



Marita Kampshoff | Barbara Scholand (Hrsg.)

**Schule als Feld –
Unterricht als Bühne –
Geschlecht als Praxis –**

BELTZ JUVENTA

Marita Kampshoff | Barbara Scholand (Hrsg.)
Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis

Marita Kampshoff | Barbara Scholand (Hrsg.)

Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3728-9 Print
ISBN 978-3-7799-4741-7 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

| | | |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | Zur Einführung in den Band <i>Marita Kampshoff, Barbara Scholand</i> | 7 |
| I | Schule als Feld | |
| | Genderperspektiven in der Schulentwicklung <i>Marianne Horstkemper</i> | 14 |
| | Diversitätsbewusste Ganztagschule und deren Akzeptanz aus Sicht der Schülerinnen und Schüler <i>Ulrike Popp</i> | 29 |
| | Der Körper als Kapital? (Un)Bewusste Dimensionen im Feld Schule <i>Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Sophia Richter</i> | 45 |
| | Reflexive Koedukation revisited <i>Marita Kampshoff, Barbara Scholand</i> | 62 |
| II | Unterricht als Bühne | |
| | (Re)Produktion von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe 1 <i>Tanja Sturm</i> | 82 |
| | Institutionelle Reflexivität im individualisierten Unterricht <i>Karin Bräu</i> | 104 |
| | Anerkennung und Verletzung von Mädchen und Jungen durch pädagogisches Handeln <i>Annedore Prengel, Christin Tellisch, Anne Wohne, VivienWysujack</i> | 119 |
| III | Geschlecht als Praxis | |
| | Doing Gender revisited <i>Barbara Rendtorff</i> | 140 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf männliche Sozialisation <i>Jürgen Budde</i> | 148 |
| Geschlechterpraktiken in Physik erkennen und herausfordern <i>Helene Götschel</i> | 166 |
| Serious Games in der schulischen Berufsorientierung: Ein Instrument zur Entdramatisierung von Geschlecht? <i>Elena Makarova, Katja Driesel-Lange, Janine Lüthi, Monika Hofmann</i> | 180 |
| Angaben zu den Autor_innen | 199 |

Zur Einführung in den Band

Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis – unter diesem Titel hatten die Herausgeberinnen im Juli 2016 zu Beiträgen aufgerufen, die eine oder mehrere Publikationen von Hannelore Faulstich-Wieland aufgreifen sowie (möglichst) Theoriebezüge zu Bourdieu und/oder Goffman aufweisen sollten. Anlass ist die Abschiedsvorlesung von Hannelore Faulstich-Wieland am 12. Oktober 2017 an der Universität Hamburg, wo sie rund zwanzig Jahre tätig war. Der nun vorliegende Band würdigt Hannelore Faulstich-Wielands Lebenswerk.

Dennoch ist dieser Band keine Festschrift im Sinne einer Rückschau, sondern versteht sich als zukunftsweisend in der Hinsicht, dass aktuelle Fragen, Probleme und Perspektiven schul- und unterrichtsbezogener Geschlechter- und Differenzforschung aufgegriffen werden. Dabei zeigt sich, dass viele der Arbeiten von Hannelore Faulstich-Wieland Anstöße geben und sich weiterhin als äußerst produktiv erweisen.

Anlässlich der Verleihung des Trapp-Preises der DGfE 2014 kennzeichnet Ingrid Miethe in ihrer Laudatio Hannelore Faulstich-Wieland als „eine Wissenschaftlerin, die immer wieder den Brückenschlag zwischen Theorie, Forschung und Praxis geleistet hat“ (Miethe 2014, S. 29). Die Verbindung dieser drei Ebenen, die im Werk von Hannelore Faulstich-Wieland untrennbar miteinander verknüpft sind, findet sich auch in der Gesamtschau der Beiträge dieses Bandes.

Hannelore Faulstich-Wieland hat im Laufe ihres bisherigen, enorm produktiven wissenschaftlichen Lebens, in ihrer Lehre und ihrer umfangreichen Publikationstätigkeit – ihre Liste verzeichnet über 550 Einträge – nicht nur, aber doch schwerpunktmäßig¹ zu Themen der schulischen Sozialisation und Geschlechterforschung gearbeitet. Dabei ist ihr immer wichtig, einen Standpunkt zu beziehen und Veränderungen im Sinne von Chancengleichheit voranzutreiben. Ihr Fokus liegt dabei auf der Frage, wie (Geschlechter-)Ungleichheit durch pädagogisches Handeln und schulisch-institutionelle Settings erzeugt bzw. konstruiert wird und vor allem – in Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse – verändert werden kann. Ebenso wie sie in der Bearbeitung ihrer Forschungsfragen methodisch offen ist, rezipiert sie in ihren zahlreichen Aufsätzen die

1 Dies bestätigte sich bei einer Analyse ihrer Publikationsliste: Der Begriff „Schule“ taucht insgesamt 102 Mal auf, gefolgt von den Begriffen „Technik/Technologien“ (83 Mal), „Pädagogik“ (75 Mal) und „Geschlecht/Gender“ (74 Mal). Es folgen „Frauen“ (69 Mal), „Koordination“ und „Mädchen“ (je 61 Mal), „Bildung“ (54 Mal), „Erziehung“ (41 Mal), „Jungen“ (38 Mal) und „Unterricht“ (37 Mal) (Stand: Juli 2016)

Ergebnisse sowohl standardisierter wie qualitativer Studien und greift häufig auch historische Entwicklungen auf (z.B. Faulstich-Wieland 2008a). In ihren Publikationen geht es ihr, unter Bezugnahme auf die Arbeiten vieler Kolleginnen und Kollegen, immer, und dies durchaus auch kämpferisch, um die Sache (z.B. Faulstich-Wieland 2000). Sie pflegt einen Stil, der es nicht auf Neologismen anlegt, sondern auf einen kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen und den Erkenntnissen anderer.

In vielen ihrer (Forschungs-)Arbeiten nutzt Hannelore Faulstich-Wieland unter expliziter Bezugnahme auf Bourdieu den Begriff des „Schulischen Feldes“ sowie das von Goffman stammende Konzept der „institutionellen Reflexivität“. In Bezug auf Ersteres geht es ihr um die Aufdeckung von Machtmechanismen und sie formulierte (zusammen mit Anne Schlüter), dass „der Gedanke von Bourdieu ernst zu nehmen [ist], dass soziale Felder mit ihrer je eigenen Logik eine relative Autonomie besitzen. Es sind nicht nur Selektionsmechanismen am Werk, sondern auch Integrationsmechanismen“ (Faulstich-Wieland/Schlüter 2009, S. 224). Den Goffman'schen Begriff hingegen nutzt sie, um insbesondere schulische Maßnahmen der Geschlechtertrennung zu hinterfragen und den Genderungen von Lehrkräften auf die Spur zu kommen (vgl. Faulstich-Wieland 2001; Faulstich-Wieland u. a. 2004; Faulstich-Wieland 2006).

Hannelore Faulstich-Wieland ist es zu verdanken, dass die Praktiken des Doing Gender im Zusammenhang mit anderen Praktiken, wie etwa dem Doing Student und dem Doing Adult, in schulischen Kontexten auf eine breitere Forschungsbasis gestellt werden konnten. Sie beleuchtet dabei auch den Zusammenhang von Doing und Undoing Gender in theoretisch vielfältiger Weise (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Faulstich-Wieland u. a. 2008; Faulstich-Wieland 2009; Faulstich-Wieland 2015).

Im Folgenden stellen wir nun den Aufbau des Bandes sowie die einzelnen Beiträge vor.

Zum ersten Teil des Bandes – *Schule als Feld* – liegen vier Beiträge vor, in denen die Themen Schulentwicklung, Gender, Diversity, (Körper-)Kapital und Koedukation in den Blick genommen werden.

Der Beitrag von *Marianne Horstkemper* lotet aus, inwieweit sich Schulentwicklungs- und schulische Genderforschung überschneiden und untersucht, ob ihr Verhältnis doch eher das von fremden Schwestern ist. Inspiriert durch den Beitrag von Faulstich-Wieland und Schlüter zu Bourdieu und seinen Anregungen für die Genderforschung, überprüft Horstkemper, ob potenziell auch das Gebiet der Schulentwicklung durch Bourdieus Theoriwerk bereichert werden könnte. Sie kommt zu dem Schluss, dass eine stärkere Verschränkung der beiden Forschungs- und Praxisfelder für die Qualität von Schulen durchaus gewinnbringend sein könnte.

Im Beitrag von *Ulrike Popp* liegt der Schwerpunkt ebenfalls auf Schulent-

wicklung und zwar unter der Perspektive von Ganzttag und Diversität. Sie entfaltet zunächst den Begriff der Diversität theoretisch – hier ergeben sich Anschlüsse an den Beitrag von Tanja Sturm im zweiten Teil des Bandes. An zwei Schulen in Österreich hat Popp die Umstellung von der Halb- zur Ganztagschule wissenschaftlich begleitet. Ihre Auswertungen erfolgen unter der Frage, wie die Ganzttagsschulen mit Heterogenität, und (Geschlechter-)Differenz konzeptionell umgehen und welche Sicht die Schüler_innen auf den veränderten schulischen Alltag haben. Popp konstatiert, trotz der großen Herausforderungen, in erster Linie einen Gewinn für alle Beteiligten.

Die Beforschung von Schulentwicklung unter der Perspektive von Gender und Diversity berührt unmittelbar auch immer wieder Fragen nach der Verteilung von Macht und Anerkennung – und damit von Kapital – im schulischen Feld. Dem zuletzt genannten Aspekt gehen *Barbara Friebertshäuser*, *Antje Langer* und *Sophie Richter* nach und entfalten zunächst den Begriff des Körperkapitals im Anschluss an Bourdieu theoretisch als eigenständige Kapitalsorte. Anhand der Analyse eines ethnografischen Protokolls zu einer Sportunterrichtsstunde für Mädchen überprüfen die Autorinnen ihr theoretisches Konzept und zeigen dass der Körper auch als ‚negatives‘ Kapital Bedeutung erlangen kann. Daraus ergeben sich vielfältige Anregungen für die weitere Forschung – die Autorinnen heben hierbei insbesondere auf die Untersuchung von Abwertungsprozessen im Kontext von Dicksein ab.

Die Abwertung und Nachrangigkeit von Mädchen und Frauen im schulischen Feld auf Basis des Geschlechts war der zentrale Ausgangspunkt des Konzepts der Reflexiven Koedukation. *Marita Kampshoff* und *Barbara Scholand* fragen in ihrem Beitrag danach, ob der Begriff obsolet geworden ist. Sie zeichnen zunächst die politischen und historischen Entstehungszusammenhänge des Konzepts nach: Reflexive Koedukation setzte sich von Tendenzen ab, die für eine erneute Einführung der ‚Mädchenschule‘ warben, und findet bis heute weite Verbreitung und Akzeptanz u.a. in bildungspolitischen Konzeptionen und Schulprogrammen. Die theoretischen Weiterentwicklungen – etwa hinsichtlich einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung – führten zu neuen Studien, derzeit vor allem im Bereich des Sportunterrichts. In ihrem Fazit halten die Autorinnen fest, dass Reflexive Koedukation bezüglich ihrer Umsetzung nach wie vor eine Herausforderung darstellt und hier weiterer Forschungsbedarf besteht.

Im zweiten Teil des Bandes steht *Unterricht als Bühne* im Fokus. Die drei hier verorteten Beiträge zeigen, wie vielschichtig Unterrichtsprozesse verlaufen: Erst durch genaue Analysen der beiläufig inszenierten ‚Unterrichtsdramatik‘ können deren Effekte sichtbar gemacht werden.

Tanja Sturm rekonstruiert in ihrem Beitrag wie die Unterscheidung von Schüler_innen als leistungsstark und leistungsschwach Rahmungen für Prozes-

se weiterer Differenzkonstruktionen erzeugt. Methodisch-methodologisch arbeitet die Autorin mit Bohnsack, dessen dokumentarischer Methode wiederum Mannheims sowie Goffmans und Bourdieus theoretische Ansätze zugrunde liegen. Durch Sturms Analysen wird ersichtlich, wie etwa Geschlechterdifferenzen und soziale Ungleichheit konstruiert werden. Ihr Blick in die alltäglichen Mikroprozesse des Unterrichts zeigt, wie ein gemeinsames „Unterrichtsmilieu“ hergestellt wird und was es bewirkt.

Auch im Beitrag von *Karin Bräu* werden Mikroprozesse des Unterrichts rekonstruiert. Sie untersucht die Kommunikationsmuster zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen im individualisierten Unterricht. Dabei überprüft sie, wie Differenzordnungen in Bezug auf Doing Gender und Doing Religion hergestellt werden. Theoretisch knüpft sie an die Konzepte „Institutionelle Reflexivität“ (Goffman) und „Institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke) an. Die Auswertungen der gewählten Situationen (Beispiele) aus dem Forschungsprojekt legen nahe, dass Lehrende im individualisierten Unterricht in der intimen Zweierinteraktion mit Lernenden dazu neigen, Differenz zu dramatisieren.

Eine Dramatisierung von Geschlecht auf eine vollkommen andere Weise findet sich im Beitrag von *Annedore Prengel, Christin Tellisch, Anne Wohne* und *Vivien Wysujack*: Hier wird unter anderem herausgearbeitet, wie sich die Aufmerksamkeit, die Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrer_innen erhalten, zugunsten der Jungen verteilt. Die Autorinnen werten Vignetten aus dem Datensatz des Forschungsnetzes INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) unter der Fragestellung aus, ob und wie Mädchen und Jungen in pädagogischen Handlungen anerkannt oder verletzt werden. Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler sehr wohl Anerkennung, aber auch teils massive Verletzungen erfahren. Daher schließt der Beitrag mit ethischen Reflexionen zum Handeln von Lehrerinnen und Lehrern.

Im dritten und letzten Teil des Bandes steht *Geschlecht als Praxis* im Zentrum von vier Beiträgen – gleichwohl finden sich (auch) theoretische Überlegungen in jedem der Beiträge.

Barbara Rendtorff setzt sich kritisch mit der (verkürzten) Rezeption des Begriffes Doing Gender auseinander. Im Anschluss an Bourdieu und Goffman sieht sie die drei Ebenen von Doing Gender – De-Naturalisierung auf der Ebene von Begründungsdiskursen, das Erkennen der Systematik in individuellen Inszenierungen, Habitualisierung als mögliches Instrument von Re-Naturalisierung – als untrennbar miteinander verbunden. Zudem zielt der Begriff auch auf gesellschaftliche Ordnungen und umfasst etwa Machtverhältnisse und Hierarchien. Anhand von zwei Studien verdeutlicht die Autorin die Problematik, die sich hinter einem verkürzten und nur auf individuelles Handeln konzentrierten Begriff verbirgt.

Machtverhältnisse werden auch im Beitrag von *Jürgen Budde* virulent, der

sich mit der Weiterentwicklung einer ‚männlichen Sozialisation‘ beschäftigt. Er entfaltet für eine Systematisierung von ausgewählten Theoriebeständen zu männlicher Sozialisation zunächst aktuelle Konzepte von Männlichkeit(en) in ihren theoretischen Grundlagen. Seine Ausführungen beziehen sich zum einen auf Bourdieus Annahmen, der Männlichkeit als Konzept zwischen Körper, Habitus und symbolischer Gewalt aufspannt, und zum anderen auf Connell, der, von hegemonialer Männlichkeit ausgehend, weitere Formen von Männlichkeit aufzeigt. Im Anschluss an die Weiterentwicklungen dieser Theorien in jüngster Zeit stellt der Autor vier Themenfelder erziehungswissenschaftlicher Forschung (Peers, Schule, Jungenpädagogik und männliche Pädagogen) in diesem Bereich dar.

In den letzten beiden Beiträgen steht *Geschlecht als Praxis* sehr konkret im Zentrum: Sowohl Helene Götschel als auch Elena Makarova, Katja Driesel-Lange, Janine Lüthi und Monika Hofmann zielen in ihren Beiträgen auf die Veränderung der pädagogischen Praxis ab.

Helene Götschel ist Professorin an der Hochschule Hannover und unterrichtet Studierende der Ingenieurwissenschaften in Physik. In ihrer Lehre vertritt sie den Anspruch, Gender und Diversity-Aspekte mit einzubeziehen. Zunächst werden geschlechter- und queertheoretische Grundlagen dargelegt. Anschließend zeigt sie anhand einer ganzen Reihe von Beispielen, wie sich das Image der Physik, Vorstellungen von Männlichkeit, Weiblichkeit und Heteronormativität sowie die Reproduktion von Geschlechterungleichheiten in einer genderkritischen, intersektionalen und an Diversity orientierten Lehrkonzeption irritieren lassen.

Elena Makarova, Katja Driesel-Lange, Janine Lüthi und *Monika Hofmann* präsentieren im ersten Teil ihres Beitrags den Stand der Forschung zur Geschlechtersegregation im Berufswahlprozess und gehen im Weiteren auf die theoretischen Grundlagen und pädagogischen Implikationen einer gendersensiblen Berufsorientierung ein. Zentrales Anliegen ist dabei, wie eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht zu einer gelingenden Erweiterung von Möglichkeiten bzw. zu einer Abwendung von Geschlechterstereotypisierungen beitragen kann. Die Autorinnen haben dazu ein ‚Serious Game‘ entwickelt, welches in der Berufsorientierung eingesetzt werden kann, und dies auch bereits einer ersten Evaluation unterzogen. Sie plädieren abschließend dafür, das Potenzial elektronischer Lernspiele in der Berufsorientierung stärker zu nutzen.

In der Gesamtschau der hier versammelten Beiträge zeigen sich vielfältige Verbindungen im Diskursfeld der erziehungswissenschaftlichen (hoch)schulbezogenen Geschlechterforschung. Der Band bietet damit zahlreiche Anknüpfungspunkte für theoretische Weiterentwicklungen, neue Fragestellungen und Angebote für die Praxis.*

Wir wünschen eine anregende Lektüre.

Barbara Scholand und Marita Kampshoff
Hamburg und Schwäbisch-Gmünd, 5. Mai 2017

* *Anmerkung zur Verwendung einer geschlechtersensiblen Schreibweise:* Wir haben bewusst darauf verzichtet, diese zu vereinheitlichen, um die Spanne möglicher Schreibweisen im Diskursfeld erziehungswissenschaftlicher Schul-, Unterrichts- und Geschlechterforschung sichtbar werden zu lassen.

Zitierte Literatur

- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Sozialisation von Mädchen und Jungen – zum Stand der Theorie. In: Diskurs 10, H. 2, Zeitschrift des DJI, S. 8-14. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/6028/pdf/Diskurs_2000_2_Faulstich_Wieland_Sozialisation.pdf (Abfrage: 5.5.2017).
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die institutionelle Reflexivität von Sitzordnungen. In: Merkens, Hans/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 163–184.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Bildung und Geschlecht. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/?id=40836> (Abfrage: 5.5.2017).
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2007): Eine Bühne für Inszenierungen. Doing Gender im Schulalltag. In: Sonderheft Jungen – Schüler. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 90–93.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Gender und Bildung. In: Dies./Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 423–444.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten“ als interaktive Herstellungspraxis. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS. S. 91–101.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Karin Bräu und Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Leverkusen: Budrich. S. 153–165.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Willems, Katharina/Feltz, Nina/Freese, Urte/Läzer, Katrin Luise (2008): Genus - geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Faulstich-Wieland/Schlüter, Anne (2009): Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft – Inspirationen und Modifikationen durch Pierre Bourdieu. In: Frieberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS (2. Aufl.). S. 211–227.
- Miethe, Ingrid (2014): Laudatio für Hannelore Faulstich-Wieland anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preis. In: Erziehungswissenschaft 25, H. 48, S. 25–29.

Schule als Feld

Genderperspektiven in der Schulentwicklung

Marianne Horstkemper

What is the relation between the two fields of work: gender research on the one hand and school development on the other? Are they closely linked in following goals, using theories and concepts of research? We follow these questions by analysing two examples, showing the chances for reciprocal benefit by looking for some inspiration from the theoretical frame work of Bourdieu.

Key Words: school development, gender mainstreaming, concept of habitus, symbolic power, illusio

Wie stehen die beiden Arbeitsfelder Genderforschung und Schulentwicklungsforschung zueinander in Beziehung – und in welcher Weise haben sich die theoretischen Überlegungen von Bourdieu als anregend für empirische Untersuchungen und praktische Entwicklungen in diesen Bereichen erwiesen? Diesen Fragen wird exemplarisch an zwei Fallbeispielen nachgegangen, um im abschließenden Ausblick knapp zu skizzieren, welchen Gewinn eine engere Verschränkung beider Arbeitsfelder und eine intensivere Nutzung der „Denkwerkzeuge“ von Bourdieu für die pädagogische Qualitätsentwicklung von Schule bedeuten könnte.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit, symbolische Gewalt, Habituskonzept, illusio

1 Einleitung

In einem gemeinsamen Aufsatz bilanzieren Anne Schlüter und Hannelore Faulstich-Wieland (2009) Inspirationen durch Pierre Bourdieu für die Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Forschungsfeldern. Dabei sichten die Autorinnen vor allem seine Anregungen für die Sozialisationsforschung in Hochschule, Schule und außerschulischen Einrichtungen. Dies geschah im Rahmen einer Tagung an der Universität Frankfurt am Main, die im Sommer 2005 veranstaltet wurde. Ihre Themenstellung „Bourdieu als Provokateur der Erziehungswissenschaft: Rezeptionsformen – Anschlussmöglichkeiten – Forschungsperspektiven“ fand große Resonanz¹ und brachte Erziehungswissen-

1 Das lässt sich auch daran erkennen, dass der 2006 erschienene Tagungsband, der die dort

schaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus ganz unterschiedlichen Bereichen zusammen.

Die Autorinnen verweisen bereits in ihrer Einleitung auf einen erstaunlichen Widerspruch: Im Mainstream der Frauen- und Geschlechterforschung spiele der Ansatz von Bourdieu eine eher marginale Rolle, obwohl er doch mit seinen zentralen Begriffen wie der Differenzierung zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital, dem Habituskonzept, dem Konzept der symbolischen Gewalt, der Konstruktion des sozialen Raumes und der Vorstellung von sozialen Feldern hilfreiche Denkwerkzeuge für die Analyse zur Verfügung gestellt habe. Damit werde es möglich, das Wirken und die Funktionsweise von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der sozialen Praxis offenzulegen, deren Ertrag sich durchaus in empirischen Studien erwiesen habe (vgl. z.B. Weber 2003, Engler 2004, Budde 2005). Beate Kraus (2001) geht gar von einer „Wahlverwandtschaft“ zwischen feministischer Debatte und der Soziologie Pierre Bourdieus aus. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund eine solch verhaltene Rezeption erklären?

Ein zweites Handlungs- und Forschungsfeld, in dem man so etwas wie eine „Wahlverwandtschaft“ zum Ansatz von Bourdieu vermuten könnte, ist das verhältnismäßig junge Arbeitsfeld der Schulentwicklung. Zum tradierten Inventar von Erziehungswissenschaft gehört Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum jedenfalls nicht – lange Zeit galt sie als eher artfremder Eindringling aus organisationssoziologischen Bereichen (vgl. Rolff 2006). Im ersten Jahrbuch der Schulentwicklungsforschung werden von Rolff/Tillmann (1980, S. 250 f.) der theoretische Rahmen und die Forschungsperspektive skizziert. Dabei beziehen sie sich explizit auf das von Bourdieu/Passeron (1971) formulierte Konzept der relativen Autonomie der Schule und dessen anregendes Potenzial für die Analyse von Struktur- und Handlungszusammenhängen des innerschulischen Geschehens.

Es erscheint also naheliegend der Frage nachzugehen, ob und in welcher Weise die beiden Arbeitsfelder Genderforschung und Schulforschung zueinander in Beziehung stehen, ob sich für beide der „Störenfried Bourdieu“ (Liebau 2009) dabei als fruchtbarer Anreger erwies – und inwieweit es Theoriebildung und Erkenntnisproduktion bereichern würde, wenn dies in Zukunft stärker vorangetrieben würde.

vorgestellten Beiträge dokumentierte, 2009 in einer erweiterten Auflage erschien, auf die ich mich im Folgenden beziehe.

2 Genderforschung und Schulentwicklungsforschung – nah verwandt, oder eher „fremde Schwestern“?

In einem ersten Schritt soll zunächst die Frage aufgenommen werden, ob die beiden hier angesprochenen Domänen in ihren Zielperspektiven, aber auch ihren methodologischen und methodischen Zugriffen hinreichend ähnlich sind, dass sich Verschränkungsmöglichkeiten überhaupt ergeben können. Anders gewendet: Gibt es hinreichend Anknüpfungspunkte, an denen sie von einer Inspiration durch Bourdieu profitieren könnten? Ich betrachte dies zunächst für beide Bereiche getrennt und konzentriere mich dabei auf den Bereich schulischer Bildung. Die Relevanz und Fruchtbarkeit des Ansatzes von Bourdieu für die sozialen Felder Hochschule und Wissenschaft haben Schlüter/Faulstich-Wieland (2009) in ihrem eingangs zitierten Aufsatz bereits herausgearbeitet. Den dort ebenfalls angedeuteten Gewinn für sozialisationstheoretische Analysen im Bereich Schule und Gender greife ich später wieder auf.

2.1 Schule als Gegenstand von Genderforschung

Die Frage nach Geschlechterverhältnissen in der Schule stand bereits zu Beginn pädagogischer Frauenforschung im Zentrum des Interesses. In den Blick gerückt wurde die Tatsache, dass Schule als gesellschaftliche Institution in vielfacher Weise beeinflusst wird von der je konkret historischen Ausprägung der Beziehungen zwischen Männern und Frauen. In den von ihr vermittelten Wissensinhalten, aber auch in den dort etablierten Interaktionsstrukturen spiegeln sich die Muster der Arbeitsteilung, die Dominanz- und Machtstrukturen, die geltenden Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit. Gleichzeitig ist Schule aber auch – neben anderen – eine wichtige Institution, an der solche Orientierungen vermittelt, reproduziert, und transzendiert werden können. Schule kam damit sowohl als *Lernort* von Kindern und Jugendlichen als auch als *Arbeitsort* von Lehrkräften, Schulleitungspersonal und zunehmend auch zusätzlichen Fachkräften mit sonder-, sozialpädagogischer oder psychologischer Qualifikation in den Blick. Die vorfindlichen Curricula, Arbeitsmaterialien, Lehr- und Lernmethoden wurden einer kritischen Analyse ebenso unterzogen wie inner-schulische Interaktionsbeziehungen – und dies auf der Ebene der Lehrenden wie der Lernenden. Und auch die Einbettung von Schulen in ihre jeweiligen regionalen und bildungspolitischen Bedingungen, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen, mit Beratungsstellen und in schulübergreifenden Netzwerken wurde analysiert. Schule als zu gestaltende und gestaltbare Institution wurde – unter Rückgriff auf die von Bourdieu/Passeron (1971) herausgearbeitete „relative Autonomie des Bildungswesens“ – in ihrer gesamten Komplexität als wichtiges soziales Feld untersucht und auf Entwicklungsnot-

wendigkeiten und -möglichkeiten abgeklopft. Eine auch nur annähernde Übersicht über die zutage geförderten Erkenntnisse lässt sich hier verständlicherweise nicht vornehmen (vgl. dazu Faulstich-Wieland/Horstkemper 2012).

Durch die im September 1994 erfolgte Grundgesetzänderung hat sich in § 3 Abs. (2) der Staat verpflichtet, aktiv die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Damit sind auch das Bildungssystem und die Schulen aufgefordert, zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen, geschlechterstereotype Zuschreibungen zu vermeiden und dadurch zu ermöglichen, dass Vielfalt und Differenz gelebt werden können, ohne durch die Geschlechtszugehörigkeit eingeengt zu werden. Für die Betrachtung von Schul- und Unterrichtsqualität ist hierdurch eine normative Leitlinie festgelegt, die in der pädagogischen Praxis jeweils konkret umgesetzt und ausgefüllt werden muss. Die Affinität zum Erkenntnisinteresse der Genderforschung ist evident. Ob und inwieweit diese Genderperspektive auch in schulentwicklungstheoretische Konzeptionen und ihre Fragestellungen und Forschungsansätze Eingang gefunden hat, soll im nächsten Schritt aufgegriffen und im weiteren Verlauf (vgl. Abschnitt 2.4) detaillierter geprüft werden.

2.2 Schulentwicklungsforschung zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht

Eingangs wurde Schulentwicklung als ein relativ junges Arbeitsfeld bezeichnet. In dem von Bohl et al. (2010, S. 11) herausgegebenen „Handbuch Schulentwicklung“ wird konstatiert, dass seit Ende der 1980er Jahre „sich Schulentwicklung als ein beständiges Thema von Forschung und Praxis gleichermaßen erhalten, etabliert und ausgeweitet“ habe. Das Interesse an der Weiterentwicklung der Qualität von Schule (mit einem deutlichen Fokus auf die einzelne Schule und deren Entwicklung) wird dabei als gemeinsamer Kern des präsentierten breiten Spektrums von Theorien und Konzepten, Forschungsrichtungen und methodischen Zugriffen betrachtet. Bourdieus Theorie sozialer Praktiken und symbolischer Macht wird in einem Beitrag (vgl. Helsper 2010, S. 108) als eine Variante kulturtheoretischer Ansätze knapp erwähnt und als ergiebig für die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Fachkulturen und habituellem Konstruktions herausgestellt. Hier wird auch auf Ergebnisse von Studien im schulischen Feld verwiesen, die Prozesse des *Doing Gender* mit solchen Analysen verbinden und damit nachzeichnen, wie z. B. Deutsch als weibliches „weiches“ und Physik als „hartes“, rationales und männliches Fach konstruiert wird (vgl. Willems 2007). Ansonsten tauchen in den knapp 600 Seiten dieses Handbuchs zu meiner Überraschung keine Bezüge zu den Bourdieu'schen Denkwerkzeugen auf. In frühen Analysen fanden sich im „Jahrbuch der Schulentwicklung“

noch Hinweise darauf, dass die von Bourdieu (1982) spezifizierten Überlegungen herangezogen wurden. So analysieren Bauer/Hünert/Zimmermann (1986) z. B. Mediennutzung in der Schule vor der Folie der dort repräsentierten legitimen Kultur und betonen den Zusammenhang zwischen habitualisiertem Verhalten und sozialer Herkunft. Inzwischen scheinen sich die Bezugstheorien im Bereich der Schulentwicklung aber deutlich verschoben zu haben. Von einer *Wahlverwandtschaft* kann offensichtlich hier nicht die Rede sein.

Nun zeichnen Holtappels/Rolff (2010, S. 75) ebenfalls eine Entwicklungslinie im Verständnis von Schulentwicklung und einen damit verbundenen Paradigmenwechsel nach. Sie charakterisieren ihn als Abkehr von zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. Den Grund dafür sehen sie in einer weltweiten „Krise der Außensteuerung“ (ebd.). Sie rücken damit gleichzeitig andere Modelle der Steuerung, die auf Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation setzen, in den Vordergrund. Das Theoriemodell der „Schule als Lernende Organisation“ (Holtappels 2010) stelle einen Rahmen zur Verfügung, im dem analysiert werden kann, wie Schulen in professioneller Weise im Kollegium und in der Schulgemeinschaft ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Wirkungen ständig überprüfen und weiterentwickeln können. Rückgebunden und verzahnt werden müsse dies freilich mit Steuerung auf der Makro-Ebene des Gesamtsystems.

Dieses theoretische Konzept steht sehr vielen anderen gegenüber, auf die hier nicht eingegangen werden soll, zumal anfängliche Kontroversen – etwa in der Auseinandersetzung mit dem Konzept „Pädagogische Schulentwicklung“ (vgl. Bastian 1998) – eher zu einer Betonung von Gemeinsamkeiten und Annäherung bis hin zur Durchführung gemeinsamer Projekte führten (vgl. Bastian/Rolff 2001). Diese Gemeinsamkeiten sollen hier festgehalten werden, weil sich daran prüfen lässt, inwieweit eine vermutete Affinität von Genderforschung und Schulentwicklung plausibel ist:

- Ziel ist die Weiterentwicklung der Qualität von Schule, Unterricht und Schulkultur.
- Den Ausgangspunkt bilden die Interessen und Entwicklungsbedürfnisse der in Schule Tätigen sowie die daraus folgenden institutionellen Veränderungsnotwendigkeiten.
- Im Zentrum steht die einzelne Schule als Handlungseinheit, ohne jedoch die gesellschaftliche Einbindung von Schule und staatliche Rahmenvorgaben auszublenden.

Im nächsten Abschnitt soll nun knapp skizziert werden, in welcher Beziehung die Arbeitsfelder Schulentwicklung und Genderforschung zueinander stehen: Nehmen die Akteurinnen und Akteure sich zur Kenntnis? Gibt es produktive Arbeitsbündnisse? Oder sind die Schnittmengen an gemeinsamen Erkenntnis-

interessen, Fragestellungen, Theoriekonzepten und Methoden doch eher begrenzt? Und könnte ein stärker ausgeprägter Rückgriff auf Bourdieus Denkwerkzeuge in *beiden* Arbeitsfeldern zu einer engeren – für beide profitablen – Verbindung führen?

2.3 Schulentwicklung und Genderforschung – Partnerschaft mit wechselseitigem Profit?

Mindestens seitens der Genderforschung war die Bereitschaft zum Aufbau einer solchen Beziehung ebenso hoch wie damit verbundene Erwartungen und Hoffnungen. Das drückt sich aus in Titel und Programm einer Tagung im Herbst 1994 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar, an der dies exemplarisch demonstriert werden kann. Eingeladen hatte dazu das Comenius-Institut in Münster, das als Träger vielfältiger Maßnahmen der Schulentwicklung und Beratung sowohl an wissenschaftlichen Analysen interessiert war, aber auch über enge Kontakte zur praktischen Erprobung innovativer Ansätze in der Schulentwicklung verfügte. Die Tagung trug den durchaus provokanten Titel: „Schulentwicklung geht von Frauen aus“. Die Initiatorinnen und viele der teilnehmenden Erziehungswissenschaftlerinnen kamen aus Arbeitszusammenhängen, die sich in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gebildet hatten und dort heute als Sektion Frauen- und Geschlechterforschung institutionalisiert sind. Ihr Verständnis von Schulentwicklung legten die Tagungsorganisatorinnen damals wie folgt offen:

„Im Kern geht es bei Konzepten der Schulentwicklung um die Ablösung des zentralistisch-hierarchischen Modells der Steuerung des Schulwesens zugunsten einer Selbständigkeit, bei der die Verantwortung für die pädagogische Qualität einer Schule auf die Beteiligten verlagert wird. In diesem Modell ist die Einzelschule Ort und Motor der Veränderung, die von den Beteiligten im Rahmen staatlicher Vorgaben ausgehandelt wird. Die subjektive Wirklichkeit der Lehrenden und der objektive Rahmen der organisatorischen Strukturen werden in diesem Modell zusammengeführt, um dort bearbeitet zu werden, wo sie miteinander verknüpft sind. Die tätigen Personen einer Schule sind Träger der Entwicklung.“ (Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996, S. 11 f.)

Hier wird in der Tat eine klare Nähe zu der soeben von Vertretern der Schulentwicklungsforschung skizzierten Entwicklungslinie sichtbar. Diese Tagung hatte sich nun zum Ziel gesetzt, die „Spuren freizulegen zum Anteil von Frauen an Schulentwicklungsprozessen“ (ebd., S. 13). Sichtbar werden sollte dabei, ob und in welchen spezifischen Formen der Professionalität – als Wissenschaftlerin, Lehrerin, Schulleiterin, in der Aus- und Fortbildung oder als Moderatorin und Beraterin in Schulentwicklungsprozessen – Frauen einen Beitrag dazu leisten. Dazu wurde aus professionshistorischer Sicht recherchiert,

wo und wie sich Lehrerinnen jeweils mit welcher Motivation für Schulreformen engagiert haben. Biographische Studien über Lehrerinnen und Schulleiterinnen erhellten den Zusammenhang von weiblicher Lebensführung und Berufsausübung. Und schließlich wurden aktuelle Schulentwicklungsprozesse betrachtet und auf die Chancen hin abgeklopft, die Frauen durch ihre Beteiligung an solchen Prozessen auf die demokratische Gestaltung und Weiterentwicklung von Schule gewinnen können. Thema war hier nicht zuletzt, warum viele Frauen eher zögerlich reagieren, wenn sie sich durch die Übernahme von Funktionen – z. B. in der Schulleitung oder als Mitglied in Steuergruppen – exponieren sollen. Kurz: Die Machtdimension und ihre geschlechtstypischen Brechungen im sozialen Feld Schule und Schulsystem rückten ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

In doppelter Perspektive wurde dabei zum einen beleuchtet, was die Ergebnisse der Frauenforschung für die inhaltliche Ausgestaltung von Schulentwicklung bedeuten könnten – und zwar in allen klassischerweise angesprochenen Bereichen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (vgl. Rolff 2010). Zum anderen wurde darüber nachgedacht, ob und wie Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Schulentwicklung für Strategien der Verwirklichung einer geschlechtergerechten Schule genutzt werden könnten. Genauer: Geben die in Schulentwicklung angelegten Demokratisierungsimpulse Auftrieb dafür, „aus Schulen ganz generell stärker als bisher ‚frauenfreundliche‘ Institutionen zu machen“ (Koch-Priewe 1996, S. 183). In den Diskussionen wurden dabei immer wieder Anregungen sichtbar, die durchaus von Interesse für die Schulentwicklungsforschung sein könnten: So wäre etwa zu prüfen, ob und in welcher Weise die Integration der Genderperspektive eine Erweiterung und Ausdifferenzierung des Qualitätsverständnisses ermögliche.

Bevor wir die Frage aufnehmen, ob und wie weit die Mitte der 1990er Jahre so hoffnungsfroh als win-win-Möglichkeit begrüßte Verflechtung der Arbeitsfelder Genderforschung und Schulentwicklungsforschung tatsächlich zustande gekommen ist, soll zunächst noch an zwei Beispielen skizziert werden, was aus einer sehr spezifischen Verschränkung von Genderperspektive und Schulentwicklung für Erkenntnisse zu gewinnen sind.

2.4 Schulentwicklung als Beitrag zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit?

Dazu sollen zwei Arbeiten betrachtet werden, in denen es um Schulentwicklung an solchen Schulen ging, die die in ihren Schulprogrammen explizit den Anspruch verankert hatten, innovative Maßnahmen zur Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln, zu erproben und dauerhaft zu verankern.