

Erziehungswissenschaftliche Genderforschung in der Schulpädagogik und autonome Organisation ‚Frauen und Schule‘

Astrid Kaiser

In diesem Beitrag wird die historische Herausbildung bundesdeutscher schulpädagogischer Genderdiskurse in den letzten Jahrzehnten fokussiert. Dabei geht es um die auf Schule bezogene erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung im Kontext der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrem widersprüchlichen Verhältnis zur autonomen Organisation von ‚Frauen und Schule‘. Dabei wird die anfängliche wechselseitige Befruchtung und die zunehmende Polarisierung dieser beiden Ansätze im Laufe der Entwicklung herausgearbeitet und gezeigt, wie die Isolierung von Aspekten auch zu inhaltlichen Produktivitätsverlusten führt.

Pedagogical gender studies focusing on school pedagogy and the autonomous organization of women and school

This article focuses on the historical development of the gender discourse in German school pedagogy over the last decades. Concentrating on pedagogical gender studies at the school level, the context of the German Association of Educational Science (Deutsche Gesellschaft für Erziehung) and its inherent contradictory relationship to the autonomous organization of ‘women and school’ become clear. Both the reciprocal fecundation of these two approaches during the early years and the growing polarization will be elaborated on. This reaches the conclusion that isolating specific aspects reduces the content productivity.

Die auf den Gegenstand Schule bezogene erziehungswissenschaftliche Genderforschung bildete sich Mitte der 1980er Jahre allmählich heraus – damals noch unter dem Etikett ‚Frauenforschung‘. Allerdings kann man auch hier auf eine zumindest 15jährige Vorgeschichte des Aufkeimens dieser Fragestellung zurückblicken. Zunächst war in der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre der Begriff Emanzipation hoch im Kurs. Simone de Beauvoirs ‚Das andere Geschlecht‘ (1949/1951) galt als Kultbuch. Der schulische Bezug wurde damals jedoch noch nicht explizit hergestellt. Lediglich auf vor-schulische Erziehung bezogen sich mit der Gründungswelle von antiautoritären Kinderläden die ersten Versuche eines Theorie-Praxis-Transfers und einer rudimentären Betrachtung der Genderfrage auf der Grundlage von Freuds Triebtheorie.

Allmählich wurde der allgemeine Emanzipationsanspruch auch auf konkrete schulische Fragen transferiert. Im Bereich der Schulbuch- und Lesebuchkritik¹ waren zwar bereits Ende der 1960er erste Veröffentlichungen erschienen. Diese blieben Unikate und hatten noch keine organisatorischen Folgen wie später die ersten Organisationsansätze einer schulpädagogischen Genderdiskussion Anfang der 1980er Jahre auf der autonomen Ebene.

Aus diesen ersten Ansätzen bildeten sich dann zwei Entwicklungsstränge heraus, die in diesem Beitrag im Vordergrund stehen sollen: zum einen die sich autonom verstehende Frauen-und-Schule-Bewegung² und zum anderen die später entstandenen Organisationsformen pädagogischer Genderforschung³ im Wissenschaftsbereich, insbesondere in der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Hier soll nun die Geschichte des schulpädagogischen Diskurses zur Genderfrage in diesen beiden institutionellen Strängen skizziert werden. Dabei sollen die Unterschiede und Entwicklungslinien beider Diskurse im Mittelpunkt dieser Analyse stehen. Damit wird nicht eine realgeschichtliche Untersuchung der Rezeption der Genderfrage in den Schulen beansprucht oder gar eine Rekonstruktion der wissenschaftlichen Diskurse. Die Fragestellung dieser Untersuchung bezieht sich darauf, ob die beiden Diskurslinien in autonomer Bewegung und Genderforschung sich gegenseitig bereichert haben oder ob Vereinseitigungen nachweisbar sind.

1. Erste Ansätze der pädagogischen Gender-Diskussion

Im etablierten Wissenschaftsbereich hatte die Genderdebatte um 1980 noch keinen Ort. Allerdings gab es vereinzelt schon Diskussionszusammenhänge und auch Zusammenschlüsse von Frauen aus dem akademischen Mittelbau. So wurde an der Universität Bielefeld bereits 1978 die Interdisziplinäre Frauenforschungszentrum (IFF), gegründet. Allerdings war dort nur ein bestimmtes Spektrum akademischer Disziplinen vertreten wie Soziologie, Sozialpsychologie, Germanistik und Pädagogik. Es waren Frauen aus dem akademischen Mittelbau, engagierte Lehrerinnen, Feministinnen an den Hochschulen aus verschiedenen Kontexten und Frauen aus der autonomen Frauenbewe-

1 Inge Sollwedels zur Zeit der Studentenbewegung verfasste Staatsexamensarbeit zu dieser Thematik, später auszugsweise erschienen im Band (Gmelin/Saussure 1971) kann als Keimzelle dieser Richtung aufgefasst werden.

2 Die ersten zehn Jahre der Frauen-und-Schule-Bewegung sind in einem Archiv im Oldenburger Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) dokumentiert. Die Dokumente dieses Archivs sind die Basis für die folgenden Ausführungen.

3 Bis etwa 1990 in der Selbstdefinition Frauenforschung genannt, später Frauen- und Geschlechterforschung, spätestens sei 2000 Genderforschung.

gung, die diese Debatte in die verschiedenen (Sub-)Disziplinen hineintrugen. Eine der Begründerinnen dieser Bewegung, Uta Enders-Drägässer, resümierte 15 Jahre später:

„Wir haben die AG Frauen und Schule zu zweit ‚initiiert‘, Ilse Brehmer und ich, im Herbst 1981, in einer Zeit des frauenbewegten Aufbruchs, als Arbeitsgruppe des Vereins ‚Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e.V.‘ in Köln, dem einzigen nationalen Zusammenschluss der autonomen Frauenbewegung. Von Frauen dieses Vereins ist auch die erste theoretische feministische Zeitschrift der autonomen Frauenbewegung gegründet worden, die ‚beiträge zur feministischen theorie und praxis‘. Schon zu Beginn gab es durch einen Rundbrief der AG Frauen und Schule Versuche der Diskussionsentwicklung. Inhaltlich waren diese Informationen auf Sexismuskritik im weitesten Sinne orientiert. Koedukationskritik spielte entgegen späterer Legendenbildung keine Rolle. Dieser Rundbrief enthielt fundamentale bildungstheoretische Überlegungen, Hinweise auf neuere Erkenntnisse und Informationen, um eine Organisierung voran zu bringen. Dazu gab es eine umfassende Adressenkartei, die zeigt, dass die Basis für kritische Gedanken zur Geschlechterfrage keinesfalls so schmal war wie angesichts des Beginns einer Bewegung zu vermuten wäre. Ab 1984 wurde dieser Rundbrief in eine eigene Zeitschrift Frauen und Schule mit Ursula Rieger als Herausgeberin für einige Jahre überführt.

Wir können also von einer Personal- und Konzeptunion in der Frühgeschichte der Entstehung der schulpädagogischen Genderforschung sprechen – autonome Organisierung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Subdisziplin waren weitgehend deckungsgleich, wurden von fast identischen Personengruppen getragen. Allerdings muss konzediert werden, dass die Impulse und Organisierungskerne wesentlich auf der Ebene der autonomen Organisierung lagen, im etablierten Wissenschaftsbetrieb gab es noch keine entsprechenden Strukturen Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre. Es war vor allem der durch die autonome Frauenbewegung mögliche öffentliche Austausch unter Frauen-Gruppen zu den unterschiedlichsten Frauen-Erfahrungen und Frauen-Themen, der z.B. die Berliner Sommeruniversitäten für Frauen ab 1976, der Dortmunder und Hamburger Frauenwochen“ (Enders-Drägässer 1996, S.33).

Bereits damals wurden Debatten um eine autonome Organisierung bzw. das Hineingehen in die etablierten universitären Institutionen sehr heftig geführt (vgl. Faulstich-Wieland 1995).

Nach Uta Enders-Drägässers Einschätzung war der Anfang dieser Entwicklung die erste Berliner Frauensommeruniversität im Sommer 1976. Dort wurde das Thema des schulischen Sexismus durch Gründung einer Arbeitsgruppe ‚Sexismus in der Schule‘ institutionalisiert. Dagmar Schultz referierte in Auszügen aus ihrem Werk „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge“. Damit wurde die us-amerikanische Sexismuskritik auch in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen. Enders-Drägässer (1996) markiert damit den Beginn der autonomen Frauen-und-Schule-Debatte.

Die dann von 1976 bis 1983 geführten Debatten in der Frauenbewegung setzten allerdings die 1976 begonnene schulpädagogischen Fragen nicht fort, Lebensformdebatten dominierten deutlich und brachten entsprechende heftige Diskussionen hervor. Die von den Universitäten losgelösten Frauen-und-Schule-Fachtagungen wurden der Ort der weiteren genderbezogenen schulpädagogischen Entwicklung.

Aus der Arbeitsgruppe innerhalb der ersten Frauenuniversität erwachsen aber dann doch in nur wenigen Jahren die ersten eigenständigen Frauen-und-Schule-Fachtagungen, die später Kongresse genannt wurden. Die erste fand 1982 in Gießen statt, die zweite wurde 1983 in Bielefeld veranstaltet.

Eine der beiden Gründerinnen macht deutlich, dass bereits in der Gründungsphase nicht nur Forschung sondern auch ein konkreter Arbeitszusammenhang mit weiter Fragestellung und Einschluss der Mütterthematik gemeint war, also auch eine praxisorientierende Funktion von Anfang an mit gedacht war:

„Was uns mit der ‚Gründung‘ der AG Frauen und Schule damals vorschwebte, war eine bundesweit agierende Arbeitsgemeinschaft als Koordinationsstelle für Frauen mit ganz unterschiedlichen Bezügen zur Institution Schule aber einem gemeinsamen Interesse an sowohl theoriebezogener als auch praxisorientierter und damit auch frauenpolitischer Auseinandersetzung mit dem Sexismus im Schulwesen. Ein solcher Arbeitszusammenhang mußte damals inhaltlich notwendigerweise außeruniversitär sein, weil es die institutionalisierte Frauenforschung noch gar nicht gab. Er sollte auch kein reiner Forschungszusammenhang sein. Wir wollten einen offenen Arbeitszusammenhang.“ (Enders-Drägässer 1996, S. 34).

Diese mehrdimensionale Funktionsbestimmung zwischen Praxisentwicklung, Diskussionsforum und wissenschaftlicher Weiterentwicklung wird ebenfalls in einem frühen Rundbrief deutlich: „Die Arbeitsgemeinschaft ‚Frauen und Schule‘ versteht sich als autonomer Zusammenschluß feministisch arbeitender Schulforscherinnen, Schulpraktikerinnen und Müttern mit Schulkindern aus allen schulischen und mit Schule befaßten Tätigkeitsfeldern“ (Archiv Frauen und Schule, Oldenburg). Auch die systematische Entwicklung von Netzwerken durch Aufbau von Adressdateien interessierter Frauen zeigt, dass nicht nur wissenschaftliche Auseinandersetzung, sondern auch die organisatorische Verbreitung der Bewegung in dieser Gründungsphase konstitutiv waren.

Für die ersten beiden Tagungen, deren Ergebnisse später vom Deutschen Jugendinstitut München im Juventa Verlag publiziert wurden (vgl. Brehmer/Enders-Drägässer 1984), kann man noch von einer konzeptionellen Identität des aufkeimenden schulpädagogischen Gender-Diskurses und der autonomen Frauen-und-Schule-Bewegung sprechen. Zum großen Teil gab es personelle Identität, aber auch der Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen in dieser Frage wurde wesentlich aus den Positionen der autonomen Frauenbewegung ausgeübt, wie es etwa im 3. Familienbericht von 1979 zum Ausdruck kommt. Bei näherem Hinsehen finden wir aber bereits leichte Akzentverschiebungen. Diese werden deutlich bei der Gegenüberstellung zweier Buchpublikationen (Brehmer 1981; Brehmer/Enders-Drägässer 1984) zu diesen Diskursen.

Vergleichen wir diese beiden zeitnah erschienenen Bände werden wir in der Inhaltsauswahl unterschiedliche Akzente finden: Die 1984 erschienene Publikation der Bundesfachtagungen ‚Frauen und Schule‘ zentrieren sich thematisch um die weiblichen Subjekte schulischen Handelns: Schülerinnen,

Lehrerinnen und Frauen; ein thematischer Block innerhalb der Dokumentation widmet sich fachdidaktischen Fragestellungen. Die einleitenden Hauptvorträge beschäftigten sich mit rechtlichen Problemen und geschlechtsspezifischer Sozialisation.

Insgesamt kann für diese Zeit die Kritik am Androzentrismus der vorherrschenden Wissenschaft und die – selten eingelöste – Forderung nach Interdisziplinarität als diskursbestimmend bezeichnet werden. Aber auch die Frage nach dem Wissenschaftsverständnis der Genderforschung stand damals zur Debatte, die Kategorie Betroffenheit wurde häufig verwendet. Zugespitzt finden sich diese Kriterien in einem Aufsatz von Maria Mies aus dem Jahr 1984. Dort definiert sie Kriterien feministischer Wissenschaft: bewusste Parteilichkeit, nur qualitative Methodik und Integration der Forschenden in die feministische Bewegung. Auch in der Bielefelder IFF wurde in Selbstverständnispapieren über das Verständnis feministischer Wissenschaft und deren Kriterien intensiv diskutiert. Es war zugleich der Versuch, Frauen auch als Subjekte von Forschung zu definieren. Gleichzeitig können wir diese Publikationen und Diskussionen aber auch als Ende der Einheit von autonomer Frauenbewegung und Genderforschung ansehen. Im Zuge der stärkeren Institutionalisierung von Genderforschung in den Universitäten wird diese Entwicklung allmählich immer deutlicher. Es geht einerseits um politische Veränderungen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit, andererseits um Forschung und Positionierung in der scientific community, beides sind konträre Ziele, die nur eine begrenzte Zeit kongruent zu sein schienen. Anfang der 1980er Jahre waren letzte Vereinheitlichungs- und erste Polarisierungstendenzen deutlich erkennbar.

Die IFF, die erste institutionalisierte Frauenforschungsstelle an einer westdeutschen Universität, der allerdings mit dem Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in Nordrhein-Westfalen und vergleichbaren Institutionen in Hessen bald an vielen Orten Diskussionszusammenhänge mit Genderperspektive folgten, hatte auch pädagogische Fragestellungen durch die vertretenen Wissenschaftlerinnen in ihrer Programmatik, diese bezogen sich allerdings anfangs stärker auf den Bereich der Sozialisation. Dies änderte sich an der Universität Bielefeld erst mit der stärkeren institutionellen Kooperation von Hochschule und der universitätseigenen Einrichtungen Laborschule und Oberstufenkolleg.

Ganz anders sieht die Schwerpunktverteilung in der ersten Mainstream-Publikation (Brehmer 1981) aus. Hier sind zwar auch je einzelne Aufsätze zu den Akteurinnen, Müttern, Schülerinnen und Lehrerinnen, vertreten, der Schwerpunkt des Buches liegt allerdings darauf, fachdidaktische Kritik an der vernachlässigten Gender-Frage zu üben. Im Vordergrund standen dabei vor allem kritische Analysen von Schulbüchern, Geschichts-, Mathematik-, Lese- und Englischbüchern. Die Texte und Bilder dieser Lehrwerke wurden auf die dabei verbreiteten Stereotype und auf die Ausblendung des weibli-

chen Geschlechts hin kritisch gesichtet. Mit dem Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries als Autor wurde zum ersten Mal auch ein Mann in den schulpädagogischen Gender-Diskurs eingebunden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich dies drastisch von den ersten Jahren, als auf Frauen-Sommeruniversitäten oder bei den Fachtagungen ‚Frauen und Schule‘ selbstredend ausschließlich Frauen den Diskurs führten.

2. Institutionelle Begründung schulpädagogischer Gender-Forschung

1984 kann als das Jahr der beginnenden institutionellen Etablierung der Gender-Frage in die Erziehungswissenschaft gesehen werden. Beim siebten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hatte eine Vorbereitungsgruppe – ähnlich wie bereits beim sechsten Kongress in Regensburg 1982 – ein Forum für Vorträge zur Gender-Frage in der Erziehungswissenschaft geschaffen. Allerdings waren auf dem Regensburger Kongress noch Fragen und Inhalte präsent, die sich mit dem autonomen Diskurs stärker deckten, so z.B. der Einleitungsbeitrag „Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder“ von Hedwig Ortmann (Faulstich-Wieland 1995, S. 30). Diese waren allerdings sehr allgemein gehalten und nicht auf Schule fokussiert, enthielten aber bildungstheoretische Gedanken wie die Integration verschiedener Seiten des Lebens in pädagogisches Denken, die auch heute noch für bildungstheoretische Diskurse von Relevanz sein können. Beim nächsten DGfE-Kongress in Kiel wurden die Schwerpunkte des Genderforschungs-Symposiums „Ausgelernt und angeschmiert. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit“ schon stärker kompatibel mit dem Mainstream der erziehungswissenschaftlichen Debatte, Fragen der Berufsausbildung (Doris Lemmermöhle-Thüsing 1985) oder mädchengerechter Sozialpädagogik wurden dabei beispielsweise thematisiert. Gleichzeitig wurden aber auch Beiträge in Anlehnung an die in Regensburg dominierenden, sich stärker feministisch begreifenden Diskurse gehalten, die auch als „eine Festschreibung und zugleich positive Wertung der Lebenspraxis von Frauen“ (Faulstich-Wieland 1995, S. 35) gewertet wurden. Die Kontroverse der Gründungssituation setzte sich auch im Verlauf dieser Veranstaltung fort, so gab es erstmals öffentlich im Rahmen der Genderforschung eine Diskussion um die Anwesenheit von Männern im Auditorium, wozu es in den früher zur Diskussion dieser Fragen vorhandenen separaten Frauenveranstaltungen nie Anlass geben konnte.

Damals war schon im Vorfeld die Gründung einer „Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe Frauenforschung in der DGfE“ intendiert und wurde mit der Wahl der ersten Sprecherin, Hannelore Faulstich-Wieland, damals Professorin an der Fachhochschule Frankfurt auch in die Tat umgesetzt. Mit der Eta-

blierung der „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ in der Fachgesellschaft erhielt die wissenschaftliche Entwicklung der pädagogischen Genderforschung durch zweijährliche Fachtagungen deutliche Impulse.

Die nächste Arbeitsgruppenfachtagung am traditionsreichen Ort Lippoldsberg bei Göttingen, an dem auch die Herman Nohl-Schüler und -Schülerinnen ihre Diskurse führten, beschäftigte sich mit dem Thema Koedukation. Eine Abgrenzung zu Forderungen aus bestimmten autonomen Kreisen und insbesondere zu der sozialpädagogischen Arbeit mit Mädchen in der Adoleszenz (vgl. Frankfurter Frauenschule) wurde dabei deutlich vorgenommen. Allerdings engte die wissenschaftlich geführte Koedukationsdebatte den Horizont der Fragestellungen auf organisatorische Punkte gegenüber der weit geführten Debatte aus der Frauen-und-Schule-Bewegung deutlich ein. Es folgten allerdings über die Koedukationsdebatte hinaus gehend in den nächsten Jahren noch weitere Fachgruppentagungen mit schulnahen Fragestellungen. Diese waren sehr stark an der Anerkennung im mainstream der erziehungswissenschaftlichen Debatte orientiert, da die Anerkennung der Genderforschung in der Erziehungswissenschaft trotz der Institutionalisierung in der DGfE weitgehend versagt blieb, wie Hannelore Faulstich-Wieland (1995) an der geringen Repräsentanz von Genderforschungsfragen in Beiträgen der Zeitschrift für Pädagogik und anderen relevanten fachlichen Publikationen der 1980er/1990er Jahre belegen konnte.

In den folgenden Jahren zeigten die Schwerpunkte der Jahrestagungen der „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ – 1991 wurde sie als Sektion verstetigt und erhielt dadurch einen langfristigen Charakter gegenüber einer nach Satzung alle vier Jahre neu einzurichtenden Arbeitsgruppe – ein interessantes Mischungsverhältnis von spezifischen Fragestellungen aus dem Genderforschungsdiskurs und dem mainstream Diskurs der Erziehungswissenschaft wie die folgende Übersicht zeigt:

- 1985: Koedukation
- 1987: Pädagoginnen in Vergangenheit und Gegenwart
- 1989: weibliche Identität
- 1991: Bilanz der Frauenforschung für die Erziehungswissenschaft
- 1993: Zur Konzipierung eines Curriculums für Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften

Darüber hinaus hat sich die Arbeitsgruppe „Frauenforschung“⁴ regelmäßig auf den Bundeskongressen der DGfE mit spezifischen Fragestellungen auf Symposien oder Arbeitsgruppen beteiligt:

- 1988: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem
- 1990: Utopie der Geschlechterverhältnisse

4 Seit der Sektionstagung in Berlin-Wannsee 1999 in Frauen- und Geschlechterforschung umbenannt.

- 1992: Frauenperspektiven der Schulentwicklung
 1994: Einfluss von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation, Bildung und Ausbildung im europäischen Vergleich.

Neben diesem Institutionalisierungsprozess wurden von der Schulpädagogin Annedore Prengel, die in den ersten Jahren auf den Frauen- und Schule-Kongressen ebenfalls als Referentin auftrat und damit zur Gründerinnengeneration beider Diskurse gezählt werden kann, in Frankfurt am Main Mitte der 1980er Jahre zwei Kongresse zum Verhältnis von Bildung und Geschlecht organisiert, die auch in ansehnlichen Tagungsbänden (Appel 1985; Prengel u.a. 1987) dokumentiert wurden.

Annedore Prengel, die in der Tradition der politisch orientierten Frauen- und Schule-Bewegung auch an schulpolitischen Studien zur Gender-Frage arbeitete (vgl. Prengel 1985), veröffentlichte bereits Mitte der 1980er Jahre allgemeine Analysen zum Genderdiskurs und trug damit wesentlich zur Profilierung des wissenschaftlichen Diskurses zur Gender-Frage bei (vgl. Prengel 1987). Interessant ist bereits zu dieser Zeit, dass die Beiträge aus den Frauen- und Schule-Kontexten andere inhaltliche Schwerpunkte setzten als die dem wissenschaftlichen Diskurs gewidmeten. Waren auf der einen Seite mehr die weiblichen Akteure im Bildungssystem wie Schülerinnen im Vordergrund, spielte im anderen der beiden Diskursstränge auch schon die Fragen feministischer Wissenschaft (Ulrike Teubner), Identität (Annedore Prengel), Macht und Weiblichkeit (Barbara Rendtorff) eine Rolle (vgl. Appel 1985). In der zweiten Frankfurter Tagung ‚Schulbildung und Gleichberechtigung‘ wurde bereits der internationale Gender-Diskurs aufgenommen mit Beiträgen aus England, Schweden und einem grundlegenden psychoanalytischen Beitrag zu Erlebnisweisen der Geschlechter von Jessica Benjamin (vgl. Prengel 1987a). Diese Arbeit mündete dann in die Herausgabe der ersten Bibliographie zur Gender-Frage in der deutschen Erziehungswissenschaft, bei der die Schulforschung allerdings nur 30 Seiten umfasst, während Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, „historisch-pädagogische Frauenforschung“, geschlechtsspezifische Sozialisation, Feministische Diskurse und Frauen- und Familienpolitik über 330 Seiten dokumentiert werden konnte (vgl. Schultz 1989). Einen ersten historischen Überblick über die Geschichte der wissenschaftlichen Genderforschung – den Schwerpunkt Schule allerdings übergreifend – hat Hannelore Faulstich-Wieland 1995 vorgelegt.

In dieser Zeit der Institutionalisierung der damals so genannten pädagogischen „Frauenforschung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Institutionen fanden parallel in Berlin (1984), Frankfurt (1985), München (1986), Kiel (1987) und Dortmund (1988) Bundeskongresse von ‚Frauen und Schule‘ statt.⁵ Diese zeichneten sich schon durch das jeweilige kämpferisch anmuten-

5 Die Titel der Kongressbände der frühen Jahre lauteten: „Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule“ (Brehmer/Enders-Drägässer 1984); „Feminismus in der Schule“ (Block u.a.

de oder Stärke demonstrierende Motto deutlich ab von den eher auf sachliche Kompetenz ausgerichteten Organisationsformen bzw. Fachtagungen in der scientific community unter den Etiketten „Schulbildung und Gleichberechtigung“, „Arbeitsgruppe Frauenforschung“ oder „Koedukationsdebatte“.

3. Etablierung der Gender-Forschung und Abkoppelung von den autonomen Diskursen

Die genderbezogene Erziehungswissenschaft ist in den ersten Jahren seit ihrer Herausbildung dem Werturteilsfreiheitspostulat der empirisch-quantitativ orientierten Forschungsrichtung weniger als die meisten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gefolgt – bis hin zu explizitem Ausschluss quantitativer Forschung unter dem Postulat der „Betroffenheit“ oder „Parteilichkeit“ (vgl. Mies 1984, 1978) und hat sich in den letzten Jahren eher konstruktivistischen, ideologiekritischen oder kritisch-konstruktiven Ansätzen angeschlossen. Die aus der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft entwickelte Methodenkombination ist in vielen genderbezogenen Handlungsforchungs- und Entwicklungsprojekten auffindbar (vgl. Ministerium für die Gleichstellung 1996; Senatskommission 1998; Kraul/Horstkemper 1999; Thies/Röhner 2000; Kaiser u.a. 2003).

Die Abkopplung der pädagogischen Gender-Forschung aus den autonomen politisch orientierten Diskursen hat nicht notwendigerweise in gleichem Maße zur Anerkennung im etablierten Wissenschaftsdiskurs geführt. Hannelore Faulstich-Wieland (1995) belegt über die Auswertung von 15 Jahrgängen der „Zeitschrift für Pädagogik“, des führenden Fachjournals der Erziehungswissenschaft, sowie der Kongresspublikationen der DGfE, dass Frauenthemen weitgehend marginalisiert wurden.

Institutionelle Verankerung bedeutet allerdings keineswegs Verankerung in den inhaltlichen Entwicklungen der Schulpädagogik. Schauen wir in die einschlägigen Handbücher, Standardwerke und Einführungsbände zur (Schul-) Pädagogik, finden wir oft androzentristische Sichtweisen und allenfalls Hinweise am Rande auf die Genderfrage, selten aber eine grundlegende Berücksichtigung. Angesichts der über zehnjährigen institutionellen Etablierung der pädagogischen Genderforschung resümiert Hannelore Faulstich-Wieland 1995 darauf bezogen sehr kritisch: „Noch scheinen die Erziehungswissenschaftler sich schwer damit zu tun, die Kategorie Geschlecht so zu berücksichtigen, dass gemeinsame Fortschritte für die Erziehungswissenschaft möglich werden“ (Faulstich-Wieland 1995, S. 69).

1985); „Frauen Macht Schule“ (Enders-Dragässer/Stanzel 1986); „Frauen verändern Schule“ (Kindermann 1987); „Frauen verändern Lernen“ (Giesche/Sachse 1988); „Frauen bilden Macht“ (Kreienbaum 1989).

Das allmähliche Auseinanderdriften der beiden ursprünglich in Personalunion vereinigten Seiten, der bewegungs- und praxisnahen Frauen-und-Schule-Diskurse und der Versuche, in der Gender-Frage auch im Bereich Schule zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen, auch erhebliche Folgen. Zum einen fehlte die organisatorische Basis für die Frauen-und-Schule-Kongresse, die in den Anfangsjahren immer aus universitären Kontexten bereitgestellt wurde. So kam es auch zwischen 1990 und 1995 zu einer erheblichen Lücke in der Abfolge der ursprünglich jährlich stattfindenden Kongresse. Die Mitbegründerin Uta Enders-Dragässer resümiert:

„Ich denke aber auch, daß es zu diesen Unterbrechungen kam, weil sich Frauen aus der AG-Arbeit heraushielten, die die für eine kontinuierliche Arbeitsbasis erforderlichen Ressourcen zur Verfügung hatten, die Wissenschaftlerinnen an der Universität. Die Tagungen waren für sie „Lehrerinnen-Fortbildungen“, sie waren nicht akademisch, nicht wissenschaftlich, nicht angesehen genug, um dort für die eigene Qualifikation Punkte machen zu können. Die Wissenschaftlerinnen zog es vor allem in die DGfE, nachdem diese sich der Frauenforschung hatte öffnen müssen“ (Enders-Dragässer 1996, S. 39).

Jedoch ist nicht nur organisatorisch eine Trennung wahrzunehmen, sondern auch inhaltlich: Wenn wir die jeweiligen Tagungsthemen der autonomen Fachtagungen bzw. Kongresse ‚Frauen und Schule‘ näher betrachten, werden wir feststellen, dass alle die Frage von Veränderung und Wandel thematisieren. Zweimal wurde deskriptiv auf die Veränderungspotenziale von Frauen hingewiesen, nämlich 1986 in München unter dem Motto „Frauen verändern Bildung“ und 1987 in Kiel mit der Variante „Frauen verändern Lernen“. Mehrfach wurde auch die Veränderungsstärke von Frauen bereits im Veranstaltungstitel positiv hervorgehoben wie schon 1985 in Frankfurt mit dem Leitbild „Frauen Macht Schule“ oder 1996 in Oldenburg „FrauenStärken – ändern Schule“.

Die damit formulierten Ziele sind aber nicht deckungsgleich mit den Inhalten. Von Anfang an hatte sich die Frauen-und-Schule-Bewegung einerseits um inhaltlich mit den das Schulsystem tragenden Personen, also Lehrerinnen, Müttern und teilweise auch Schülerinnen, beschäftigt. Die meisten Beiträge der Frauen-und-Schule-Kongresse beschränkten sich – von einigen Aspekten abgesehen – auf fachdidaktisch kritische Analysen wie die folgende Übersicht zeigen kann:

Leitvortrag:					
Gießen/ Bielefeld	Geschlechtsspezifische Sozialisation Rechtliche Probleme der Diskriminierung von Mäd- chen und Frauen in der Schule	Schülerinnen	Lehrerinnen	Mütter	Fachdidaktik
Berlin	Was ist feministische Pädagogik? Zur Kritik des Identitäts- prinzips – Konsequenzen für die feministische Pädagogik	Mädchen- bildung	Lehrerinnen/ Mütter		Schulbuchkri- tik
München	Eine Theorie der Schule aus feministischer Sicht Koedukation in der Dis- kussion dieses Jahrhun- derts Eine feministische Kritik der Koedukation	Mädchen und neue Techno- logien	Frauenbild in Medien		Fachdidaktik
Dortmund		Schulerfah- rung und Ge- schlecht	Macht und Au- torität von Leh- rerinnen; Frauenge- schichte	Geschlechterverhält- nis	Schulbuchkri- tik
Hamburg	Frauen, sind wir uns im- mer einig? Über Konkurrenzen und Widersprüche bei Frauen	Berufsorien- tierung und Zukunftspla- nung	Perspektiven der Schulent- wicklung	Geschlechterdiffe- renz und Koedukati- on Geschlecht und Wertevermittlung – Analysen und Vor- schläge für den Un- terricht	Feministi- sche Natur- wissen- schaftskritik Mädchen, Medien und Technik
Oldenburg	Neue Aspekte der Frau- enforschung Das Patriarchat auf dem Lehrplan	Gewaltprob- leme und Schule	Bedeutung ver- änderter Le- bensformen für Schule Neue pädagogi- sche Werte der Gleichberechti- gung	Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen	Frauen in Führungsposi- tionen des Bildungswes- sens
Kassel	Frauengespräche: Spra- che der Verständigung	Gesellschaft- liche Umbrü- che aus Frauenpers- pektive	Professional- isierung von Frauen	Schulentwicklung geht von Frauen aus	
Berlin	Open Space: Visionen für eine Schule von morgen Meine Visionen – spüren, sehen und reflektieren	Mädchenar- beit	Mädchen und Naturwissen- schaft –Technik	Frauen und Kar- riere/Erfolg	

Auch wenn in den 1990er Jahren schon viele den Niedergang der Frauen- und-Schule-Bewegung beschworen, so schien es nach dem Kongress 1990 in Hamburg jahrelang fast aussichtslos einen Nachfolgekongress zu finanzieren und zu organisieren (vgl. Enders-Drägässer 1996, S. 38), war doch die Zahl der Teilnehmerinnen drastisch angestiegen. Während 1983 in Bielefeld 80 Teilnehmerinnen als Erfolg gewertet wurden, waren auf dem bislang größten ‚Frauen und Schule‘-Kongress in Oldenburg 1100 Teilnehmerinnen – einschließlich des gleichzeitig unter einem organisatorischen Dach tagenden Schülerinnenkongresses. Auch in Kassel 1997 war mit über 700 Teilnehmerinnen eine hohe Publikumsresonanz zu verzeichnen. Während auf den Oldenburger und Kasseler Kongressen noch eine beachtliche Anzahl von Wissenschaftlerinnen, die sich auch im formellen Wissenschaftsbetrieb durch Professuren oder durch eigenständige Forschungseinrichtungen einen Platz geschaffen hatten, als Referentinnen auftraten, entwickelten sich die beiden Kongresse in Berlin (1999) und in Hamburg (2002) stärker selbstreferenziell im Sinne einer Fortbildungsveranstaltung. Dies wurde am stärksten bei der Berliner Tagung deutlich, wo durch das open-space-Konzept, das ja für institutionelle Fortbildung geschaffen wurde, die Potenziale der Teilnehmerinnen selbst nachgefragt wurden. Damit entfiel die bislang wichtige orientierende Funktion des Vorbereitungsteams auf bestimmte Inhalte (vgl. Kahlert u.a. 1992).

Auf dem Hamburger Kongress, der mit etwa 200 Teilnehmerinnen in einer Großstadt entgegen aller Erwartungen trotz guter Vorankündigungen wenig besucht wurde, waren sehr viele Veranstaltungen mehr den unmittelbaren Fortbildungsinteressen der teilnehmenden Lehrerinnen gewidmet. Es ging um QiGong, um Selbsterfahrung oder den Erwerb anderer Fähigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings waren auch hier Wissenschaftlerinnen eingeladen, um bestimmte inhaltliche Entwicklungen gemeinsam mit den Teilnehmerinnen zu diskutieren. In Podiumsdiskussionen wurde jedoch deutlich kritisiert, dass die Veranstalterinnen sich weder von der Universität noch von Frauen aus der Institution Universität genug bzw. gar nicht unterstützt fühlten. Hier wurde emotional ein deutlicher Bruch zwischen beiden ursprünglich gemeinsam entwickelten Zweigen sichtbar. Die Vorwürfe gegen Wissenschaftlerinnen bezogen sich auf praxisabgehobene, abstrakte Formeln und wenig politisch-praktisches Engagement in der Frauenfrage. Verglichen mit den ersten Frauen- und-Schule-Kongressen, die geradezu aus Hochschulen heraus veranstaltet wurden, haben sich hier die Verhältnisse deutlich umgekehrt: Teilnehmende Frauen, vor allem Lehrerinnen, fordern eine wissenschaftliche Unterstützung bei der näheren Analyse von Genderfragen im Bildungssystem und Wissenschaftlerinnen werden als distanziert und abwesend charakterisiert.

Neben diesen offen zutage tretenden Trennungslinien zwischen autonomer Frauen- und-Schule-Bewegung und Frauenforschung in der Wissenschaft

ist auch innerhalb der Frauen-und-Schule-Bewegung eine deutliche Trennung zu verzeichnen. Lesbische Lehrerinnen, die mit ihren spezifischen Erfahrungen und Problemen bis einschließlich 1996 mehr oder weniger explizite Diskussionsforen hatten, hatten sich in den 1990er Jahren zu einer eigenen Organisation „Lesben und Schule“ zusammengeschlossen und tagten im Jahr 2008 zum 15. Mal. Hier hat der von Anfang an in der Frauen-und-Schule-Bewegung präsenste Dissens über Lebensformen einen die Einheit aufhebenden Trennungsstrich erfahren. Wichtiger Kristallisationspunkt war die von lesbischen Lehrerinnen am Oldenburger Kongress vorgenommene Setzung eines Schwerpunktbereichs „Jungenförderung“. Dies war für einige dieser lesbischen Lehrerinnen das Aufgeben der feministischen Perspektive und brachte deutliche Kritik hervor.

Aber noch gravierender als die Trennung innerhalb der organisierten Gender-Diskussion über Schule hat sich eine generelle Trennung von Theorie und Praxis vollzogen. Denn an Schulen werden bestimmte Inhalte der alten Frauen-und-Schule-Debatte schrittweise umgesetzt. So werden die Schulbücher in vielen Bundesländern anhand von Richtlinien zur Gleichbehandlung beider Geschlechter vor ihrer Zulassung überprüft, die in den Frauen-und-Schule-Kongressen von Anfang bis zum Kongress in Kassel 1997 immer wieder betonte Frage der frauenausgrenzenden Sprache haben mittlerweile in Verwaltungsvorschriften Eingang gefunden. Überhaupt scheint sich die ursprüngliche Vermittlung von Wissenschaft und Politik in der Weise entmisch zu haben, dass jetzt im politischen Sektor etwa durch Institutionalisierung von Frauengleichstellung wesentliche Funktionen übernommen worden sind, die der autonome Diskurs noch bezogen auf Wissenschaft in den ersten Jahren gefordert hat. Hier scheint sich im politisch-administrativen Bereich eher eine expansive Entwicklung abzuzeichnen als eine reduktionistische und segregierende. Landesregierungen wie Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen fördern Projekte zur Gleichstellung der Geschlechter in der Schule.

Christine Biermann zeichnet die historische Entwicklung der schulpädagogischen Gender-Diskussion in drei Etappen mit Jahrzehnte-Sprüngen nach. Sie dokumentiert aus der Entwicklungsgeschichte der Laborschule in Bielefeld für die 1970er Jahre „erste kritische Blicke auf einzelne Fächer“ (Biermann 2002, S. 32), für die 1980er Jahre: „Die Außenwelt diskutiert und kritisiert die Koedukation und einige LaborschullehrerInnen diskutieren mit; innen und außen bewegt sich etwas“ (ebd., S. 33). In den 1990er Jahren wurde an dieser Schule „das Thema ‚Mädchen und Jungen‘ zum Arbeitsschwerpunkt“ (ebd.).

4. Konstruktion separater Diskurse von Gender-Forschung und Frauen-und-Schule-Bewegung

In den letzten Jahren hat sich der besonders in der Genderforschung stark rezipierte Ansatz der konstruktivistischen Erziehungswissenschaft verbreitet. Die Kategorie des doing-gender spielt eine zentrale Rolle und dabei wird der Prozess des Entstehens bestimmter Muster fokussiert, aber nicht pädagogische Situationen oder Ziele. Im Begriff des autopoietischen Systems steckt allerdings auch die Annahme, dass das Individuum sich seine Umwelt selbst formt, also eine gesellschaftstheoretische Annahme. Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt auf erkenntniskritischen Sichtweisen und nicht auf Handlungstheorien.

Die bildungstheoretischen Intentionen einer theoretischen Neubestimmung von Pädagogik aus der Perspektive der Genderforschung, wie sie in der Anfangsphase von ‚Frauen und Schule‘ noch präsent war, ist in im Verlauf des Diskurses gänzlich verloren gegangen. Ein wesentliches Moment dieser Entwicklung scheint mir zu sein, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte in mehrfacher Hinsicht eine Desintegration von Wissenschaft und innovativer Bewegung erfolgt ist. Das Infragestellen von Paradigmen wissenschaftlichen Reflexion über Schule durch die ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung und das Entwickeln neuer bildungstheoretischer Normen ist mit dem Auseinanderdriften von wissenschaftlicher Entwicklung der Gender-Forschung und der ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung trotz einiger Versuche der Reaktivierung letztlich verloren gegangen. Es sieht so aus, als habe sich die multifunktionale Organisation in mehrere Teilfunktionen aufgelöst. Die politisch verändernde Seite wurde in den Institutionen durch die Maxime des Gender Mainstreaming aufgehoben. Die Kongresse boten für frauenpolitisch im Schulbereich arbeitende Frauen ein Forum der Organisierung, dafür scheinen sich gegenwärtig keine Nachfolgeorte zu finden.

Wir sehen, dass die ‚Frauen-und-Schule‘-Bewegung ihre integrierende und politisch innovative Funktion verloren bzw. an andere Institutionen abgegeben hat. Unabhängig von der weiteren Perspektive bleibt aber der Verdienst unbestritten, einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel in der Pädagogik wesentlich angestoßen zu haben. Bildungstheoretische Diskurswechsel scheinen aber nur durch integrative Kommunikations- und Bewegungsformen möglich zu sein. Diese haben sich durch institutionelle Polarisierung in wissenschaftliche und praktische Bewegung allerdings gegenwärtig voneinander verabschiedet.

Literatur

- Appel, Christa u.a. (Hg.) (1985): Frauenforschung sichtbar machen. Frankfurt a.M.
- Beauvoir, Simone de (1949/1951): Das andere Geschlecht, Reinbek
- Biermann, Christine (2002): Stein auf Stein und dennoch nie ein fertiges Haus. In: Koch-Priewe, Barbara (Hg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim, S. 32-50
- Block, Irene u.a. (Hg.) (1985): Feminismus in der Schule, Berlin
- Brehmer, Ilse (Hg.) (1981): Sexismus in der Schule, Weinheim
- Brehmer, Ilse/ Enders-Drägässer, Uta (Hg.) (1984): Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 Frauen und Schule, DJI-Materialien für die Elternarbeit, Bd. 12, München
- Dritter Familienbericht (1979): Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung. Drucksache 8/3121. Bonn
- Enders-Drägässer, Uta/Stanzel, Gabriele (Hg.) (1986): Frauen Macht Schule, Frankfurt a.M.
- Enders-Drägässer, Uta (1996): Zum 10. Mal Frauen und Schule-Kongress – mehr als ein Jahrzehnt Geschichte der AG Frauen und Schule, in: Kaiser, Astrid (Hg.): FrauenStärken ändern Schule, Bielefeld, S. 33-40
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen, Darmstadt
- Giesche, Sigrid/ Sachse, Dagmar (Hg.) (1988): Frauen verändern Lernen, Kiel
- Gmelin, Otto/ Saussure, Helene (1971): Bankrott der Männerherrschaft: Material zu Problemen der Frauenemanzipation, Frankfurt a.M.
- Kahlert, Heike/Luca, Renate/Müller-Ballhorn, Sigrid (1992): Frauen bilden – Zukunft planen. Zehn Jahre (neue) Frauen und Schule-Bewegung und bildungspolitische Forderungen: Versuch einer Zwischenbilanz, in: Frauenforschung Heft 4, 9. Jahrgang, S. 58 -69
- Kaiser, Astrid u.a. (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule: Erfahrungsbericht aus der Praxis. Opladen
- Kindermann, Gisela u.a. (Hg.) (1987): Frauen verändern Schule, Berlin
- Kraul, Margret/ Horstkemper, Marianne (Hg.) (1999): Koedukation: Erbe und Chancen. Weinheim
- Kreienbaum, Maria Anna (Hg.) (1989): Frauen bilden Macht, Dortmund
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1985): Berufliche Bildung – eine Chance für Frauen? In: Heid, Helmut/ Klafki, Wolfgang (Hg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Weinheim, S. 392-398
- Mies, Maria (1984): Frauenforschung oder feministische Forschung? in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. H. 11, Köln, S. 7-23
- Mies, Maria (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 1.Jg. Heft 1, S. 41-63
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann (1996): Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können, Düsseldorf
- Prenzel, Annedore (1985): Konzeptionen einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen, Frankfurt a. M.

- Prenzel, Annedore (1987): Gleichheit und Differenz der Geschlechter- Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 21, S. 221-230
- Prenzel, Annedore u.a. (1987): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a.M. (a)
- Schultz, Brigitte (Hg.) (1989): Frauen im pädagogischen Diskurs. Frankfurt a.M.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. I. Dokumentation, Berlin
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. II. Curriculum, Spiele, Übungen, Berlin