepublik kam es zu einer Restauration des dreigliedrigen Schulwesens der Weimarer Republik und folglich auch zu nach Geschlechtern getrennten Schulen.

Die Bildungsreformdiskussionen der 1960er-Jahre führten zur Forderung nach Chancengleichheit und reagierten damit auf Erkenntnisse über ungleiche Bildungsbeteiligung, festgemacht an den Kriterien soziale und regionale Herkunft, Religion und Geschlecht. Dabei war die geringe Teilhabe von Mädchen und Frauen an weiterführender Bildung so auffällig, dass Hansgert Peisert von

der Kunstfigur des «katholischen Arbeitermädchens vom Lande» als der am meisten benachteiligten Gruppe sprach (Peisert 1967). Wie ist Peisert darauf gekommen?

Er hat den relativen Schulbesuch 18-19jähriger in Bayern im Jahr 1961 untersucht. Dabei sieht man, dass sowieso nur knapp 12% der Jugendlichen in dem Alter noch zur Schule, d.h. konkret zum Gymnasium gingen. Differenziert man nach Geschlecht, so finden wir erste deutliche Unterschiede: knapp 14% der Jungen, aber nur 9% der Mädchen befanden sich noch im Bildungssystem. Als weitere Differenzkriterien hat Peisert dann Stadt-Land-Unterschiede und danach die Religionszugehörigkeit geprüft. Kumuliert man diese Differenzen, indem Mädchen aus Regionen geringer Bildungsdichte – das waren in Bayern solche, in denen die Bevölkerung zu mehr als 90% katholisch war – und Jungen aus der Universitätsstadt Erlangen miteinander verglichen wurden, dann zeigte sich ein Bildungsvorsprung der Jungen von 45:1, d.h. weniger als ein Prozent der Mädchen besuchten noch die Schule, aber ein knappes Drittel der Jungen.

Die Bildungsreformen der Folgezeit brachten auch die Einführung der Koedukation, primär als Öffnung der bestehenden Jungengymnasien für Mädchen (Hurrelmann u. a. 1986, Kraul/Wirrer 1993).

Mit den Bildungsreformen der 1970er Jahre setzte sich zunächst die Auffassung der Gleichheit der Geschlechter durch, die jedoch – ähnlich wie bereits in den Konzeptionen des 18./19. Jahrhunderts – den «männlichen Maßstab» anlegten. Mit der neuen Frauenbewegung wurde die Gegenposition der Aufwertung von Frauen – das Anknüpfen an die «geistige Mütterlichkeit» wieder stark gemacht. «Gleichheit oder Differenz» markierten die Pole der Auseinandersetzung. Zwar wurde mit Annedore Prengels Plädoyer für eine «Pädagogik der Vielfalt» (Prengel 1993), die sich einer «egalitären Differenz» verpflichtet sah, eine Vermittlungsposition eingenommen, ganz ausgestanden ist die Kontroverse jedoch nach wie vor nicht – wenn Sie an das anfängliche Zitat aus dem «Wälschen Gast» denken, dann finden Sie auch heute noch subtile Vorstellungen, die in ähnliche Richtungen zielen, weil sie unseren Wahrnehmungen von der nach wie vor vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit entsprechen – ich komme darauf zurück.

Mit der neuen Frauenbewegung gab es ab den 1980er Jahren auch eine erneute Koedukationsdebatte (vgl. Faulstich-Wieland 1996, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996) und in der Folge verstärkte Einführungen von zeitweilig getrenntem Unterricht insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Mit dem Bekanntwerden der Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2000 erhielt die Debatte jedoch eine neue Richtung: Nunmehr galten die Jungen als die neuen Bildungsverlierer (vgl. Hurrelmann/Schulz 2012), wurde sogar die «Krise der Männlichkeit» ausgerufen (vgl. kritisch dazu Fegter 2012). Analog

zur Kunstfigur der 1960er Jahre galt nunmehr der «Migrantenjunge aus der Großstadt» als der mit den geringsten Bildungschancen.

Die Debatten um Chancengleichheit beinhalteten von Anfang an den Blick auf die Geschlechterfrage und kulminierten in der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit – zunächst selbstverständlich für Mädchen und Frauen, seit der Jahrhundertwende – nicht unumstritten – auch für Jungen und Männer. Schauen wir uns genauer an, welche Ungleichheiten wir (noch) finden.

Wie sehen die aktuellen Bildungsungleichheiten aus?

Betrachtet man die vorliegenden Statistiken, so zeigen sie tatsächlich, dass Jungen im allgemeinbildenden Bildungssystem weniger erfolgreich sind als Mädchen:

Am Ende des Schuljahres 2021 verließen insgesamt 768.191 junge Menschen die Schule, davon 6,2% ohne Abschluss, 15,9% mit einem Hauptschulabschluss, 43,5% mit einem mittleren Abschluss und 34,4% mit der Hochschulreife (darin sind die wenigen Absolvent*innen mit Fachhochschulreife, die jedoch nur noch in fünf Bundesländern gesondert vergeben wird, eingerechnet). Der Frauenanteil an allen Absolvent/innen betrug 48,8% und mit 48,7% waren sie damit auch anteilmäßig am mittleren Abschluss paritätisch vertreten. Unter denjenigen, welche die Schule ohne einen Abschluss verließen, waren jedoch nur 38,0% Frauen und auch unter denen mit einem Hauptschulabschluss betrug ihr Anteil nur 39,9%. Bei den Absolvent*innen mit Hochschulreife dagegen waren sie mit einem Anteil von 55,1% vertreten. Unter denjenigen, welche die allgemeinbildende Schule mit einer geringeren Qualifikation verlassen, finden wir also deutlich weniger junge Frauen; unter jenen, die sie mit dem höchsten Abschluss verlassen, jedoch deutlich mehr.² Das zeigt sich nochmal klar, wenn Sie die jeweiligen Anteile innerhalb der Geschlechtergruppen vergleichen.

Schaut man sich allerdings die Einmündungen in berufliche Ausbildungen und in Studiengänge an, so finden sich nach wie vor deutliche Geschlechterdifferenzen:

Die duale Ausbildung stellt immer noch einen wichtigen Bereich der beruflichen Ausbildung dar. Das BIBB veröffentlicht jeweils die bis zum 31.12. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Die letzten Daten stammen vom 31.12.2021. Ende 2020 betrug der Anteil der mit jungen Frauen abgeschlossenen Ausbildungsverträge ein gutes Drittel (36,2%), während fast Zweidrittel

2 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 1, 2020/21, Tabelle 6.3

(63,8%) auf die Verträge mit Männern entfielen. Betrachtet man nur die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe, so steigt der Frauenanteil leicht, das Geschlechterverhältnis ändert sich zu ungefähr 40 zu 60 Prozent. D.h. Frauen konzentrieren sich etwas stärker als Männer auf wenige Berufe.

Betrachtet man die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe hinsichtlich ihrer «Geschlechtsspezifik», d.h. also hinsichtlich der Frage, ob es sich um «Männerberufe», «Frauenberufe» oder neutrale Berufe handelt, dann wird die Geschlechtersegregation noch einmal deutlicher. Als «geschlechtsspezifisch» werden Berufe bezeichnet, in denen 70% oder mehr Personen eines Geschlechts arbeiten. Es handelt sich also um einen statistischen Wert und keineswegs um eine Zuschreibung von besonderer Eignung oder Ähnlichem. Das wird jedoch leider in der Regel oft miteinander vermischt.

45,5% der Verträge entfielen auf 13 «Männerberufe», 19,3% auf sechs «Frauenberufe» und 35,2% auf sechs neutrale Berufe.³ Schaut man sich die zugehörigen Berufe etwas genauer an, dann widerspiegelt der segregierte Ausbildungsmarkt inhaltlich weiterhin die technischen und handwerklichen Berufe als «Männerdomänen», die sozialen und medizinischen Bereiche als «Frauendomänen» und nur der kaufmännische Sektor ist mittlerweile genderneutral.

Unter den Erstsemesterstudierenden betrug im Wintersemester 2020/21 der Frauenanteil insgesamt 52,4%. In vier der fünf am stärksten besetzten Fächergruppen stellten sie ebenfalls die Mehrheit, nämlich in der größten Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften waren 60% der Studierenden Frauen, in der drittgrößten Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften 53,7%, der viertgrößten Gruppe, den Geisteswissenschaften 70,3% und in der fünftgrößten Gruppe, der Medizin 73,3%. In der zweitgrößten Fächergruppe dagegen, den Ingenieurwissenschaften, lag der Frauenanteil nur bei 26%⁴. Auch hier haben wir also weiterhin eine Segregation mit den technischen Fächern auf der einen und den geisteswissenschaftlichen sowie medizinischen auf der anderen Seite. Allerdings sollte man den gesellschaftlich einflussreichen Rechts- und Wirtschaftswissenschaftsbereich in der Betrachtung nicht unterschätzen, hier sind Frauen zunehmend stark vertreten (bei Jura sogar mit 62,9%)⁵ und fast die Hälfte der Studentinnen findet sich in diesen Fächern. Auch liegen die Ingenieurwissenschaften bei ihnen an dritter Stelle, fast gleichauf mit den Geisteswissenschaften. Bei den Studenten allerdings stehen sie mit 40,4% auf Platz 1.

3 BIBB: DAZUBI – neu abgeschlossene Berufe in der Bundesrepublik Deutschland am 31.12.2021

4 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.1 – Wintersemester 2021/22, S. 29

5 Ebd., S. 31

Zieht man die PISA-Ergebnisse heran – die Auslöser der neuen Debatte waren – so finden sich in Deutschland auch in der letzten veröffentlichten Erhebung von 2018 signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen (Reiss u.a. 2019): Jungen schneiden mit 26 Punkten Differenz erheblich schlechter in der Lesekompetenz ab (ebd., S. 62ff.), Mädchen sind zwar nur sieben Punkte, aber dennoch signifikant schlechter in den Mathematikleistungen (ebd., S. 200), während die zwei Punkte Differenz zugunsten der Mädchen in Naturwissenschaften nicht signifikant ist (ebd., S. 229). 2015 wurde zusätzlich die Fähigkeit zum Problemlösen im Team erhoben (Zehner u.a. 2017): Hier schneiden Mädchen in allen Ländern deutlich besser ab als Jungen und verfügen damit im Durchschnitt über eine für die heutige Zeit wesentliche Kompetenz. Allerdings darf man alle Unterschiede gerade nicht so interpretieren, als ob Mädchen keine Leseprobleme oder Schwierigkeiten mit Teamarbeit und Jungen keine Schwierigkeiten mit Mathematik hätten. Es gibt bei beiden Geschlechtern sowohl Anteile in den Spitzenwerten wie bei denjenigen, die schwache Leistungen erbringen. Insofern gilt: Fördermaßnahmen, die sich an der Geschlechtergrenze orientieren, stehen in der Gefahr, Gemeinsamkeiten der Geschlechter sowie Unterschiede innerhalb der Genusgruppen zu übersehen.

Was ist überhaupt Geschlechtergerechtigkeit?

Diese gerade genannte Gefahr verweist auf die Schwierigkeit, überhaupt zu bestimmen, was unter Geschlechtergerechtigkeit zu verstehen ist.

Es lassen sich (mindestens) zwei konträre Positionen ausmachen: Zum einen steht hinter Geschlechtergerechtigkeit die Forderung nach Gleichheit – gleiche Anteile, gleiche Möglichkeiten –, zum anderen ist damit gemeint, «den Geschlechtern gerecht werden», also ihre jeweiligen Eigenarten zu berücksichtigen. Es handelt sich jeweils um unterschiedliche Vorstellungen von der Bedeutung, die Geschlecht hat bzw. haben sollte. Damit finden wir zugleich eine Fortsetzung der historischen Debatten und Entwicklungen um die Bildungskonzepte für die Geschlechter.

Die Gleichheitsposition geht davon aus, dass es keine natürlichen Unterschiede gibt, die als Begrenzungen oder Steuerungen des Bildungswegs fungieren können. Insofern kommt es ihr darauf an, den Individuen alle Möglichkeiten offen zu halten und strukturelle Einschränkungen, die das verhindern, abzubauen. Diese Position bestimmte insbesondere auch die vorhin bereits angesprochenen bildungspolitischen Entwicklungen der 1970er Jahre, die getragen waren von der Idee einer Gesamtschule und der Hoffnung, durch Bil-

derung gesellschaftliche Ungleichheiten auszugleichen. Bezogen auf Geschlecht sollten keine unterschiedlichen Stundenpläne mehr greifen – bis dahin gab es Handarbeit für Mädchen, Werken für Jungen, aber auch mehr naturwissenschaftlichen Unterricht für Jungen. Man ging davon aus, wenn Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet wurden – was die Einführung der koedukativen Schulen gewährleistete –, dass dann auch ihnen gegenüber keine Unterschiede mehr gemacht würden. Alle Kinder sollten gleichbehandelt werden.

Die berühmte Karikatur von Hans Traxler aus dem Jahr 1983, in der einem Vogel, einem Affen, einem Flamingo, einem Elefanten, einem Fisch, einer Robbe und einem Hund die gleiche Aufgabe, nämlich auf den Baum zu klettern, gestellt wurde, machte darauf aufmerksam, dass eine solche Gleichbehandlung keineswegs zu gleichen Chancen für alle führte.

Auf solche «diskrete Diskriminierung» von Mädchen (Kauermann-Walter et al. 1988) verwiesen denn auch Vertreterinnen der neuen Frauenbewegung. Sie kritisierten, dass Bildungsvorstellungen und Lebensentwürfe sich an denen von Jungen und Männern orientierten, statt die weiblichen Lebenszusammenhänge in den Blick zu nehmen.

Die unterlegte Differenzposition ging davon aus, dass vor allem die Hierarchie der Geschlechter, sprich: die Höherbewertung des Männlichen, falsch ist, und dem «Weiblichen» eine gleichwertige Position zukommen müsse. Insofern ging es darum, andere Wertschätzungen vorzunehmen – beim Erhalt der Differenz die Hierarchie zu überwinden. Geschlechtergerechtigkeit in diesem Verständnis bedeutete gerade nicht, gleiche Inhalte und Methoden für beide Geschlechter, sondern auf der Basis der Annahme von grundlegenden Unterschieden diese zu berücksichtigen. Damit aber ging es auch nicht darum, gleiche Chancen für gleiche Ergebnisse herzustellen, sondern unterschiedliche Wege für unterschiedliche, aber gleichwertige Ergebnisse zu erzielen. Letztlich würden damit die Geschlechterdifferenzen erhalten bleiben.

Beide Positionen beinhalten zentrale Probleme:

Die Gleichheitsposition übersieht, dass wir in einer Gesellschaft leben, in der die Geschlechtszugehörigkeit für die alltäglichen Interaktionen nach wie vor zentral wichtig ist – erkennbar daran, dass es – trotz Zunahme von Menschen, die sich als «queer» verstehen – kaum etwas Irritierenderes gibt als nicht zu wissen, ob jemand, mit dem man zu tun hat, gleich- oder gegengeschlechtlich ist. D.h. wir alle «machen Geschlecht» (doing gender), indem wir uns so inszenieren, dass unsere Geschlechtszugehörigkeit sofort erkennbar ist – durch Kleidung und Accessoires, aber auch durch Verhaltensweisen, die als «geschlechtsadäquat» gelten. Dabei sind die Spielräume jedoch groß und historisch veränderlich, zudem haben wir die Freiheit, gegen die Regeln zu verstoßen – und sie damit auch zu verändern. Dennoch sind die Sozialisati-

onsprozesse nach wie vor auch durch die Herausbildung eines vergeschlechtlichten Habitus bestimmt (vgl. Faulstich-Wieland 2008b). Fördermaßnahmen müssen folglich im Blick behalten, wie viel «Geschlechtsadäquatheit» zu akzeptieren ist und wie viel als Einengung und Chancenminderung verändert werden sollte.

Die Differenzposition demgegenüber übersieht die vielen Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und damit zugleich die Differenzen innerhalb der Genusgruppen. Das häufig vorfindbare Verständnis der Unterschiede unterliegt zudem dem Irrtum, diese seien «natürlich» und eben nicht gesellschaftlich und sozial hergestellt. Damit aber reproduzieren sie die Ungleichheiten statt sie zu verändern. Die angestrebte Veränderung liegt primär in einer Umwertung «geschlechtsadäquater» Verhaltensweisen, nämlich in der Realisierung ihrer Höherbewertung.

Geschlechtergerechtigkeit, die der Heterogenität der Menschen entsprechen will, muss jedoch beide Aspekte – die gesellschaftliche Bedeutung, die der Geschlechtszugehörigkeit und damit der Geschlechterdifferenz zukommt, aber auch die prinzipielle Gleichheit der Menschen – berücksichtigen. Sie muss eine Balance zwischen der Dramatisierung von Geschlecht und ihrer Entdramatisierung herstellen.

Wie kann Gendersensibilität realisiert werden?

Ist die Aufhebung der Koedukation dafür ein adäquates Mittel?

Die Forderungen der zweiten Frauenbewegung in den 1980er Jahren zielten auf eine zumindest zeitweise Wiederaufhebung der Koedukation. Über die Realisierung solcher Maßnahmen gibt es keine Statistik, aber die Schulgesetze von sieben Bundesländern – Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein – lassen in ihren Bestimmungen zu den Grundsätzen für die Verwirklichung des Auftrags der Schulen explizit Ausnahmen vom gemeinsamen Unterricht zu. Die Hälfte der Länder äußert sich gar nicht dazu, nur Nordrhein-Westfalen schreibt, dass Koedukation die Regel sei, ohne hier Ausnahmen zu formulieren.

Eine nach der Jahrhundertwende erfolgte Zusammenstellung von Schulprogrammen, die sich dem Anspruch der Geschlechtergerechtigkeit verpflichtet fühlen, zeigte denn auch, dass nach wie vor als primäres Mittel die Ermöglichung von geschlechtshomogenen Räumen angesehen wird (Koch-Prieue 2002). Zeitweilige Trennungen in den naturwissenschaftlichen Fächern, Arbeitsgemeinschaftsangebote nur für Mädchen und inzwischen zunehmend auch nur für Jungen oder spezielle Mädchenräume bilden das Spektrum der

Aktivitäten. In Diskussionen um Geschlechterungleichheiten im Bildungssystem taucht entsprechend nach wie vor die Forderung nach einer Trennung auf.

International gibt es eine Reihe von empirischen Studien, die versuchen, den Effekt von Koedukation bzw. Monoedukation zu erfassen (zum Überblick vgl. Faulstich-Wieland 2011). Zu den erforschten Aspekten gehören vor allem Einflüsse auf die Entwicklung von Leistung und Interesse sowie Selbstwerten, aber auch schulklimatische Bedingungen – das Wohlfühlen – und der Abbau von Geschlechterstereotypen bzw. die Erweiterung des Handlungsspektrums. Häufig stehen bei den ersten drei genannten Punkten die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer im Mittelpunkt, weil in ihnen die Teilhabe von Mädchen geringer ist. Zunehmend werden aber auch die Sprachfächer bzw. allgemein das Lesen im Blick auf Benachteiligungen von Jungen diskutiert und untersucht. Die Studien zu den Leistungs- und Interessenvergleichen konnten keine eindeutigen Ergebnisse für monoedukative Beschulungen erbringen – es finden sich sowohl Arbeiten, die eine Überlegenheit getrennten Unterrichts ausweisen wie solche, bei denen die koedukative Beschulung erfolgreicher ist wie schließlich Untersuchungen, die keinerlei Effekte zeigen. Insbesondere im Blick auf die Leistungsdifferenzen in den Naturwissenschaften konstatiert die OECD, dass hier keine Effekte der Monoedukation nachweisbar sind. Im renommierten «Handbook of Gender and Education» von 2006 wird resümiert, dass die Organisationsform nicht zentral sei, sondern es entscheidend auf die pädagogischen Konzepte ankomme, zudem aber immer noch mehr offene Fragen als Antworten existieren.

Hinzu kommt mittlerweile der an alle Schulen gerichtete Anspruch auf Inklusion, der ausgerechnet mit Blick auf das Geschlecht außer Kraft gesetzt werden soll (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2010).

Arbeiten, die sich mit der Entwicklung von Geschlechtsidentität und den zugrundeliegenden Weiblichkeitskonzeptionen befassen, zeigen, dass Mädchenschulen häufig traditionelle Formen von «Weiblichkeit» fördern und Jungenschulen den Schülern «feminines» Verhalten eher erschweren. Es zeigt sich deutlich, dass Monoedukation keineswegs ein Refugium für das Überschreiten von Verhaltensgrenzen darstellt – ebenso wenig wie einen Schutzraum gegen Gewalt unter Mädchen.

Ein Problem der Monoedukation liegt m.E. in der Dramatisierung von Geschlecht, die mit ihr einhergeht, d.h. in der Betonung des Geschlechts und dem Festmachen der Aktivität am Geschlecht (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016). Am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts sei dies verdeutlicht: Wenn man Physikunterricht monoedukativ erteilt, dann fließen eine Reihe von Unterstellungen ein: Mädchen hätten andere Zugänge zu Physik als Jun-

gen, weshalb man als Beispiel für die Behandlung des Motors bei Mädchen die Herzpumpe, bei Jungen den Automotor nehmen sollte; Mädchen trauten sich nicht an Experimente heran, wenn Jungen dabei seien usw. Mädchen wie Jungen werden damit jeweils «gleich» gemacht und es gerät aus dem Blick, dass es durchaus physikbegeisterte Mädchen geben kann, die sich sehr für das Funktionieren eines Automotors interessieren; dass es ebenso Jungen geben kann, die über medizinische Anwendungsbeispiele zu Erfolgserfahrungen kommen könnten. Beiden vermittelt die Trennung jedoch zugleich ihr «Untypischsein» und verweist sie zurück auf ihr Geschlecht. Dieses Zurückverweisen stellt u.U. einen «stereotype threat» dar: Man hat herausgefunden, dass insbesondere Mädchen schlechtere Leistungen zeigen, wenn ihnen vermittelt wird, dass sie sich in einem Feld bewähren sollen, welches als «geschlechtsuntypisch» für sie gilt (vgl. u.a. Deemer et al. 2014).

Wo immer möglich, scheinen mir folglich entdramatisierende Maßnahmen geeigneter, also Maßnahmen, die nicht primär auf das Geschlecht schauen, sondern durch das Einbeziehen aller Schülerinnen und Schüler deren individuellen Interessen und Möglichkeiten gerecht werden. Die Schwierigkeiten eines solchen Umgangs mit der Genderfrage sind jedoch wiederum mindestens doppelt gelagert:

Zum einen sind diese Maßnahmen unspektakulär und insofern auch schwer zu dokumentieren: Getrennte Angebote sind für alle sichtbar, eine Förderung aller ohne Genderbias bedarf dagegen anderer Evaluationen und Nachweise – die bisher nicht zum selbstverständlichen Schulalltag gehören.

Zum anderen besteht die Gefahr, die Geschlechterfrage statt zu entdramatisieren zu neutralisieren, d.h. davon auszugehen, Geschlecht spiele für die eigenen Handlungen keine Rolle. Da «doing gender» (die kulturelle Inszenierung von Geschlecht) routiniert geschieht, werden Differenzen dann nicht reflektiert und können sich «von selbst» durchsetzen, wodurch gerade keine Gendersensibilität erreicht wird.

Fazit: Wo könnte Pädagogik etwas zur Egalisierung leisten? Wo nicht?

Ich komme zu einem kurzen Fazit, um die Frage meines Beitrags zu einer Antwort zu bringen.

Ganz wesentlich hängt die Realisierung von Geschlechteregalisation am Handeln der Lehrkräfte. Sie müssen eine Balance zwischen Dramatisierung – eine auf der Basis von Genderwissen sensible Selbst- und Fremdbeobachtung der Mechanismen, mit denen Differenz und vor allem Ungleichheit herge-

stellt wird – und der Entdramatisierung von Geschlecht – der Beachtung der individuellen und vielfältigen Unterschiede – herstellen. So kann man sich klarmachen, dass man selbst an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt ist – die Bilder von Männlichkeit oder Weiblichkeit einer Lehrerin Einfluss darauf haben, ob sie z.B. Interesse an Naturwissenschaften bei Schülerinnen überhaupt wahrnimmt oder nicht. Sich darüber bewusst zu werden, ist eine Form der Dramatisierung, ein gezieltes Achten auf die Bedeutung von Geschlecht. Dieses aber nicht zur Stereotypisierung werden zu lassen, sondern z.B. ebenso gezielt nach Gegenbeispielen für die eigenen Annahmen zu schauen und zugleich zu versuchen, allen Kindern mit ihren individuellen Eigenheiten gerecht zu werden, wäre eine Entdramatisierung. Das stellt Ansprüche vor allem an die einzelnen Lehrkräfte: die Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, die eigene Position dabei zu bestimmen und ihr gemäß zu handeln. In den Schulen gibt es dafür zwar einige gute Beispiele, aber längst noch nicht genügend Ansätze, auch, weil es zu oft noch an einem Bewusstsein für diese Fragen fehlt. Es fehlt aber auch an Zeiten und Räumen, um sich mit der Thematik auseinander zu setzen – hier wiederum wären auch bildungspolitische Ansätze gefordert, die Gender Mainstreaming im Schulbereich erneut auf die Tagesordnung setzen.

Pädagogik könnte also durchaus einen relevanten Beitrag zur Überwindung genderbezogener Ungleichheiten leisten. Allerdings wirken sich die Ungleichheiten erst wirklich im Erwerbsleben aus und führen hier zum gender pay gap sowie zur späteren relativen Altersarmut von Frauen. Darauf zu hoffen, dass unser Bildungssystem irgendwann mal ungleichheitsbewusste Menschen hervorbringt, die gestärkt und selbstbewusst auf Gleichheit und Parität achten, scheint mir unrealistisch – was nicht bedeutet, dass die Zielsetzung nicht verfolgt werden sollte. Es bedarf aber anderer gesellschaftspolitischer Maßnahmen, die durch Veränderungen der Work-Life-Balance die Lebensrealität von Frauen wie Männern verbessern. Dazu gehört selbstverständlich, sich von den Vorstellungen vermeintlich natürlicher Geschlechtscharaktere zu verabschieden und die Vielfalt und Differenz von Menschen zu akzeptieren und damit auch viel stärker unterschiedliche Lebensentwürfe zu ermöglichen. Dieses wiederum stellt ganz zentral eine Bildungsaufgabe dar.

Zitierte Literatur

Beckmann, Emmy, 1936: *Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870-1914 dargestellt in Dokumenten*, Berlin.

- Bennewitz, Ingrid, 1996: «Darum lieben Toechter/seyt nicht zu gar fürwitzig ...» Deutschsprachige moralisch-didaktische Literatur des 13.-15. Jahrhunderts», in: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 23–41.
- Blochmann, Elisabeth, 1966: *Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland*, Heidelberg.
- Brinkmann, Tanja Marita, 2006: *Die Zukunft der Mädchenarbeit. Innovationspotenziale durch neuere Geschlechtertheorien und Ungleichheitsforschung*, Münster (Unrast-Verlag).
- Budde, Jürgen; Kansteiner, Katja; Bossen, Andrea, 2016: *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden (Springer VS).
- Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore, 2008: *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*, Weinheim (Juventa).
- Campe, Joachim Heinrich, 1791⁴: *Väterlicher Rath für meine Tochter: Ein Gegenstück zum Theophron*, Braunschweig.
- Deemer, Eric D.; Thoman, Dustin B.; Chase, Justin P.; Smith, Jessi L., 2014: «Feeling the Threat: Stereotype Threat as a Contextual Barrier to Women's Science Career Choice Intentions», in: *Journal of Career Development*, Band 41 (Nr. 2), S. 141–158.
- Dohm, Hedwig, 1981: «Erziehung zum Stimmrecht der Frau» (1908), in: Schröder, Hannelore: *Die Frau ist frei geboren*, Bd. 2, München, S. 253-298.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 1991: *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 1995: *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 1996: «Abschied von der Koedukation?», in: Kleinau/Opitz, Bd. 2, S. 386–400.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2008a: «Gender und Bildung», in: Hannelore Faulstich-Wieland und Peter Faulstich (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek (Rowohlt Taschenbuch – rororo: rowohlts enzyklopädie, 55692), S. 423–444.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2008b: «Sozialisation und Geschlecht», in: Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim (Beltz Pädagogik), S. 240–253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 2011: «Koedukation – Monoedukation», in: Hannelore Faulstich-Wieland (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung*, Weinheim und München (Juventa).
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne, 1996: «100 Jahre Koedukationsdebatte-und kein Ende. Hauptartikel und Replik», in: *Ethik und Sozialwissenschaften*, Jg. 7, S. 509-520, 578-585.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara, 2010: «Eine Schule für alle – aber getrennte Bereiche für Mädchen und Jungen?», in: Joachim Schwohl und Tanja Sturm (Hg.): *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche*

- und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses, Bielefeld (transcript – Theorie Bilden, 20), S. 159–177.
- Fegter, Susann, 2012: *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung*. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit, Wiesbaden (Springer VS).
- Goffman, Erving, 1994: *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt/M.
- Hadjar, Andreas (Hg.), 2011: *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden (VS Verl. für Sozialwissenschaften).
- Hempel, Marlies (Hg.), 1995: *Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West*, Bad Heilbrunn.
- Hurrelmann, Klaus u. a. (Hg.), 1986: *Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?* Opladen.
- Hurrelmann, Klaus; Schulz, Tanjev (Hg.), 2012: *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*, Weinheim (Beltz).
- Kauermann-Walter, Jaqueline; Krienbaum, Maria Anna; Metz-Göckel, Sigrid, 1988: «Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation», in: Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm, Hermann Pfeiffer und Ernst Rösner (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Weinheim (Juventa), S. 157–188.
- Kleinau, Elke, 1996: «Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung», in: Dies./Opitz, Claudia (Hg.), Bd. 2, S. 113–128.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia, 1996: «Einleitung», in: Dies. (Hg.), Bd. 1, S. 15–20.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.), 1996: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt/M.
- Koch-Priewe, Barbara (Hg.), 2002: *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung*. Die geschlechterbewusste Schule, Weinheim (Beltz).
- Kraul, Margret/Wirrer, Rita, 1993: «Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?», in: *Die Deutsche Schule* (85/1), S. 84–97.
- Lenz, Ilse (Hg.), 2008: *Die neue Frauenbewegung in Deutschland*. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung, 1. Aufl. Wiesbaden (VS Verl. für Sozialwissenschaften).
- Peisert, Hansgert, 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*, München (Piper).
- Prengel, Annedore, 1993: *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.), 2019: *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, 1. Auflage, Münster (Waxmann).
- Schmid, Pia, 1989: «Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung. Klassiker und Gegenstimmen um 1800», in: Hansmann, Otto: *Diskurs Bildungstheorie II*, Weinheim, S. 537–559.
- Schmid, Pia, 1996: «Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800», in: Kleinau/Opitz, Bd. 1, S. 327–345.
- Stanat, Petra; Kunter, Mareike, 2001: «Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen», in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen (Leske+Budrich), S. 249–269.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 1 und Reihe 4.1
Zehner, Fabian; Weis, Mirjam; Vogel, Freydis; Leutner, Detlev; Reiss, Kristina, 2017:
Kollaboratives Problemlösen in PISA 2015: Befundhöhepunkte rund um Deutsch-
land. Hg. v. TUM. München.