GENDER OPEN REPOSITORIUM

Gender in den Fachdidaktiken

Kiper, Hanna

2004

https://doi.org/10.25595/1000

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kiper, Hanna: *Gender in den Fachdidaktiken*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 410-424. DOI: https://doi.org/10.25595/1000.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2004
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie 191
Vera Moser

Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien:
Anregungen aus der Soziobiologie 200
Annette Scheunpflug

Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und
Geschlechterverhältnisse 215
Barbara Friebertshäuser

Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge 237
Doris Lemmermöhle

Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von
Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory 255
Jutta Hartmann

Männerforschung und Erziehungswissenschaft 271
Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur
„Sozialgeschichte in der Erweiterung“ 287
Elke Kleinau

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte 303
Brita Rang

Historische Genderforschung und „cultural turn“ 322
Meike Sophia Baader

Klassikerinnen 337
Margret Kraul

3 Gender in Teildisziplinen und Handlunsgfeldern

Gender in der Familienerziehung 349
Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze

Gender im Kindergarten 361
Dagmar Kasüschke

Gender in der Primarstufe des Schulwesens 372
Astrid Kaiser

Gender in den Sekundarstufen 389
Elke Nyssen

Gender in den Fachdidaktiken 410
Hanna Kiper

Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik 425
Ulrike Schildmann

Gender in der Interkulturellen Pädagogik 436
Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz

„Dolle Deerns", „PfundzKerle" und „MezzoMezzo" –
Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit 448
Margitta Kunert-Zier

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe 461
Maria Bitzan

Jungen- und Männerarbeit 477
Edgar Forster

Gender in der Berufsbildung 491
Antje Bredow

Gender in der Erwachsenenbildung 502
Anne Schlüter

Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre 515
Ingrid Schacherl

Gender in derLehrerInnenbildung und Schulentwicklung 523
Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe

Psychosoziale Beratung und Genderrelation 540
Ruth Großmass/Christiane Schmerl

Gender und Medienpädagogik 557
Agi Schründer-Lenzen

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 574
Birgit Schaufler

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender 587
Ulrike Popp

Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge 599
Regina Mikula/Andrea Felbinger

Objektiv hermeneutische Zugänge 610
Merle Hummrich

Tiefenhermeneutische Zugänge 622
Regina Klein

Ethnographische Ansätze 636
Helga Kelle

Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung 650
Heide von Felden

Quantitative Zugänge 663
Ulrike Popp

5 Anhang

Sachregister 681
Namensregister 693
AutorInnenverzeichnis 703

Gender in den Fachdidaktiken

Hanna Kiper

Gibt es eine geschlechtsneutrale Fachdidaktik? Ist der Bildungskanon allgemein? In diesem Beitrag sollen ausgewählte Erträge feministischer Forschung für Fachdidaktiken und Bildungskanon erörtert werden.

Über Fachdidaktiken, Schulfächer und Kanon – eine begriffliche Klärung

Unter Fachdidaktiken werden Didaktiken der einzelnen Schulfächer verstanden. Eine Fachdidaktik befasst sich u.a. mit der Begründung der Bildungsrelevanz von Zielen und Inhalten, der Ermittlung sinnvoller Inhalte, der Bestimmung adäquater Lernziele, der Darlegung angestrebter fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen einschließlich der für ihre Organisation denkbaren Lernarrangements (unter Berücksichtigung von Methoden und Medien) unter Auswertung der besonderen entwicklungsbezogenen, soziokulturellen und sprachlichen Denk- und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Außerdem werden für die Überwachung von Lehr-Lern-Prozessen (Monitoring) und die Messung und Beurteilung von Schülerleistungen fachspezifische Standards (auf verschiedenen Kompetenzstufen) formuliert. Fachdidaktische Theoriebildung vereinigt Fragestellungen der allgemeinen Didaktik, Aspekte der dem jeweiligen Schulfach korrespondierenden Fachwissenschaft(en), bereichsspezifisch angelegte Lernstrukturanalysen und spezielle fachdidaktische Elemente (vgl. Meyer/Plöger (Hg.) 1994; Reinhardt/Weise (Hg.) 1997; Kiper 2001, S. 118 f.).

Von der Thematisierung des Geschlechterverhältnisses zur Strukturkategorie Geschlecht in den Fachdidaktiken

Eine Thematisierung des Geschlechterverhältnisses schlug Wolfgang Klafki vor. Ausgehend von Bildung als übergreifender Kategorie, die darauf zielt, eine Kritik fragwürdiger Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnisse zu entfalten, orientierte er darauf, „ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft" zu gewinnen und die Bereitschaft zu entfalten, „sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen" (Klafki 1985, S. 20). Der Wissenschaftler zählt das „Verhältnis der Geschlechter" zu den „Schlüsselproblemen", die zum Ausgang (nicht nur fächerübergreifenden) Unterrichts gewählt werden sollen (Klafki 1985, S. 21). Damit leistet er einen Beitrag dazu, das Geschlechterverhältnis als

ein Thema neben anderen als Gegenstand in verschiedenen Fächern vorzuschlagen. Astrid Kaiser (1988) kritisierte – daran anknüpfend – die weitgehend geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik.
Inzwischen geht es nicht mehr nur um die Aufnahme von Themen über Mädchen und Frauen und das Verhältnis der Geschlechter zueinander; die geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik insgesamt wurde kritisiert (vgl. Kaiser 1988). Geschlecht wird inzwischen als Strukturkategorie verstanden. Wenn Kategorien beim Unterscheiden, Klassifizieren, Ordnen und Interpretieren helfen, dann sind Strukturkategorien tragende Bestandteile der Ordnung des Wissens. War „Geschlecht" bisher eine Kategorie des Denkens in ausgewählten wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Biologie, Soziologie), so wird mit einer Konzeptionalisierung von Geschlecht als Strukturkategorie davon ausgegangen, dass bisherige Fragestellungen, Begriffe und Methoden in den wissenschaftlichen Disziplinen nicht ausreichen. Eine Analyse, Kritik und kritische Rekonstruktion ihrer Denktraditionen erscheint notwendig. Die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit Denkgewohnheiten unter Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht fordert nicht nur zu Ergänzungen, sondern zur grundsätzlichen Revision der Denk-Modelle heraus (vgl. Rendtorff/Moser 1999).
Ich verstehe Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen, begreife Schulfächer als Bündelung von Zielen, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule, fasse den Kanon als die „schulsystemspezifische Einheitsform, in der Erwartungen an Personen und ihre Kompetenz, an Lehrer wie an Schüler, und politisch fixierte Definitionen des kulturell für notwendig gehaltenen Wissens zum obligatorischen Anforderungsprofil gebündelt werden" (Tenorth 2002, S. 7). Mit der Einfädelung der Strukturkategorie Geschlecht in den Diskurs ist die Aufgabe gestellt, Fachdidaktiken, Schulfächer und Bildungskanon in ihrer bestehenden Form zu diskutieren und ihre Legitimation zu überprüfen, kurz: die Formen des Ausschlusses von Wissen und die Konstitution von Verbindlichkeiten zu problematisieren. Entscheidungen bezogen auf bisherige Auswahlkriterien sind zu reflektieren; es sind andere Relevanzen ins Spiel zu bringen. Forschung unter der Strukturkategorie „Geschlecht" in den Fachdidaktiken und Schulfächern hat die Aufgabe, ihren Beitrag zur Genese und Tradierung der Geschlechterverhältnisse aufzudecken und zu problematisieren. Dabei stellen sich u.a. folgende Aufgaben:

1. Die Geschichte des fachdidaktischen Denkens und der Schulfächer ist unter der Perspektive ihres Beitrages zur Herausbildung, Tradierung und Unsichtbarmachung des Geschlechterverhältnisses zu untersuchen.
2. Die fundierenden Fragestellungen, Begriffe, Methoden, Konzeptionen und Theorien in den Fachdidaktiken und Schulfächern sind mit dem Ziel, ihre scheinbare „Geschlechtsneutralität" aufzudecken, zu überprüfen und zu problematisieren.

3. Eine Kritik und Rekonstruktion unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht ist vorzunehmen (vgl. Rendtorff/Moser 1999).
4. Es ist zu erörtern, inwiefern die Schule – über den durch sie konstituierten Kanon – das Geschlechterverhältnis in seiner bestehenden Form transportiert und verfestigt. Muss der Bildungskanon resp. das schulische Curriculum erweitert und ergänzt oder ganz umgeschrieben und neu gefasst werden?
In diesem Beitrag kann ich nur wenige Debatten in ausgewählten wissenschaftlichen Disziplinen und den ihnen zugeordneten Bereichs- und Fachdidaktiken nachzeichnen.

Ausgewählte Diskussionen in den Fachdidaktiken unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht

In der **Evangelischen und Katholischen Theologie** wurde die Benutzung der Bibel für die Legitimation von Frauenunterdrückung problematisiert. Unter frauenspezifischer Perspektive war das Sichtbarmachen von Frauen im Alten und Neuen Testament, die Symbolisierung Gottes und das Entdecken weiblicher Spiritualität und Weisheitstraditionen ein wichtiges Anliegen. Biblische Frauengestalten (Moltmann-Wendel 1980, Trible 1987), weibliche Heilige und herausragende Frauen der Kirchengeschichte wurden ebenso (neu) entdeckt wie die religiösen und sozialen Strukturen der frühen Christenheit und Prozesse des Einschlusses und Ausschlusses von Frauen. Dabei wurden – in kritischer Auseinandersetzung mit Traditionen vorliegender (verzerrender) Rezeption – verschiedene Lesarten feministischer Bibelauslegung (wie eine Hermeneutik der Loyalität, die auf die Verteidigung der Bibel zielt und einzig die Rezeption kritisiert; eine Hermeneutik der Ablehnung (Mary Daly 1978; Heide Göttner-Abendroth 1980, 1982); eine Hermeneutik der Revision (Roemarie Radford Ruether); eine Hermeneutik des ‚Ewig Weiblichen' (Gerda Weiler 1984, 1989) und eine Hermeneutik der Befreiung (Schüssler Fiorenza 1988)) entfaltet. Daneben trat eine feministische Revision der Geschichte Israels (Schrotthoff/Schroer/Wacker 1995, S. 83 ff) und des Urchristentums (Schüssler Fiorenza 1980). Gefragt wurde nach Möglichkeiten eines veränderten Umgangs mit den kanonischen Schriften (dialogischer Umgang, Schrift als Metapher, Annäherung von den Rändern). Außerdem erfolgte eine Auseinandersetzung mit antijüdischen Tendenzen in der christlichen feministischen Theologie. Christliche Frauengemeinschaften, Frauenmystik, aber auch Hexenverfolgungen wurden zum Thema. Außerdem wurden Symbole, Bilder, Riten und Liturgie auf ihre geschlechterhierarchischen Gehalte überprüft (vgl. Leistner 1997). Selbstverständnis, Aufgabe, Struktur, Ämterverteilung und Zugang zu resp. Ausschluss von Ämtern der Kirchen wurden unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive kritisch erörtert (Schrotthoff/Schroer/Wacker 1995). Es tat sich die Frage auf, inwiefern androzentrische Kirchengeschichtsdar-

stellungen ebenso revidiert werden müssen wie das Kirchenrecht. In fachdidaktischer Perspektive wurden diese Themen – zumindest partiell – aufgenommen und unter der Frage gebündelt, wie männliche und weibliche Protagonisten und verschiedene Rollenmodelle der Nachfolge zum Thema werden können. Auch wurden Überlegungen angestellt, wie Geschlechterrollen im Religionsunterricht, Fragen religiöser Sozialisation von Mädchen und Jungen und unterschiedliche Erfahrungen, die Konstituierung biographischer Identität von Frauen und Männern im Medium des Glaubens erörtert werden können (vgl. Burrichter 2001).
In der **Geschichtswissenschaft** wurde über Rolle und Wirken von Frauen geforscht (vgl. Anderson/Zinsser 1988; Schmitt Pantel 1993; Farge/Davis 1994; Fraisse/Perrot 1994; Thebaud 1995). Annette Kuhn ging schon 1986 davon aus, dass es nicht nur darum gehen könne, blinde Flecken zu füllen, sondern dass eine grundlegende Veränderung des Denkens erforderlich sei. Diesen Gedanken weiterführend forderte Susanne Thurn keine „Frauengeschichte", sondern eine Geschlechtergeschichte, in der die Geschichte der Geschlechter als Machtbeziehung und Ausschluss und Marginalisierung der Frauen und die Beschädigung ihres Selbstbewusstseins sichtbar würden. Unter fachdidaktischer Perspektive wurden Materialien zur Geschichte der Mädchen und Frauen für den Unterricht entwikkelt mit dem Ziel, die Ignoranz gegenüber der Frauengeschichte oder ihrer isolierten und folgenlosen Berücksichtigung zu überwinden. Darüber hinaus wurde die Frage aufgeworfen, wie Mädchen und Jungen durch historisches Lernen zu historischer Identität verholfen werden könne. Thurn fragte (2001), ob Jungen und Mädchen historische und gesellschaftliche Wirklichkeit strukturell unterschiedlich wahrnehmen, ob sich Jungen mit der Gesellschaft, wie sie ist, stärker identifizieren, die Gesellschaftsmodelle und die ihnen eingeschriebene Rationalität und Logik besser erfassen, während Mädchen – in Kritik daran – nach anderen Lösungen suchen. Thurn plädierte für einen Geschichtsunterricht, der für historisch entstandene Ungleichheiten und Diskriminierungen sensibilisiert.
In der **Politikwissenschaft** wurde über die patriarchale Struktur von Gesellschaft und Staat diskutiert (vgl. Clemens 1990). Dabei wurde kritisch auf Verbindungslinien zwischen Männlichkeit, Krieg resp. Militarismus und Politik eingegangen (vgl. Hartsock 1990). Die männlichen Paradigmen in der Politikwissenschaft wurden offen gelegt. „(...) die zentralen Begriffe der Politikwissenschaft (Staat, Öffentlichkeit, Politik, Macht, Institutionen, Interessen, Entscheidungen, Konflikte, Partizipation usw.) reflektieren eine männlich gestaltete und männlich beherrschte Welt. Politisch und ökonomisch dominierende Männer regeln nach ihren Erfahrungen, Wertvorstellungen und Interessen das Zusammenleben der Menschen. Und die politische Theorie legitimiert diese Eingeschlechtlichkeit politischer und ökonomischer Macht durch systematische Entgeschlechtlichung. Die wird aber keineswegs offengelegt, sondern vielmehr als ‚geschlechtsneutral' objektiviert. Und gerade vorgeblich geschlechtsneutrale Akteure, nämlich Insti-

tutionen, Kollektive oder Körperschaften, entpuppen sich erst bei wirklich genauem Hinsehen als Männer" (Kreisky 1995, S. 37). Im Detail kritisierte Kreisky die Abspaltung des ‚Geschlechtervertrags' vom ‚Gesellschaftsvertrag', die Teilung der Gesellschaft in eine öffentliche (männliche) und eine private Sphäre ohne öffentliche Relevanz, die unsichtbar gemachte Beziehungsarbeit von Frauen in untergeordneten Positionen und die Abspaltung von Subjektivität von ‚objektiven' Strukturen und Verfahren. Nach ihrer Auffassung sind die politischen Akteure, die politische Macht und die politikwissenschaftlichen Beobachter männlich. Wissenschaft und Politik als ‚Berufe' seien fest in männlicher Hand (vgl. Kreisky 1995, S. 40).

In der **Didaktik der politischen Bildung** wurde über politisches Lernen von Mädchen und Jungen nachgedacht. Leitende Fragen waren z. B., ob und inwiefern Sozialisationserfahrungen von Jungen und Mädchen auch ihre Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Sachverhalten beeinflussen, ob Mädchen im Vergleich zu Jungen ‚anders' politisch interessiert sind (Jacobi 1991, S. 99), inwiefern Territorien der Politik als kulturell und symbolisch männlich dominiert wahrgenommen werden. Es wurde erörtert, inwiefern geschlechtsspezifische Ansätze in der politischen Bildung zu entfalten seien, um beide Geschlechter anzusprechen und inwiefern auch in diesem Lernbereich geschlechtergetrennter Unterricht sinnvoll sei. Politische Bildung, die Mädchen gerecht werden will, kann u.a. folgende Inhalte zum Thema machen: rechtliche, soziale und politische Gleichberechtigung der Geschlechter; Bedingungen geschlechtsspezifischer Sozialisation und geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens; geschlechtsspezifische Vorurteile, Zuschreibungen, Klischees und verfestigte Stereotypen; unterschiedliche Erfahrungswelten beider Geschlechter; geschlechtsspezifische Lebensentwürfe auf dem Hintergrund sozialer Erwartungen; die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie; der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt; männliche und weibliche Politikdefinitionen und als relevant empfundene gesellschaftliche Problembereiche, Erfahrungen von Frauen in Öffentlichkeit und Politik (Behinderung, Diskriminierung, Ausgrenzung etc.); Machtmuster und -strategien (vgl. Schaeffer-Hegel 1990); Veränderung der politischen Kultur durch die Beteiligung von Mädchen und Frauen; demokratischer Umgang der Geschlechter (vgl. Richter 1992, 1997; Hoppe 1996). Es wurde gefordert, für Mädchen positive Vorbilder bereitzustellen, indem z. B. weibliche Mitglieder aus Bürgerinitiativen, Politikerinnen oder Gleichstellungsbeauftragte der Kommunen in den Unterricht eingeladen werden. Für die Mädchen sei ein Freiraum zu schaffen, der es ihnen ermögliche, zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (privates und öffentliches Leben, Kindererziehung, Altenbetreuung, Gesundheit, Verkehr, Gestaltung von Arbeitsplätzen, Wohnungen, Straßen, Stadtquartieren, Zusammenleben zwischen den Menschen verschiedener Schichten und Kulturen) eigene Visionen zu entfalten. Dabei seien die Mädchen immer wieder zu ermutigen, ihre Meinungen

darzustellen und ihre Perspektiven einzubringen; sie seien mit Formen „frauenzentrierten Denkens" (Pusch 1997) bekannt zu machen.

In der **Literaturwissenschaft/Germanistik** fand eine Auseinandersetzung mit Frauenliteratur (Jurgensen 1983), schreibenden Frauen (Gnüg/Möhrmann 1985; Stephan/Venske/Weigel 1987), mit deutscher Literatur von Frauen (Brinker-Gabler 1988) und mit Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur (Weigel 1987) statt. In der fachdidaktischen Diskussion wurde über die Darstellung von Männern und Frauen, Mädchen und Jungen in Fibeln, Schulbüchern und Materialien eine kritische Auseinandersetzung geführt. In der linguistischen Diskussion wurden Männer- und Frauensprache, unterschiedliche Gesprächs- und Durchsetzungsstrategien in Kommunikations- und Interaktionsprozessen von Jungen und Mädchen zum Thema. Bezogen auf die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben wurde sichtbar, dass Mädchen bessere Leistungen als Jungen erzielen (vgl. Richter/Brügelmann 1994; Richter 1998). Die mangelnde Berücksichtigung jungenspezifischer Inhalte im Rechtschreibunterricht, aber auch die einseitige Auswahl von Textsorten (Fehlen von Sachtexten) wurden beklagt. Wenn auch die Lesesozialisation der Mädchen in der Familie intensiv erfolgt, sollte doch im Schulunterricht auf eine hinreichende Berücksichtigung weiblicher und männlicher Protagonisten in angebotenen Lesetexten geachtet werden (vgl. Spitta 2001).

In der **Anglistik** könnte unter Aufgreifen der Kategorie Geschlecht in den verschiedenen Bereichen nach der Situation von Mädchen und Frauen gefragt werden. Bezogen auf literaturwissenschaftliche Fragen kann nach weiblichen Autorinnen und ihren besonderen Schreibweisen geforscht werden (vgl. Schabert 1997). Unter linguistischer Perspektive kann das Geschlechterverhältnis und seine Gestaltung auch im jeweiligen Sprachgebrauch, in den Cultural Studies der jeweiligen Überformung des Geschlechterverhältnisses in den verschiedenen Ländern nachgespürt werden. Unter fachdidaktischer Perspektive wurden Verfahrensweisen gender-kritischer Dekonstruktion bei der Analyse von Texten vorgeschlagen (vgl. Kugler-Euerle 1998, 161). Auch ideologiekritische Verfahren der Analyse von Richtlinien, Schulbüchern und didaktischen Materialien sind denkbar.

Der Bereich **Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik (MINT)** wurde lange Zeit für Mädchen als weniger wichtig angesehen, sodass in Mädchengymnasien weniger Unterrichtsstunden und ein geringerer Stoffumfang verbindlich waren; erst mit der Einführung der Koedukation wurde das gleiche Curriculum für alle verbindlich. Trotzdem finden wir – sobald Wahlmöglichkeiten bestehen – die Tatsache, dass Mädchen im Sekundarbereich I und in der gymnasialen Oberstufe Fächer resp. Kurse des MINT-Bereiches abwählen und sich seltener für diese wissenschaftlichen Disziplinen als Studienfächer entscheiden. Dieser Trend ist in der Bundesrepublik Deutschland (im Vergleich zum europäischen Ausland, aber auch zu einigen Ländern der ‚Dritten Welt') besonders massiv. Während Meta-Analysen ergaben, dass alle bisher konstatierten geschlechtstypischen Leis-

tungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Laufe der Zeit deutlich abnahmen, so zeigen Mädchen dennoch weniger Interesse am Fach, weniger Wertschätzung eigener Fähigkeiten und erzielen schlechtere Leistungen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Nach dem derzeitigen Stand der Forschung kann nicht von einer fehlenden kognitiven Eignung der Mädchen für diese Wissensgebiete ausgegangen werden; die Abwahl ist sozialisationsbedingt, werden die Fächer des MINT-Bereiches doch – aufgrund hochwirksamer geschlechterspezifischer Kompetenzzuschreibungen (durch Eltern, Lehrkräfte, peer-groups) – als männliche Domänen wahrgenommen. Der Effekt wird aufgrund des Fehlens weiblicher Rollenmodelle verstärkt. In der fachdidaktischen Diskussion wird darüber nachgedacht, wie die Änderung des Mathematikunterrichts überhaupt, die aufgrund des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in international vergleichenden Tests geboten erscheint, so erfolgen kann, dass der Mathematikunterricht Mädchen und Jungen gleichermaßen gerecht wird (vgl. Jahnke-Klein 2001).

Unter dem Focus Geschlecht wurde **Sport** in seiner Bedeutung für beide Geschlechter analysiert. Sport erscheint nach wie vor als Domäne der Männer und als Bühne, auf der Männlichkeit produziert und inszeniert werden kann. Mädchen und Jungen, Frauen und Männer bevorzugen unterschiedliche Sportarten und Sportformen, die dem jeweiligen Geschlechtsrollenideal, Körperkonzept und Selbstbild entsprechen. Während Jungen und Männer in Sportarten aktiv sind, bei denen der Körper als Medium der Auseinandersetzung genutzt wird, bevorzugen Frauen Formen des Sports, die Weiblichkeit, Schlankheit und Inszenierungen im Medium des Körpers ermöglichen.

Auch wenn Mädchen und Frauen inzwischen alle Disziplinen offen stehen und keine formalen Barrieren mehr existieren, scheinen für sie implizit andere Maßstäbe zu gelten. Doch obwohl der Sport männlich dominiert ist, holen Mädchen und Frauen auf. Noch ist die Nutzung der Angebote im Sport aber von sozialen, ethnischen und geschlechtsspezifischen Faktoren abhängig. Wissenschaftliche Arbeiten, die die Geschichte der Mädchen und Frauen bezogen auf Spiel, Sport, Tanzen und Motorradrennfahren zum Inhalt haben, sind ebenso wichtig wie eine Diskussion über den Zusammenhang von Sportentwicklungen, Geschlechterbildern und Entwicklung der sozialen und politischen Verhältnisse.

Aus fachdidaktischer Perspektive wurde verdeutlicht, dass die pädagogische Diskussion über Turnen im 18. und 19. Jahrhundert auf männliche Zöglinge bezogen blieb und von Männern dominiert wurde. Auch die sportmedizinische Diskussion war lange Zeit fest in der Hand von Männern und arbeitete mit Körpermodellen, die den Mann als Maß wählten; Frauenkörper erschienen als defizitär. In Recherchen über Erfahrungen von Mädchen mit dem Sportunterricht wurde deutlich, dass sich diese oftmals ambivalent gestalteten. In der Pubertät – angesichts der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Körperlichkeit und Weib-

lichkeit - kommt es oft zur Abwendung vom Sport. Fachdidaktische Vorschläge unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht zielen darauf, implizite Barrieren abzubauen, die Sportmöglichkeiten für Mädchen auszuweiten, ihr Wohlbefinden zu steigern, alle Möglichkeiten des Sports (auch zum Abbau von Stress und Angst) nutzbar zu machen und ihren Einfluss (in Sportwissenschaft, Vereinen, Verbänden) auszuweiten. Dabei ist geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozessen im und durch den Sport (herrschende Körperideale und Schlankheitswahn) entgegenzusteuern. Bezogen auf den Schulunterricht scheint es notwendig, Mädchen besondere Sport- und Bewegungsangebote zu ermöglichen, sowohl koedukativen wie zeitweilig geschlechtergetrennten Unterricht anzubieten, divergierende sportmotorische Interessen und Leistungen beider Geschlechter aufzugreifen und sinnvoll zu wenden und – in reflexiver Perspektive – der Dominanz der Jungen und der Marginalisierung von Mädchen (auch durch Aggression und sexuelle Gewalt) entgegenzusteuern (vgl. Pfister 2001).

Über die Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht in der Diskussion des Bildungskanon

Unter dem Bildungskanon verstehe ich die den Bildungsplänen, Rahmenrichtlinien und Lehrplänen eingeschriebene Struktur der Fächer, die in ihrer jeweiligen historischen Gestalt (wenn auch oft nicht expliziert, diskutiert und legitimiert), das Verhältnis von Sozialisation (und Identifikation) resp. Wissensvermittlung (kulturelle und wissenschaftliche Initiation und Reflexion) festlegen. Der Kanon normiert und standardisiert, indem Wissen ausgeschlossen und anderes verbindlich gemacht wird. Durch die Binnenstruktur des Fächerangebotes wird allgemeine Bildung historisch konkretisiert. Der Kanon „fixiert und normiert Wissen und Können, Erwartungen und Normen, Standards und Praktiken, Theorien und Muster ihrer Sequentierung – das sind die Modi, in denen der Bildungskanon existiert" (Tenorth 2002, S. 13 f.).

Wir können davon ausgehen, dass wir im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts keinen einheitlichen Lehrplan vorfinden. Der Lehrplan der ‚gelehrten Schulen' unterscheidet sich von dem der Elementarschulen. Da die Mädchenschulen, auch als höhere Töchterschulen, zum Elementarschulwesen gerechnet wurden, war der Lehrplan der Mädchenschulen gegenüber dem der ‚gelehrten Schulen' eingeschränkt. Während sich das Elementarschulwesen um Religion und später Staatsbürgerkunde als Fixpunkt drehte und in verschiedene Kunden (Naturkunde, Heimatkunde) – neben Lesen, Schreiben und Rechnen – einführte, war der Lehrplan der gelehrten Schulen wissenschaftspropädeutisch angelegt und auf Fächergruppen bezogen. Auch wenn am Ende des 20. Jahrhunderts der Lehrplan aller Schulen die Wissenschaft als Referenzfeld wählt (Wissenschaftsorientierung), so

bleibt die Wissenschaftspropädeutik doch dem Gymnasium und hier der gymnasialen Oberstufe vorbehalten.

Unter historischer Perspektive kann – unter Berücksichtigung der Strukturkategorie Geschlecht – die Formulierung und Begründung des Bildungskanons im Hinblick auf seinen Beitrag zur Konstruktion einer gesonderten Mädchen- und Frauenbildung und zur Konstituierung der Geschlechtscharaktere aufgezeigt werden. Heute stellt sich die Frage, ob und wie der Bildungskanon das Geschlechterverhältnis weitgehend unsichtbar macht. Mit Holger Tiedemann ist zu konstatieren, dass der Kanon nicht nur ein nationales, sondern auch ein Gender-Gedächtnis transportiert (Tiedemann 1999, S. 115). Vergegenwärtigt man sich in Anlehnung an Aleida und Jan Assmann (1987) die Strukturmerkmale des Kanons, dann sind es die folgenden:

„a) *Zeitresistenz.* Der kanonisierte Gegenstand widersteht den Moden. Er ist nicht dem Verschleiß durch Zerreden preisgegeben. [...] Zeitresistenz beginnt, sich unter modernen Bedingungen zu verflüchtigen.

b) *Enthistorisierung.* Die kanonisierten Schriften sprechen zu ihren Adressaten, ohne dass eine Kontextualisierung notwendig wäre. Weil sich in ihnen [...] ‚ewige Menschheitsfragen' aussprechen, kann es zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu einer permanenten Horizontverschmelzung kommen. [...]

c) *Institutionalisierung.* Es gibt Berufe, Experten, Institutionen [...], die das Kanonisierte schützen und pflegen.

d) *Normativität.* Das Kanonisierte soll binden, auf bestimmte Anschauungen, Handlungsweisen verpflichten, u.U. über Jahrtausende hinweg. Der Kanon ist das idealisierte Messrohr, an dem die Gegenwart sich misst. [...]

e) *Identifikation und Repräsentation.* Die LeserInnen des Kanons erkennen sich [...] in diesem wieder, stoßen auf einen Teil ihrer Geschichte. Im Kanon geben sie sich selbst (ihrer Disziplin) eine Geschichte. [...]

f) *Selektivität.* Der Kanon ist notgedrungen begrenzt, das heißt auch ausgrenzend" (Tiedemann 1999, S. 117 f.).

Spätestens seit der US-amerikanischen Debatte um den Kanon (vgl. Steiner-Khamsi 1992) wissen wir, dass dieser als androzentrisch und ethnozentrisch begriffen werden muss. Das Geschlecht als Strukturkategorie wird nicht automatisch im Kanon berücksichtigt. Aus den Debatten destillierte Tiedemann fünf Optionen, die auf den Umgang mit dem Kanon übertragen werden können. Die liberale Option zielt auf die *Kanonergänzung.* Dabei wird der „patrilinearen Ahnenreihe" eine „matrilineare" an die Seite gestellt. In der Konsequenz wird der Kanon buntscheckiger (Tiedemann 1999, S. 123). Eine zweite Option besteht im *„Aufstellen eines Gegenkanons* im Sinne der identity politics. Dies impliziert, den Kanon als hegemonial bzw. androzentrisch zu denunzieren, um in einem Gegenkanon marginalisierte, unterdrückte Stimmen zu Gehör zu bringen" (Tiedemann 1999, S. 123). Ein dritter Vorschlag plädiert für die *Subversion des Kanons.* „Die Inhalte

des Kanons bleiben dabei weitgehend unangetastet, doch Fokus und Methode der Lektüre erlauben es, dem Text subkutan befreiende Potentiale abzugewinnen" (Tiedemann 1999, S. 124). Eine weitere Idee zielt darauf, die *Idee des Kanons überhaupt zu bestreiten.*

Wenn wir davon ausgehen, dass momentan in der Bundesrepublik Deutschland unter dem Stichwort „Kerncurriculum" (vgl. Böttcher/Kalb 2002; Tenorth 2001) eine Debatte angestoßen wird, die darauf zielt, Auswahlentscheidungen darüber zu treffen, was repräsentativ, vergleichsweise zeitenthoben, orientierungsstiftend und identitätsbildend ist, dann wird es notwendig sein, in dieser Diskussion die Strukturkategorie Geschlecht selbstbewusst einzubringen. Dabei stellt sich die Frage, wie das Geschlechterverhältnis im Rahmen des Bildungskanons insgesamt zum Thema gemacht wird. Es sollte deutlich werden, wie Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfe persönliche Entfaltungsmöglichkeiten beschneiden und wie in Fächern und Fachkulturen das Geschlechterverhältnis implizit eingeschrieben ist und vor allem Mädchen und Frauen, aber auch Jungen und Männer in ihren Entwicklungsmöglichkeiten beschränkt.

Beim Verzicht auf einen verbindlichen Kanon (partiell) im Sekundarbereich I und in der gymnasialen Oberstufe kommt es – angesichts der Möglichkeit einer Wahl von Grund- und Leistungskursen – zu geschlechtsspezifischen Überformungen. Bestimmte Fächer oder Lernbereiche werden aufgrund spezifischer Denktraditionen als männliche oder weibliche Domänen angesehen oder von der Schule als männliche resp. weibliche Fachkulturen explizit und implizit konstruiert. So wählen – trotz koedukativen Unterrichts – Jungen vor allem die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte, Gemeinschaftskunde und Mädchen vor allem die Fächer Deutsch, Bildende Kunst und Sprachen. Wenn wir die Zeit des Schulbesuchs nicht nur als wichtiges Bildungsmoratorium begreifen, sondern – unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Sozialisations-, Kindheits- und Jugendforschung – darauf verweisen, dass das Mädchen- und Frauwerden resp. das Junge- und Mannwerden für Kinder und Jugendliche während der Schulzeit von entscheidender Bedeutung ist, können wir vermuten, dass Fragen der Herausbildung persönlicher und Geschlechtsrollenidentität auch über die Zuschreibung von Schulfachkulturen zu weiblichen und männlichen Lebenszusammenhängen eine Bedeutung zukommt, gerade dann, wenn sie mit einer Formierung weitgehend geschlechtshomogener Kursgruppen einher geht. Wenn Wahlen – neben persönlichen Vorlieben – auch realistische Einschätzungen möglicher Lebensentwürfe (Zukunftsentwürfe unter Einschluss von Berufs- und Studienplänen) enthalten, die als vereinbar mit männlichen und weiblichen Lebensweisen konzipiert werden, müsste in der Schule im Sinne von Geschlechterdemokratie und allgemeiner Bildung der Bildungskanon für beide Geschlechter verbindlich gemacht und Wahlmöglichkeiten eingeschränkt werden; die Schule müsste ihr Programm allgemeiner Bildung befestigen (vgl. Kiper 2001, S. 160ff).

Aufgabenstellungen für weitere Forschungen

Wenn wir unseren Durchgang durch Fachdidaktiken, Schulfächer und Bildungskanon bündeln, lassen sich einige Gemeinsamkeiten in den Fragestellungen, Kritikrichtungen und Veränderungsvorschlägen herausstellen, die fachdidaktische Forschung unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht inspirierte. Unabhängig von den wissenschaftlichen Disziplinen und den Fachdidaktiken ähneln sich die Fragen, die zu bearbeiten sind:

Auf der Ebene der Disziplin
- Haben die Disziplinen eine Theorie des Geschlechterverhältnis? Wie sieht sie aus? Geht sie in die Theorien, Modelle und Konzepte implizit ein?
- Welche innerwissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Gründe gibt es für die Veränderung der Disziplinen?

Auf der Ebene der Fachdidaktik
- Welchen Beitrag sollen, wollen und können die Fächer zum Abbau einer hierarchischen Geschlechterordnung leisten?
- Inwiefern müssen sich wissenschaftliche Disziplinen und ihre Didaktiken ändern, damit die Interessen von Jungen und Mädchen gleichermaßen berücksichtigt werden?
- Welche besonderen Fragestellungen und Probleme sind aufzugreifen?
- Gibt es unterschiedliche Zugangsweisen zu den Schulfächern und Lernbereichen für die Geschlechter? Welche Zugangsweisen sind für Jungen und für Mädchen zu wählen? Müssen diese ergänzt und erweitert werden? Gibt es besondere Aneignungs- und Abwehrformen im Umgang mit Wissen?
- Müssen Schulfächer so konstruiert werden, dass sie eine kontrollierte Verklammerung unterschiedlicher Schwerpunkte bei der Betrachtung von Welt eröffnen, z. B. eher kommunikativ-interaktive mit starken Ich-Bezügen ergänzt durch analytisch-systematische und distanzierte Zugriffe (vgl. Reinhardt 1997, S. 51)?
- Wie sind Richtlinien, Schulbücher und Materialien unter der Perspektive Geschlecht zu beurteilen?

Auf der Ebene des Unterrichts:
- Welche Leistungen erbringen Mädchen in verschiedenen Unterrichtsfächern? Wann zeigen sie sich interessiert/desinteressiert?
- Wie hängen Leistungen und familiale und außerfamiliale Sozialisationsprozesse von Jungen und Mädchen zusammen?
- Inwiefern werden besondere Interessen, Lebenserfahrungen und Sichtweisen der Mädchen und Jungen berücksichtigt/nicht berücksichtigt?
- Mit welchen „Typisierungen" und „Selbsttypisierungen", mit welchen Selbstkonzeptentwürfen hängen die Schulleistungen in den verschiedenen Fächern zusammen?

- Wie sind Interessen und Leistungen der Mädchen zu bewerten? Werden „Defizite", die zu kompensieren oder Formen von „Differenz", die zu akzeptieren sind, beschrieben?
- Wie werden sowohl Jungen als auch Mädchen größtmögliche Lernchancen eröffnet?
- Wird der Lehrstoff so präsentiert, dass er die Mädchen und Jungen gleichermaßen interessiert? Könnten besondere Zugangsweisen zu den wissenschaftlichen Disziplinen resp. Schulfächern notwendig sein?
- Inwiefern überlagern die Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen den Mädchen und Jungen und ihren Lehrerinnen und Lehrern resp. der Kinder untereinander die fachlichen Lernprozesse? Inwiefern behindern sich die Mädchen und Jungen beim Lernen? Wo fördern und unterstützen sie sich?

Abschließend können wir bilanzieren, dass eine kleine Zahl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wissenschaftstheoretische Debatten zum Erkenntnisprojekt Geschlecht (vgl. Hausen/Nowotny 1986; Schmerl 1999) aufnahm und suchte, sie für Unterricht und Schule fruchtbar zu machen. Um den Umfang dieser Forschung in angemessener Weise einzuschätzen, sollte man sich zunächst vergegenwärtigen, dass es nur wenige Professuren und Mitarbeiterstellen in den Fachdidaktiken gibt, weil viele Stellen im Rahmen der Lehrerbildung abgebaut oder umgewidmet wurden und oftmals (zumindest in den Massenfächern) eine Vielzahl von Studierenden zu betreuen ist. Trotz eines hohen Frauenanteils in manchen Fächern erscheint die Gender-Perspektive nicht automatisch als bedeutsam. Nur vereinzelt gibt es Möglichkeiten zu fachdidaktischer Forschung und diese wurde – in den letzten Jahrzehnten – nicht von Forscherinnengruppen, sondern von Einzelnen durchgeführt. Nur ein Bruchteil der Forschung, aber auch der Lehre in den Fachdidaktiken bezieht sich auf die Perspektive Geschlecht (vgl. für den Bereich Anglistik Haas 2001). Man muss sich die fachdidaktische Diskussion nicht als systematisch angelegte und umfangreich finanzierte, von Forscherinnengruppen getragene vorstellen, deren Ergebnisse rezipiert und für die Schule fruchtbar gemacht werden. Statt dessen wird die Diskussion von einzelnen Frauen (und selten auch Männern) angestoßen, in fächerübergreifenden Kontexten geführt, in eigene fachdidaktische Vereinigungen hineingetragen und in deren Strukturen verankert. Jedoch erscheint die Situation der Fachdidaktikerinnen grundsätzlich problematisch; ihre Überlegungen werden oftmals ignoriert oder als wenig bedeutungsvoll wahrgenommen. Von daher erscheint es notwendig, nach Zahl und Stellung der Wissenschaftlerinnen in den einzelnen Fachdidaktiken zu fragen, sich über die Rolle des Faches im Bildungskanon und in der Stundentafel und über seine Verankerung in der Lehrerausbildung (für verschiedene Lehrämter) Klarheit zu verschaffen (vgl. Fleßner/Wender 2002).

Darüber hinaus ist eine Politik der bewussten Herstellung und Bekräftigung von Gleichberechtigung einzuklagen. Nur wenn die Gesellschaft entschieden für Gleichberechtigung der Geschlechter nicht nur als juristischen Tatbestand eintritt, wenn soziale, wirtschaftliche, gesellschaftliche Bedingungen der Gleichberechtigung hergestellt und in den staatlichen Institutionen (Schulen, Universitäten) eine Kultur der Geschlechterdiskriminierung bezogen auf institutionelle Mechanismen (Besetzung von Leitungspositionen), Interaktionsstrukturen und Curricula untersagt wird, kann – im Sinne beiläufigen Lernens – von Schule und Unterricht eine wichtige Wirkung ausgehen. Solange eine entsprechende Politik nicht konsequent praktiziert wird, wird die Geschlechterfrage an die Bewusstheit oder Ignoranz einzelner gebunden bleiben.

Literatur

ANDERSON, Bonnie S./Zinsser, Judith P.: Eine eigene Geschichte. Frauen in Europa. Band I. Frühgeschichte bis 18. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1995 (Erste amerikanische Ausgabe 1988). – ANDERSON, Bonnie S./Zinsser, Judith P.: Eine eigene Geschichte. Frauen in Europa. Band II. Aufbruch. Vom Absolutismus bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. 1995 (Erste amerikanische Ausgabe 1988). – ASSMANN, Aleida/Assmann, Jan: Kanon und Zensur. In: Dies. (Hrsg.): Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II. München 1987, S. 7-27. – BÖTTCHER, Wolfgang/Kalb, Peter E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Weinheim und Basel 2002. – BRINKER-GABLER, Gisela: Deutsche Literatur von Frauen. Vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Band 1: Vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Band 2: 19. und 20. Jahrhundert. München 1988. – BURRICHTER, Rita: Feministische Theologie und theologische Frauenforschung im Kontext der Fachdidaktik katholische/evangelische Religionslehre. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 21-42. – CLEMENS, Bärbel: Die bürgerliche Frauenbewegung im deutschen Kaiserreich. Vater Staat und die Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter. In: Schaeffer-Hegel, Barbara (Hrsg.): Vater Staat und seine Frauen. Beiträge zur politischen Theorie. Pfaffenweiler 1990, S. 11-20. – DALY, Mary: Jenseits von Gottvater, Sohn & Co. München 1978. – DECKE-CORNILL, Helene/Gdaniec, Claudia M.: Sprache – Literatur – Geschlecht. Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht. Pfaffenweiler 1992. – DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. – FARGE, Arlette/Davin, Natalie Zemon (Hrsg.): Geschichte der Frauen. Frühe Neuzeit. Frankfurt/M. 1994 (1. italienische Ausgabe 1991). – FLEßNER, Heike/Wender, Ingeborg: Wie können Frauen- und Geschlechterstudien mit der LehrerInnenausbildung verzahnt werden? In: Hinz, Renate/Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Baltmannsweiler 2002, S. 205-217. – FRAISSE, Genevieve/Perrot, Michelle (Hrsg.): Geschichte der Frauen. 19. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1994 (1. italienische Ausgabe 1991). – GNÜG, Hiltrud/Möhrmann, Renate: Schreibende Frauen. Frauen. Literatur. Geschichte. Frankfurt/M. 1989. – GÖTTNER-ABENDROTH, Heide: Die Göttin und ihr Heros. Die matriarchalen Religionen in Mythos, Märchen und Dichtung. München 1980. – GÖTTNER-ABENDROTH, Heide: Die tanzende Göttin. Prinzipien einer matriarchalen Ethik. München 1982. – HAAS, Renate: We hold these truths to be self-evident: that all men and women are createt equal. Geschlechterforschung und Englischdidaktik. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 101-121. – HARTSOCK, Nancy C.M.: Politische Philosophie, ihr Subjekt und die Ausgrenzung von Frauen. In: Schaeffer-Hegel, Barbara (Hrsg.): Vater Staat und seine

Frauen. Beiträge zur politischen Theorie. Pfaffenweiler 1990, S. 123-135. – Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hrsg): Wie männlich ist die Wissenschaft. Frankfurt/M. 1986. – Hoppe, Heidrun: Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen 1996. – Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke: Fachdidaktische Konsequenzen der Geschlechterdiskurse – Bilanz und Ausblick. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 232-240. – Jacobi, Juliane: Sind Mädchen unpolitischer als Jungen? In: Heitmeyer, Wilhelm/dies. (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim 1991, S. 99-116. – Jahnke-Klein, Sylvia: Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler 2001. – Jurgensen, Manfred (Hrsg.): Frauenliteratur. Autorinnen. Perspektiven. Konzepte. München 1995. – Kaiser, Astrid: Geschlechtsneutrale Bildungstheorie und Didaktik. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 364-376. – Kiper, Hanna: Feminismus und Bildungsbegriff. Oldenburg 1999. – Kiper, Hanna: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim 2001. – Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985. – Kreisky, Eva: Gegen geschlechtshalbierte Wahrheiten. Feministische Kritik an der Politikwissenschaft im deutschsprachigen Raum. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hrsg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt/M. 1995, S. 27-62. – Kugler-Euerle, Gabriele: Geschlechtsspezifik und Englischunterricht. Studien zur Literaturdidaktik und Rezeption literarischer Texte am Beispiel Doris Lessings. Trier 1998. – Kuhn, Annette: Frauengeschichte im Geschichtsunterricht – Unterrichtsbeobachtungen und didaktische Reflexionen. In: Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik, hrsg. von Hans Georg Kirchhoff. Band 11. Bochum 1986, S. 231-239. – Leistner, Herta (Hrsg.): Lass spüren deine Kraft. Feminisitsche Liturgie. Grundlagen – Argumente – Anregungen. Gütersloh 1997. – Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim 1994. – Moltmann-Wendel, Elisabeth: Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus. Gütersloh 1980. – Mulack, Christa: Die Weiblichkeit Gottes. Stuttgart 1983. – Niederdrenk-Felgner, Cornelia: Die Geschlechterdebatte in der Mathematikdidaktik. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 123-144. – Pusch, Luise: Ladies first. Über das frauenzentrierte Denken. In: Brück, Brigitte u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung. Frankfurt/M. 1997, S. 242-251. – Pfister, Gertrud: Frauen- und Geschlechterforschung im Fach Sport. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 145-172. – Radford Ruether, Rosemary: Feministische Interpretation: Eine Methode der Korrelation. In: Russell, Letta M. (Hrsg.): Befreien wir das Wort. München 1989, S. 131-147. – Reinhardt, Sybille: Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. In: dies./Weise, Elke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Weinheim 1997, S. 37-66. – Reinhardt, Sybille/Weise, Elke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Weinheim 1997. – Rendtorff, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: dies. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in den Erziehungswissenschaften. Opladen 1999, S. 11-68. – Richter, Dagmar: Zwei Geschlechter – Eine politische Bildung? Zu geschlechtsspezifischen Differenzen des Bewusstseins und emanzipatorischen Möglichkeiten im Kontext kritischer Politikdidaktik. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung Band 3. Frankfurt/M. 1989, S. 341-364. – Richter, Dagmar: Stand und Perspektiven feministischer Politischer Bildung für Jungen und Mädchen. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Konzepte der Politikdidaktik. Hannover 1992, S. 153-167. – Richter, Dagmar: Politische Bildung für Mädchen und Jungen. Geschlechterdifferenzen im Sachunterricht. In: Glumpler, Edith/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn 1996, S. 148-158. – Richter, Dagmar: Geschlechtsspezifische Zusammenhänge politischen Lernens. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 1997, S. 403-414. – Richter,

Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen anders als Jungen. Bottighofen 1994. – Richter, Sigrun: Interessengeleitetes Rechtschreiblernen. Braunschweig 1998. – Schabert, Ina: Englische Literaturgeschichte aus der Sicht der Geschlechterforschung. Stuttgart 1997. – Schaeffer-Hegel, Barbara: Eigentum, Vernunft und Liebe. Paradigmen des Ausschlusses der Frauen aus der Politik. In: dies. (Hrsg.): Vater Staat und seine Frauen. Beiträge zur politischen Theorie. Pfaffenweiler 1990, S. 149-165. – Schaeffer-Hegel, Barbara (Hrsg.): Vater Staat und seine Frauen. Beiträge zur politischen Theorie. Pfaffenweiler 1990. – Schiebinger, Londa: Schöne Geister. Frauen in den Anfängen der modernen Wissenschaft. Stuttgart 1993. – Schmerl, Christiane: Einleitung: Sisters in Crime? – Sisters in Science! In: Dausien, Bettina u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen 1999, S. 7-26. – Schmitt Pantel, Pauline (Hrsg.): Geschichte der Frauen. Antike. Frankfurt/M. 1993 (1. italienische Ausgabe 1991). – Schrotthoff, Luise: Frauen in der Nachfolge Jesu in neutestamentlicher Zeit. In: Schrottdorf, Willy/Stegemann, Wolfgang (Hrsg.): Traditionen der Befreiung 2. Frauen in der Bibel. München 1980, S. 91-133. – Schrotthoff, Luise/Schroer, Silvia/Wacker, Marie-Therese: Feministische Exegese. Forschungserträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen. Darmstadt 1995. – Schüssler Fiorenza, Elisabeth: Der Beitrag der Frauen zur urchristlichen Bewegung. In: Schrottdorf, Willy/Stegemann, Wolfgang (Hrsg.): Traditionen der Befreiung 2. Frauen in der Bibel. München 1980, S. 60-90. – Schüssler Fiorenza, Elisabeth: Brot statt Steine. Die Herausforderung einer feministischen Interpretation der Bibel. Freiburg/Schweiz 1988. – Spitta, Gudrun: Frauenforschung und Geschlechterperspektive in der grundschulspezifischen Deutschdidaktik. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 65-80. Steiner-Khamsi, Gita: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen 1992. – Stephan, Inge/Venske, Regula/Weigel, Sigrid: Frauenliteratur ohne Tradition? Neun Autorinnenportraits. Frankfurt/M. 1987. – Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe. Weinheim 2001. – Tenorth, Heinz-Elmar: Allgemeinbildung im schulischen Kanon – oder die Unausweichlichkeit des Kanon-Problems. Manuskript. Berlin 2002. – Thebaud, Francoise: Geschichte der Frauen. 20. Jahrhundert. Frankfurt/M. 1995 (1. italienische Ausgabe 1992). – Tiedemann, Holger: Bildung, Kanon und Geschlecht – Wie tot, weiß, männlich, europäisch ist die Schleiermacher & CoKG? In: Behm, Britta/Heinrichs, Gesa/ders. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 113-130. – Thurn, Susanne: ‚Nicht durch Geburt, ach was, durch die Erzählungen in den Innenhöfen bin ich Troerin geworden' - Identität durch Geschichte. In: Hoppe, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 43-63. – Trible, Phyllis: Mein Gott, warum hast du mich vergessen! Frauenschicksale im Alten Testament. Gütersloh 1987. – Weigel, Sigrid: Die Stimme der Medusa. Schreibweisen in der Gegenwartsliteratur von Frauen. Dülmen-Hiddingsel 1987. – Weiler, Gerda: Ich verwerfe im Land die Kriege. Das verborgene Matriarchat im Alten Testament. München 1984. – Weiler, Gerda: Das Matriarchat im Alten Israel. Stuttgart 1989.