

Zur Lage der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung: bildungstheoretische Diskussionen

Fritjof Bönold

Die Lage erscheint als durchaus erfreulich. Die Fragestellungen und theoretischen Zugänge der erst jungen pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung erweitern sich ständig; ihr Gegenstand gewinnt zunehmend an Gestalt. Mit einer Reihe von in der Zwischenzeit klassischen Themen und ersten Lehrbüchern findet auch schon eine erste Traditionsbildung statt.¹ Der inhaltlichen Ausgestaltung, den Zugewinnen an Perspektiven und der Verfestigung eines ersten Kerncurriculums steht zudem ein Prozess der Verwissenschaftlichung bzw. Professionalisierung zur Seite. So wird auch schon von einer „neuen Generation“ von Forschenden gesprochen, die sich gegenüber „den Älteren“ beginnen zu profilieren.

Betrachtet man die Situation nun näher, werden spezifische Spannungen sichtbar. So zunächst innerhalb der Disziplin. Hier ist die Lage der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung weiterhin prekär. Der neutrale bzw. androzentrische Hauptstrom der Erziehungswissenschaft nimmt bis heute nur episodenhaft die Forschungsergebnisse wahr und der Austausch bleibt unerfreulich beschränkt.² Dies steht im deutlichen Kontrast zu der Tatsache, dass, neben hochschulpolitischen Themen und Fragen der Schulreform (heute: PISA), die Koedukationsproblematik in den letzten 15 Jahren ein ganz zentrales pädagogisches Thema war, das von der Öffentlichkeit aufgegriffen wurde.

Die Lage der Forschung wäre aber unzureichend gekennzeichnet, würde nicht auch ihr spezifisches Spannungsverhältnis zur pädagogischen Praxis angesprochen. Hier befindet sich die pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung zunächst auf der für die Anwendungsorientierung der Disziplin typischen Gratwanderung zwischen parteilicher Hilfe und neutraler Beobach-

-
- 1 Siehe Faulstich-Wieland (1995, 2003), Nyssen/Schön (1995), Wolf (1996), Kleinau/Opitz (1996), Friebertshäuser/Jacob/Klees-Möller (1997), Friebertshäuser/Prengel (1997), Krüger (1997), Rendtorff/Moser (1999), Lemmermöhle u.a. (2000), Gieseke (2001) oder Fleßner/Kaiser (2002).
 - 2 Siehe Faulstich-Wieland (1995) und Priem (1999). Zu positiven wie negativen Episoden siehe Schäfer (1988), Preuss-Lausitz (1991), Krüger (1997), Drerup (1997), Faulstich-Wieland (1998) und Tenorth (1999).

tung der Praxis. Dieser Balanceakt ist dabei aber besonders gefährdet durch ‚männliche‘ Vorwürfe der Unwissenschaftlichkeit aus der Disziplin, aber auch durch vorschnelle Forderungen aus der Praxis. Durch ihre Geschichte befindet sich die pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung in einer spezifischen Spannung zur Praxis. Entstanden ursprünglich ist sie durch „feldfremdes Kapital“ (Bourdieu), nämlich zunächst durch die bzw. aus der Frauenbewegung, insbesondere engagierte Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen, heute zudem durch Bezug auf eine Männergruppenszene, Schwulen-, Lesbenbewegung und Queer politics. Diese Herkunft verlangt immer wieder einen gewissen Tribut. Gleichzeitig gibt sie der Forschung selbstverständlich auch normativen und motivationalen Rückhalt, ohne den wohl niemand in diesem karriereunfreundlichen Gebiet tätig wäre.

Eingebaut in den erfreulichen Prozess der Herausbildung einer ausdifferenzierten Lehre und Forschung sind also Spannungslagen, die mitbedacht gehören, will man die Lage der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung beschreiben. Hierzu gehören selbstverständlich auch Fragen, die aus dem Umgang mit dem Geschlecht, der sexuellen Orientierung und Herkunft der Forschenden resultieren. Nun kann und soll an dieser Stelle keine Reflexion all dieser Spannungslagen geschehen. Die Diskussion der Forschung selbst soll im Zentrum stehen. Ihre Kontroversen wie ihre Leerstellen sind durchaus spannend genug.

Im Folgenden werde ich mich auf allgemeine bzw. bildungstheoretische Fragen konzentrieren. Es ist in der gebotenen Kürze hier nicht möglich, auf pädagogische Teildisziplinen einzugehen, auch wenn dies z.B. gegenüber dem entwickelten Forschungsstand in der historische Bildungsforschung, der Sozial- und Schulpädagogik ein verzerrtes Bild verursachen kann. Chronologisch werden zentrale Fragen und Paradigmen der pädagogischen Geschlechterforschung sowie die Männerforschung angesprochen und am Ende einige aktuellen Beobachtungen zur wissenschaftlichen Institutionalisierung berichtet bzw. zur Diskussion gestellt.

Die Anfänge

Die ersten Themen der neueren pädagogische Frauenforschung³ (von einer Männerforschung kann noch nicht gesprochen werden, von einer Geschlechterforschung nur bedingt) können gruppiert werden um die Schlagwörter *geschlechtsspezifische Sozialisation, Gewalt gegen Frauen und Mädchen* und *Sexismus in der Schule*. Die Behandlung der Themen eint das Motiv einer Androzentrismuskritik pädagogischer Praxis und Theorie. Die folgenden Auseinandersetzungen in der pädagogischen Frauenforschung fragen entsprechend, wie Mädchen und Frauen angemessen in Erziehung und Bildung gefördert werden können. Hintergründe dieser anhaltenden Diskussionen sind die hundertjährige Debatte zur Koedukation, die kritische Bewertung der Bildungsreform, die feministische Debatte um Gleichheit oder/und Differenz und selbstverständlich die aktuelle Modernisierung der Geschlechterverhältnisse.

Eine Öffnung zu Fragen und Begriffen der Allgemeinen Pädagogik geschah erstmals durch die Konzepte Weiblicher Pädagogik Mitte der 1980er Jahre. Sie gehen über die Sozialisationstheorie und den Nachweis des Androzentrismus hinaus und bemühen sich auch normative Aussagen zu formulieren. Die Weibliche Pädagogik sieht in einer transformierten Weiblichkeit den Ansatz, die herrschende »männliche« Bildung zu überwinden. Theoretische wie praktisch orientierte Konzepte Weiblicher Bildung betonen die positiv erscheinenden Seiten von Weiblichkeit und ihren *notwendig* ergänzenden Charakter zu Männlichkeit.

Den Ansätzen einer Weiblichen Bildungstheorie z.B. von Hedwig Ortman und Barbara Schaeffer-Hegel kann nun aber vorgeworfen werden, dass ihr Rekurs auf Weiblichkeit (und Natur) ungeklärt bleibt. Sie reformulieren implizit Grundlagen der Geschlechterordnung, da sie diese nur ansatzweise historisch und soziologisch aufklären. Vielfach fehlt ihnen so auch eine Selbstverortung der eigenen Normbegründung. Die bald einsetzende Kritik an der Weiblichen Pädagogik in der pädagogischen Frauenforschung grenzt sich entsprechend scharf ab.

3 Faulstich-Wieland (1995) setzt den Beginn der neueren pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung mit der ersten Berliner Sommeruniversität für Frauen im Juli 1976 an, die sicher eine besondere Ausstrahlungskraft besaß. Die Sommeruniversitäten wie die Vielzahl dezentraler Aktivitäten und Projekte gehen insgesamt auf die neue Frauenbewegung zurück, die sich spätestens seit den Frankfurter Tomatenwürfen vom September 1968 bundesweit zu organisieren begann. Im Herbst 1981 wurde die Arbeitsgemeinschaft *Frauen und Schule* gegründet. Nachdem seit der DGfE-Tagung von 1982 entsprechende Veranstaltungen organisiert worden waren, wurde 1985 eine Arbeitsgruppe Frauenforschung in der DGfE zugelassen, die heute zur Sektion aufgestiegen ist.

Aus der Kritik der Weiblichen Pädagogik *und* der Kritik androzentrischer Erziehung kommt es aber zu einer Differenzierung der Androzentrismuskritik, ihrer erkenntniskritischen Grundlagen, pädagogisch-praktischen Folgerungen und der erziehungswissenschaftlichen Geschlechtertheorie. Dieser Prozess hält bis heute an. Es hat sich meines Erachtens gezeigt, dass dazu die feministische Theoriebildung ihre Grenzen überschreiten muss. So sollte, nach Christoph Türcke, zum Begriff der Vernunft und seiner ‚männlichen‘ Besetzung in der Geschichte vorgedrungen werden. Der Begriff erweist sich dabei einerseits als problematisch, weil männlich besetzt (siehe Gottvater oder bei Aristoteles), andererseits scheint seine Problematisierung ohne Vernunft nicht möglich.⁴ Weiter steht mit Brigitte Schmidt der Begriff des allgemeinen Subjekts in Frage, das verdächtige geschlechtliche Besetzungen aufweist, sodass auch emanzipatorische Bildungskonzepte, wie das von Heydorn, auf ihren Geschlechterbias befragt werden müssen.⁵

Als prominentester Ansatz der pädagogischen Frauenforschung Anfang der 1990er kann Annedore Prengels Buch *Pädagogik der Vielfalt* gelten. Es versucht in der Debatte um Gleichheit oder Differenz eine Vermittlung, übergeht aber die Texte von Türcke und Schmidt. Prengel kritisiert die Gleichheitsposition als Angleichung bzw. Defizitpädagogik; und die Differenzposition als latente Fortschreibung der Geschlechterhierarchie. Gegen den „abendländischen Monismus“ begründet sie eine Position der „egalitären Differenz“. Diese plädiert für die Gleichberechtigung vielfältiger Lebensweisen und -erfahrungen. Als ein zentrales Problem zeigt sich aber meines Erachtens auch bei Prengel, dass eine Vermittlung abstrakter, relationaler Bestimmungen von Gleichheit *oder* Differenz bzw. Gleichheit *und* Differenz ohne nähere Bestimmung der modernen Geschlechterverhältnisse unzureichend bleibt.

Den Abbruch der Debatte um Gleichheit und/oder Differenz, wie er dann in den 1990er Jahren stattfand, halte ich so für unbefriedigend.⁶ Ich denke, dass insbesondere die Fragen nach der »männlichen« Besetzung von Vernunft und (deskriptiver wie präskriptiver) Subjektivität erneut aufgegriffen werden sollten, so die Thesen von Türcke und Schmidt.⁷ Diese Fragen sind durchaus mit den aktuellen Diskussionen verwandt, sodass ich Heike Kahlert zustimme, die schreibt: „Nur scheinbar ist die Kontroverse um feministische Emanzipationsstrategien beigelegt, die vereinfacht unter den Etiketten *Differenz* und *Gleichheit* geführt wird“ (Kahlert 1995, S. 5).

4 Vgl. Schäfer (1988).

5 Neben Schmidt (1989, 1995) siehe auch Borst (2003).

6 Vgl. Bönold (2004a).

7 Vgl. Bönold (2003), S. 183ff. sowie meine einleitende Begründung zur zentralen Bedeutung des modernen Subjektbegriffs für die Pädagogik.

Verunsicherung zu Beginn der 1990er Jahre

Ab Anfang der 1990er Jahre gibt es eine Verunsicherung und Umorientierung in der pädagogischen Frauenforschung – „mehrere Positionen streiten heftig miteinander“ (Prenzel 1995a, S. 138). Hintergrund für diesen Einschnitt ist, dass es im Feminismus mit den Debatten um Judith Butler⁸ und ethnomethodologische/interpretative Forschungskonzepte⁹ zu einer selbstkritischen Wendung kam und, insbesondere für Deutschland, sich die theoretischen Bezüge ausweiten. Barbara Rendtorff spricht von „eine Art Paradigmenwechsel innerhalb der feministischen Theorie“ (Rendtorff 1998, S. 29), der eine neue Matrix an diskutierten Begriffen hervorbringt, die aber zunächst „nur mit Mühe verstehbar“ (Prenzel 1995a, S. 130) waren.

Die *Pädagogik der Vielfalt* hatte beispielsweise Geschlechtsunterschiede und Differenzen überhaupt begründet aus *sozio-kulturellen Erfahrungen*. Dies unterscheidet Prenzel und andere¹⁰ grundsätzlich von einem sprachphilosophischen Differenzbegriff, wie ihn beispielsweise Rendtorff (1998) in der Tradition des Poststrukturalismus¹¹ vertritt. Prenzel geht davon aus: „Differenz bezeichnet gesellschaftliche Verschiedenheit, also unterschiedliche Lebensweisen und unterschiedliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen“ (1990, S. 41). Dagegen schlagen Rendtorff/Moser vor, „Differenz als Spaltung, als das Offene, Nicht-Identische und Unabgeschlossene“ (Rendtorff/Moser 1999, S. 315) zu beschreiben. „Differenz ist eine Bedingung der symbolischen Ordnung, welche durch eine Abwesenheit, einen ‚Mangel‘ konstituiert ist“ (ebd.).

Zwar holt sich die pädagogische Frauenforschung schon früh Anregungen aus dem Poststrukturalismus, so auch Prenzel bei Irigaray und Lyotard bzw. Welsch. Prenzel argumentiert allerdings selbst nicht poststrukturalistisch. Sie wendet sich gegen den Monismus des Abendlandes *nicht* sprachphilosophisch im Sinne des Aufzeigens der mangelhaften bzw. illusorischen Repräsentation der Welt durch Sprache – wie dies (verkürzt gesagt) der Poststrukturalismus

8 Für die Pädagogik siehe Maurer (1996), Szemerédy (1996), Behm u.a. (1999), Smykalla (1999), Fritzsche u.a. (2001) und Heinrichs (2001). Rendtorff grenzt sich von Butler ab (vgl. in Breitenbach 2002, S. 51ff.).

9 Die Ethnomethodologie bzw. das interpretative Paradigma werden auch als Doing-gender oder konstruktivistische Ansätze bezeichnet. Sie sind zumeist mikrosoziologisch orientiert. Vgl. Dausien (1996), Friebertshäuser/Prenzel (1997), Breidenstein/Kelle (1998) oder Felten (2003).

10 S.a. Metz-Glöckel (1994) oder Faulstich-Wieland (1995).

11 Der Ausdruck *Poststrukturalismus* bündelt verschiedene philosophische Bemühungen, die erst im Nachhinein (insbesondere in den USA) mit diesem Ausdruck belegt wurden. Vgl. Dosse (1999) und Münker/Roesler (2000).

täte. Prenzel kritisiert das Denken bzw. die *Vernunft*, die totalitär die Mannigfaltigkeit der Welt als eine *einheitliche* Wahrheit fixiere, obwohl Welt nach Prenzel ausschließlich perspektivisch darzustellen sei. Nur so ist verständlich, dass Prenzel den de-konstruktivistischen Ansätzen die Aufforderung entgegenhält: „Konstruieren wir bewußt!“ (Prenzel 1995b, S. 22). Prenzel übergeht die poststrukturalistische Frage der Repräsentation von Wirklichkeit und auch die Frage nach interaktiven (Selbst-) Zuschreibungen von Geschlecht. Sie bleibt in der Tradition der *pädagogischen* Debatte um Gleichheit oder/und Differenz kritisch auf die Aufklärung orientiert.

Kern der neueren Theorien ist der Angriff auf die bisherige Konzeption des Begriffs der *Geschlechter(differenz)* in der Frauenforschung. Prenzel unterstellt diesen auf normativer Ebene, dass sie „die Befreiung vom Frau-Sein (und) die Eröffnung der Möglichkeit unendlich vieler Geschlechter“ (Prenzel 2000, S. 86) betreiben. Nach Prenzel ist es aber nicht legitim, als einzige Utopie die Geschlechtslosigkeit bzw. den Wechsel und die Vervielfältigung der Geschlechter anzusehen. Für die „Forschung und Theoriebildung sowie die mit ihr verbundene politische und pädagogische Praxis“ sieht Prenzel „einen tiefen Einschnitt“ (ebd.), der die Grundkategorie der Frauenforschung und damit sich selbst in Frage stellt. Sie sieht die Gefahr, dass es für die neuen Ansätze „Weiblichkeit eigentlich gar nicht mehr gibt“ (ebd.) und diese so politisch und pädagogisch nicht mehr handlungsfäh seien. Gegen diese Gefahr plädiert Prenzel in der Forschung dafür, dass sich die Vielzahl an perspektivischen Zugängen gegenseitig anerkennen. Politisch bzw. pädagogisch-praktisch plädiert Prenzel für die Anerkennung verschiedener Emanzipationskonzepte. So sieht sie es z.B. als Verdienst der neueren Theorien an, Denkbeschränkungen aufgehoben zu haben, sowie dass die „Eigentätigkeit und Freiheit im Sozialisationsprozeß ... neu bewußt gemacht (wird).“ (Prenzel 1995b, S. 19) Die Ansätze betonten allerdings einseitig die Freiheiten der Wahl. So ordnet sie die neuen Ansätze als „Postfeminismus“ in eine Perspektive der „Postmoderne“ ein.¹²

Prenzels Kritik steht aus meiner Sicht exemplarisch für die oben angesprochene Verunsicherung der jungen pädagogischen Frauenforschung. Ihre Kritik soll hier nicht weiter untersucht werden, da hierzu verschiedenste Vorklärungen erforderlich wären. Hervorzuheben ist allerdings, was Prenzels Kritik *nicht* leistet. Sie schätzt die neueren Ansätze ein, ohne deren verschiedene Grundbegriffe und Bezugstheorien kritisch darzustellen: Dekonstruktion, Poststrukturalismus, Ethnomethodologie, symbolischer Interaktionismus, Systemtheorie, ... Eine gegenseitige immanente Kritik der Positionen steht

12 Vgl. Prenzel (1995a, S. 135ff.) und (2000).

nach meiner Beobachtung bisher auch weiterhin aus. Zu anderen Klärungen ist es allerdings in der Zwischenzeit gekommen.

Postmoderne?

Das neue, unübersichtlichere Terrain der Debatte wird vielfach, nicht nur von Prengel, mit dem Begriff der *Postmoderne* verbunden. In der Zwischenzeit hat sich aber nach meiner Wahrnehmung gezeigt, dass der schillernde Begriff wenig zur Klärung beiträgt, ja durch seine verschiedenen Verwendungsweisen sogar die theoretische Debatte vernebelt.¹³

Postmoderne ist kein präziser Begriff, sondern, wie Marotzki schreibt, ein „Topos mit Such- und Verweisungscharakter“ (Marotzki 1992, S. 193). Der Begriff fängt verschiedene Fäden der Diskussion ein, ohne sie allerdings zu bündeln und weiterzuführen. Ich halte ihn für einen *catch-all* Begriff. Trotzdem greift er etwas auf. In der Postmoderne-Debatte treffen aus meiner Sicht verschiedene Denktraditionen vor dem Hintergrund traumatischer historischer und aktueller Ereignisse aufeinander.¹⁴ Daher auch seine Verwendung als Epochen-Begriff und seine Nähe zu Ausdrücken wie: Wissensgesellschaft, Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Kasinokapitalismus, Neue Medien, Kunst als Gegenmodell, Ästhetisierung des Denkens, Wertelerativismus und -verlust, kulturelle Differenz u.a. Die Implikationen und Verzweigungen der Diskussion sowie ihre gesellschaftlichen Wurzeln können hier aber nur als Problem benannt werden. Es sollen im Folgenden nur wichtige Bezugspunkte der aktuellen pädagogischen Frauenforschung herausgestellt werden.

Für die bisherige pädagogische Frauenforschung gab (bzw. gibt) es zwei Anknüpfungsweisen zu(r) *Postmoderne*. Zuerst wird Postmoderne als Zeitdiagnose aufgefasst, ohne daraus begriffliche Konsequenzen zu ziehen. Es werden soziologische Begriffe und sozialwissenschaftliche Empirie betont. Befunde der Heterogenität der Lebensweisen, der Multikulturalität, des Wertere-

13 Ich denke, dass es notwendig ist, sich den poststrukturalistischen Geschlechtertheorien direkt und ohne Umweg über den Postmoderne-Begriff zu nähern. Vgl. Bönold (2003), S. 233ff.

14 M.E. sind diese historischen Bedingungen auch für ein tieferes Verständnis des Poststrukturalismus nachzuvollziehen. Dies nicht deshalb, um die Theorien vorschnell als Mode zu kennzeichnen, sondern um ihre Ansprüche, Beweggründe und Fragen besser einschätzen zu können. Gerade der Poststrukturalismus fordert dazu auf, Theorieproduktion im Kontext zu betrachten.

lativismus, oder der Patchwork-Identität stehen im Vordergrund und werden als neue „Herausforderungen“ (vgl. Krüger 1997, S. 245ff.) für die (Geschlechter-) Pädagogik gelesen. Fragen zur Begrifflichkeit und Methode werden als sekundär behandelt.

Ein Beispiel für dieses erste Anknüpfen ist das Buch von *Birgit Warzecha: Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne* (1995).¹⁵ Ausgehend vom postmodern anmutenden Thema der Medien thematisiert sie andere, die weniger postmodern klingen: Gewalt und die kapitalistische Ökonomie als konstituierende Merkmale derzeitiger Vergesellschaftung. Warzecha weist auf den gesellschaftlichen Wandel und seine Probleme hin, die hinter dem Schlagwort Postmoderne stehen. Das Verhältnis der Generationen und Geschlechter verändert sich. Massenmedien, Individualisierung und Wertpluralismus bedeuten lebenspraktische Herausforderungen für die Erziehung – nicht allein Provokationen an die erziehungswissenschaftliche Theorie. Warzechas Analyse plädiert für eine Pädagogik, die eine kritische Orientierung bietet. Pädagogik solle eindeutig „Position beziehen gegen Gewaltverhältnisse“ (Warzecha 1995, S. 161).

Eine zweite Weise, an die Fragen der Postmoderne-Debatten anzuknüpfen, zielt mehr auf deren philosophische Dimension. Nach Maria Wolfs Übersicht über die Feministische Erziehungswissenschaft beispielsweise „befindet sich feministische Wissenschaftskritik in Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Tendenzen des postmodernen Denkens“ (Wolf 1996, S. 336). Wolf benennt drei weitere verwandte Fragen. Erstens die Frage nach den historischen Bedingungen: Die „Analyse und Kritik des binären Denkens, das ein hierarchisches Verhältnis zwischen den Gegensatzpaaren konstituiert, lassen sich auf den herrschaftlich strukturierten Dualismus von männlich und weiblich beziehen“ (Wolf 1996, S. 338). Zweitens die Frage nach dem Status des Subjektbegriffs: „Die intendierte Überwindung der Subjektfixierung verspricht eine Befreiung aus den Zwängen der Geschlechtsidentität“ (ebd.). Und drittens sieht Wolf den Poststrukturalismus „als Bezugspunkt feministischer Selbstkritik bei der Aufarbeitung der eigenen Befreiungspolitik“ (Wolf 1996, S. 339) als hilfreich an. Damit spricht Wolf die Frage der eigenen Prämissen einer geschlechterpädagogischen Theorie und Praxis an sowie ihrer Zukunft.

Wolf legt hier aber eher ein Programm als ein ausgearbeitetes Ergebnis vor. Weiterhin sind zentrale Begriffe nur angedeutet und vielfach ausdeutbar. Sie zu klären erscheint nicht nur spannend, sondern auch notwendig, wenn man beispielsweise zurückdenkt, dass schon Hedwig Ortmann Formulierung

15 S.a. Herwartz-Emden (1999) oder Kollers Bezug auf sozialwissenschaftliche Analysen: Koch/Koller (1999).

gen von Prengel oder Rendtorff benutzt hatte, z.B. wenn sie von einer „Anerkennung von Differenz“ (Ortmann 1990, S. 23) schreibt oder: „Statt der geltenden Entweder-oder-Strukturen muß sich eine Denk- und Wahrnehmungsweise bilden, die das andere und die anderen als gleichwertig wahrnimmt. In ihr ist die Differenz der Erscheinungen möglich, ohne sie wertend zu spalten und hierarchisch zu ordnen“ (Ortmann 1990, S. 15f.). Mehr begriffliche Schärfe erscheint zudem geboten, da es sich hier um relationale Aussagen (Gleichheit, Differenz, Gleichberechtigung, Anerkennung) handelt, die die Frage nach den Termen, zwischen den die Relationen bestehen (sollen), weitgehend undiskutiert lässt.

De-/Konstruktion

Aktuelle Debatten beziehen sich daher weniger auf den Postmoderne-Begriff als auf die verschiedenen Verwendungsweisen der Begriffe der *Konstruktion* bzw. *Dekonstruktion* von Geschlecht bzw. auf die dahinter stehenden Theorietraditionen. Die „De-Konstruktionsdebatte“ (Lemmermöhle 2000) begann in Erziehungswissenschaft allerdings verhältnismäßig spät. Dies hat notwendig zur Folge, dass die Theorien des Poststrukturalismus, des kognitionstheoretischen Radikal-/Konstruktivismus, des interpretativen Paradigmas, der Dekonstruktion usw. schon verschiedene Lesarten hervorgebracht haben und somit von vornherein eine unübersichtliche Situation vorliegt. Kahlert schreibt:

„Die Begriffe »Konstruktion« und »Dekonstruktion« gehören zu den wohl am häufigsten gebrauchten und zugleich irreführendsten Begriffen in den gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatten zum Geschlecht. Konstruktion und Dekonstruktion werden in dieser Begriffsinflation umstandslos in eins gesetzt und oft losgelöst von ihren ursprünglichen Theoriekontexten“ (Kahlert 2000, S. 20).

Dazu kommt die pädagogische Sicht auf die Theorien:

„In der erziehungswissenschaftlichen Rezeption sind diese Diskurse weiteren Brechungen unterworfen. Einzelne ForscherInnen nehmen auf die genannten Diskurse je unterschiedlichen Bezug. Dabei kommt es auch zu Diskurs-Mixturen philosophischer und sozialwissenschaftlicher Bezüge. Diese Diskurs-Mixturen kommen nicht zustande, weil die Erziehungswissenschaft die Differenzen der Diskurse ungenügend zur Kenntnis nimmt, sondern weil mit der Frage nach dem »Subjekt« aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die zentrale anthropologische Frage nach dem impliziten oder expliziten Menschenbild verbunden ist. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hat zu diesem Problemkreis eine besondere Affinität. Im Zusammenhang mit der Frage nach der

möglichen »Konstruktion des Subjekts« bzw. dessen Dekonstruktion steht die Frage nach der möglichen Bedeutung der Kategorie Geschlecht: *Ist die Kategorie »Geschlecht« für das Subjekt kardinal oder marginal?*“ (Klika 2000, S. 14)

Die Frage nach dem Subjekt und seiner geschlechtlichen Bestimmung tritt nach Klika in unterschiedlicher Gestalt in den Fokus. Der sozialwissenschaftliche (= interaktionstheoretische und kognitionstheoretische) Konstruktivismus betont „den subjektbezogenen Charakter menschlicher Wahrnehmung und Erkenntnis“ (Klika 2000, S. 13). Der Poststrukturalismus hat das Subjekt anders im Blick: „Das Konzept des einheitlichen rationalen autonomen Subjekts wird de-konstruiert, als Konstruktion entlarvt“ (Klika 2000, S. 10). Rendtorff (2000a) arbeitet diesen Unterschied noch weiter heraus und fasst zusammen,

„daß man mit einer *konstruktivistischen* Perspektive das Geworden-Sein betont, die performative Herstellung, die Eigenaktivität der Individuen, die Konstruktionsleistung des Subjekts im Erkenntnisprozeß; und daß wir *dekonstruktivistische* Ansätze verwenden, um die Selbstgewißheit des Subjekts anzuzweifeln, um das Funktionieren, die subtilen und verborgenen Wirkungsweisen des Denkens offenzulegen, seine Machtgebundenheiten usw. – und damit auch die Veränderlichkeit der Geschlechterordnung. Es ließe sich sogar die These vertreten, dass konstruktivistische Ansätze mit der Betonung der Konstruktionsleistungen der Subjekte und der Analysierbarkeit der Konstruktionsbedingungen gerade denjenigen Aspekt betonen und wertschätzen, den Dekonstruktion ihnen wieder unter den Füßen wegzieht, indem sie ihrerseits die »Technik«, den *Akt* des Konstruierens selbst auf seine festlegenden und ausschließenden Aspekte hin befragt und betont, daß Widersprüchlichkeiten, Heterogenitäten sich nicht in Klarheiten auflösen, sondern nur in einem »Gewebe von Spuren« darstellen lassen“ (Rendtorff 2000a, S. 47).

Auch wenn derartige (notwendig?) fehlenden Gewissheiten bis heute verunsichernd wirken, kann doch festgehalten werden, dass eine Klärung der Theorien und ihrer Fruchtbarkeit begonnen hat. Hinzuweisen ist hier auf die Arbeiten von Rendtorff¹⁶, Hartmann (2002), Borst (2003), Felden (2003) oder Bönold (2003).¹⁷ Der pädagogische Blick auf Geschlechtlichkeiten erweitert sich

16 Rendtorff bezieht sich auf die Subjektkonzeption/-kritik Lacans und auf Derridas »Begriff« der *Différance*. Die grundsätzliche Gespaltenheit und Geschlechtlichkeit des Subjekts lassen Bildung so notwendig offen und ohne Festlegung und Wahrheit erscheinen. Zu weitergehenden normativen Aussagen gelangt Rendtorff daher nur bedingt: vgl. (1998), S. 191f. oder (1999), S. 182. „Die Konzeption der Geschlechterverhältnisse“ steht nach Rendtorff dafür, „wie eine Gesellschaft ihre Vorstellungen von Differenz, Abweichung, Normalität formuliert und dementsprechend ihre gesellschaftlichen Institutionen bildet.“ (1998, S. 31.) Bestimmungen dieser Vorstellungen und Institutionen sind bei Rendtorff m.E. aber bisher nur angedeutet und ihre Texte zentrieren vielfach in einer Sozialisationsperspektive. In ihren neueren Texten beginnt Rendtorff (2000a, b), ihre Subjektkonzeption mit den Fragen der allgemeinen Pädagogik zu verbinden.

17 S.a. Maurer (1996), Szemerédy (1996), Behm u.a. (1999), Smykalla (1999), Fritzsche u.a. (2001) und Heinrichs (2001).

so zusehend. Das (post-)moderne Geschlechterverhältnis und seine Beziehungen zu weiteren *gesellschaftlichen* Fragen und erkenntnistheoretischen Problemen wird weiter zu thematisieren sein. Die pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung steht so heute vor der Aufgabe, einerseits die eigene, noch sehr junge Theoriegeschichte nicht zu vergessen und kritisch zu reflektieren. Andererseits steht sie vor den Herausforderungen der Postmoderne und De-Konstruktion.

Pädagogische Männerforschung

Auch wenn die pädagogische Männerforschung wenig zu den allgemeinen Debatten beigetragen hat, soll diese hier nicht unerwähnt bleiben. Als Forschung von Männern über Männer liegt ihr, bei aller Heterogenität der Ansätze, bisher ein latenter Differenzansatz, im Sinne der Annahme genereller Geschlechterdifferenzen, zugrunde.¹⁸ Erst neuere Arbeiten, die sich z.B. auf Robert Connell oder den Poststrukturalismus beziehen, überwinden dies langsam. Lange steckte die Forschung in Bezügen der 1980er Jahre fest, d.h. betonte einseitig Geschlechtsunterschiede und versuchte diese mittels Sozialisations- und Rollentheorie zu erklären. Dies resultierte m.E. aus dem starken Praxisbezug, der die theoretische Auseinandersetzungen vernachlässigte.

Die pädagogische Männerforschung gibt es ab Beginn der 1990er Jahre. Sie entwickelt sich aus einer Männergruppenszene heraus und bezieht sich auf eine zunehmend ausdifferenziertere Praxis. So hat sich eine Väterforschung etabliert und es liegen verschiedene Studien zu Männerberatung, Kriminalität, Gewalt, Neo-Faschismus und männlicher Opfererfahrung vor. Mit drei Büchern sollen nun einige Schlaglichter auf die pädagogische Männerforschung geworfen werden – wobei auch hier chronologisch allgemeinere Beiträge dargestellt werden, während wichtige Beiträge zu Einzelthemen außen vor bleiben müssen.¹⁹

Den Beginn der pädagogischen Männerforschung markiert m.E. das Buch von Dieter Schnack und Rainer Neutzling *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Seine zahlreichen Auflagen machen es wahrscheinlich zum bis heute wichtigsten Buch der Jungenarbeit – wenn nicht der

18 Es gibt, auch über die Erziehungswissenschaft hinaus, bisher kaum Männern, die die Geschlechterverhältnisse thematisieren; in der Regel werden nur Männer bzw. Männlichkeiten thematisiert. Vgl. Döge (1999) oder den Informationsdienst Switchboard.

19 Hinweisen möchte ich auf Brandes/Bullinger (1996), Fthenakis (1999), Lenz (2000), May (o.J.), Neubauer/Winter (2001), Stuve (2001), Forster (2004) und Matzner (2004).

ganzen pädagogischen Männerforschung, da es letztlich Männlichkeit über den ganzen Lebenslauf thematisiert. Es ist zwar stark journalistisch gehalten, aber die pädagogische Herkunft ist unverkennbar. Nach Schnack/Neutzling leiden Jungen an einer Reihe an Zumutungen, die an sie „als Jungen“ gestellt werden. Jungen sind quasi unterdrückt von Rollenerwartungen. Die Qualität des Buches liegt nicht im theoretischen Zugriff, sondern in seiner einfühlsamen und parteilich-engagierten Schilderung der Jungen.

Die zweite, größere Veröffentlichung kam von Lothar Böhnisch und Reinhard Winter: *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Hier wird anthropologisch und psychoanalytisch begründet, dass Jungen bzw. Männer eine „Außenorientierung“ des Verhaltens und der Wahrnehmung besitzen; quasi eine erlernte Blockade einer Wahrnehmung des Inneren (z.B. Angst) vorliegt. Mit sozialwissenschaftlichen Ansätzen begründen die Autoren, dass dieses Verhalten heute dysfunktional wird, d.h., Männer lernen müssen ihr Mann-Sein ‚anders‘ zu bewältigen, als z.B. mit Gewalt (bei Hilflosigkeit). Das Buch ist theoretisch anspruchsvoller als das von Schnack/Neutzling, bleibt aber, wie auch die späteren Beiträge von Berno Hoffmann, auf die Theorie geschlechtsspezifischer Sozialisation fixiert.

Als drittes Buch sei die Dissertation von Rainer Strotmann (1997) erwähnt, die beginnt die Frage nach Männlichkeit *relational* und im pädagogischen Kontext zu betrachten. Er untersucht die Männlichkeits- und Geschlechtervorstellungen bei Rousseau, Pestalozzi, dann bei Nohl und Weniger sowie schließlich beim Berliner AK Didaktik und dem sog. Hamburger Didaktik-Modell von Schulz. Obwohl die Arbeit ebenfalls theoretisch auf die 1980er Jahre (Rollentheorie) orientiert bleibt, knüpft Strotmann mehr als die beiden anderen Bücher an die Ergebnisse der pädagogischen Frauenforschung an.

Dies fehlt m.E. der übrigen Männerforschung bisher vielfach. Sie will sich anders mit Männern und Männlichkeit beschäftigen als dies die traditionelle Wissenschaft tut, betrachtet Männer oder Jungen aber oft isoliert. Ihr Thema sind die *Veränderungen von Männlichkeiten* angesichts der Modernisierung der Geschlechterverhältnisse seit Mitte des Jahrhunderts; in etwa auf die Formel zu bringen als: Männer und Jungen sind heute gezwungen, sich mit veränderten Anforderungen auseinander zu setzen und können dazu nicht ungebrochen auf die traditionellen Männlichkeiten ihrer Väter zurückgreifen. Diese zweifellos bisher vernachlässigte Perspektive wird aber begrenzt, weil der Übergang weitgehend unterbleibt zu einem größeren theoretischen Rahmen, der Männlichkeiten in Beziehung zu den Geschlechterverhältnissen und sonstigen Gesellschafts- oder Diskursstrukturen setzen könnte.

Zu den Zielen der Männerforschung gehört daher bislang selten, den positiven Bezug auf Männlichkeit aufzugeben. Die Formulierungen lauten hier z.B.: „partiischer Blick auf Jungen“ (Schnack/Neutzling), „Suche nach einer lebendigen und verantwortungsvollen Form des Mann-Seins“ (Männerbüro Göttingen), „für ein anderes Mannsein, eine andere Würde des Mannes“ (Böhnisch/Winter) oder „eine tiefgreifende kritische Reflexion der Geschlechterrolle“ (Strotmann). So ist die Frage offen, inwieweit Jungenarbeit und Männerbildung eine Modernisierung i.S. einer dynamischen *Reproduktion* der Geschlechterverhältnisse betreiben oder in der Lage sind, eine Kritik von aktuellen Männlichkeiten zu betreiben.²⁰ Die wissenschaftstheoretische Reflexion und Begründung von Gegenstand und wissenschaftlichen Selbstverständnis stehen für die pädagogische Männerforschung so letztlich noch aus. Bevor dies nicht geschehen ist, wird auch nicht mit einer Institutionalisierung von pädagogischer Männerforschung zu rechnen sein. Aufgrund der starken Nachfrage aus der Praxis hat sie an Fachhochschulen allerdings bereits begonnen.

Zur Institutionalisierung der pädagogischen Frauen- und Geschlechterforschung

Abschließen möchte ich mit einigen Beobachtungen zum institutionellen Stand der Frauen- und Geschlechterforschung überhaupt und den sich daraus eventuell ergebenden Auswirkungen für die Erziehungswissenschaft.²¹

Derzeit scheint sich, entgegen den Intentionen vieler, die Frauen- und Geschlechterforschung als ein eigenständiges Fach herauszubilden. Man könnte auch sagen, es findet eine Disziplin-Werdung statt. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass trotz vielfacher Skepsis zunehmend eigene Studiengänge Gender-Studies entstehen. Diese Studiengänge (i.S. von inhaltlich aufeinander aufbauenden Lehreinheiten) gibt es nun schon an 17 (von 97) Universitäten/Gesamthochschulen. Man kann vielleicht sogar von einem Boom dieser Studiengänge sprechen: 15 von ihnen sind jünger als sieben Jahre. Auch neue Zentren für Genderforschung entstehen – zunehmend im Zusam-

20 Der positive Bezug von Männerforschern auf Männlichkeit kann sogar parallelisiert werden zu dem positiven Bezug der Männer aus Männergruppen auf ihr neues Mannsein, wie ihn Michael Meuser (1998) als Schutz der habituellen Sicherheit herausgearbeitet hat.

21 Ich beziehe mich dabei auf Faulstich-Wieland (1995, 2003), Hildebrandt/Macha (1997), Bock (2002) und CEWS (2003).

menhang mit Gender Mainstreaming²² Prozessen: CEWS/Bonn, Genderkompetenzzentrum Berlin. Dagegen scheint es aus verschiedenen Gründen als zweifelhaft, ob die Zahl der derzeit ca. 100 Frauenforschungsprofessuren (Denomination für Lehr- und Forschungsbereich Frauen- und Geschlechterforschung) erhöht werden wird.

Diese Entwicklungen können nun verschieden erklärt bzw. beurteilt werden. Betrachtet man zudem die vielen neuen Mentoring-Programme, die Besetzung von Genderforschungsstellen auch von Männern, Gender Mainstreaming Initiativen an den Hochschulen u.a., so kann man die These wagen, dass wir uns einem Übergang von einer klientelbezogenen (Förderung einzelner Frauen) zu einer strukturbezogenen Förderpolitik befinden. Für die Erziehungswissenschaft ist damit nicht allein die Beteiligung an den neuen Gender-Studiengängen, sondern auch die strukturbezogenen Förderstrategien von Interesse. Hier geht es nämlich um Prozesse des *Lernens* von Organisationen. Pädagogische Perspektiven auf das organisationale Lernen und die Unterstützung von Lernprozessen Einzelner werden zunehmend gefragt sein.²³

Zweifellos gibt es auch berechtigte Bedenken gegen entsprechende Strategien, so auch gegen Gender Mainstreaming.²⁴ Entgegen anders lautender Befürchtungen haben aber nach meiner Wahrnehmung die Herausbildung eines eigenständigen Faches sowie eine strukturelle Förderpolitik bisher nicht zu einer Entpolitisierung und Entmündigung der Frauenhochschulpolitik geführt. So kommt es z.B. zu keiner institutionellen Trennung von Genderforschung und Frauenförderung: Es gibt derzeit nur ein reines Forschungszentrum (Kiel), sonst befindet sich m.W. Gleichstellungspolitik und Förderung der Genderforschung unter einem Dach. Die Konkurrenz von Ansätzen in der Frauen- und Geschlechterforschung seit dem sog. Butler-Boom und dem Durchbrechen der sog. Rezeptionssperre der Doing-gender-Ansätze führt zwar zu einer Spannung, aber nicht zu den befürchteten Einbrüchen in der Frauenförderung. Bis hin zu einer Lehreinheit mit Schwerpunkt Queer Studies in Hamburg kann aus meiner Sicht sogar von einer Ausdifferenzierung gesprochen werden.

Insgesamt sieht es natürlich derzeit durch die knappen Kassen auch für die Frauen- und Geschlechterforschung nicht rosig aus. Die Professionalisierung von Gender Studien und Gleichstellungspolitik wird durch die allgemeine Hochschulpolitik aber nicht nur behindert, sondern auch produktiv heraus-

22 Aus der Flut der Papiere zu Gender Mainstreaming vgl. Döge (2001), Blickhäuser (2002), Frey (2003) und Bönold (2004b). Zu Gender Mainstreaming an Hochschulen siehe Kahlert (2003) und Blome u.a. (2004).

23 Vgl. Böttcher/Terhart (2004) und Pasero/Priddat (2004).

24 Einen Überblick über die Einwände bietet Stiegler (2003).

gefordert, indem (strukturbezogen) Profilbildung, Innovation und Qualitätskriterien eingefordert werden.

Literatur

- Behm, Britta L./Heinrichs, Gesa/Tiedemann, Holger (Hg.) (1999): Das Geschlecht der Bildung. Die Bildung der Geschlechter. Opladen
- Blickhäuser, Angelika (2002): Beispiele zur Umsetzung von Geschlechterdemokratie und Gender Mainstreaming in Organisationen. Berlin
- Blome, Eva u.a. (Hg.) (2004): Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement?, Wiesbaden
- Bock, Ulla (2002): Zwanzig Jahre Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung an deutschen Universitäten. In: Feministische Studien. H.1
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Weinheim
- Bönold, Fritjof (1993): Jungen in Kindertagesstätten. Eine explorative Interviewstudie in sechs Nürnberger Kindertagesstätten. Bamberg
- Bönold, Fritjof (2003): Geschlecht Subjekt Erziehung. Zur Kritik und pädagogischen Bedeutung von Geschlechtlichkeit in der Moderne. Herbolzheim
- Bönold, Fritjof (2004a): Die (un)abgeschlossene Debatte um Gleichheit oder/und Differenz in der pädagogischen Frauenforschung. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterforschung. H.1
- Bönold, Fritjof (2004b): Noch einmal: Was ist „Gender Mainstreaming“? Begriffliche Annäherung an eine Praxis. In: Neue Praxis
- Borst, Eva (2003): Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds: Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler
- Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden
- Brandes, Holger/Bullinger, Hermann (1996): Handbuch Männerarbeit. Weinheim
- Braun, Christina von/Stephan, Inge (Hg.) (2000): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (Hg.) (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien in der Schulklasse. Weinheim
- Breitenbach, Eva u.a. (Hg.) (2002): Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld
- Center of Excellence Women and Science (CEWS) (2003): Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten. Bonn
- Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtstypische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dies. u.a. (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen
- Dosse, François (1999): Geschichte des Strukturalismus. 2 Bde. Frankfurt/M.

- Drerup, Heiner (1997): Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: Zeitschrift für Pädagogik. H.6
- Döge, Peter (1999): Männerforschung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie. Ansätze kritischer Männerforschung im Überblick. Berlin (im Auftrag des BMFFSJ)
- Döge, Peter (Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung) (2001): Gendermainstreaming als Modernisierung von Organisationen. Ein Leitfaden für Frauen und Männer. Berlin
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1998): Wissenschaft ohne Orientierung? Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik. H.2
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003): Einführung in Gender-Studien. Opladen
- Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen
- Fleßner, Heike/Kaiser, Astrid (2002): Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Kroll, R.: Gender Studies Geschlechterforschung. Ansätze Personen Grundbegriffe. Stuttgart
- Forster, Edgar (2004): Männlichkeitsrituale als Widerstandsrituale in Erziehung und Bildung. Zur Konstruktion des (kritischen) Subjekts im Männlichkeitsdiskurs. In: ZiF. Beiheft 2
- Frey, Regina (2003): Gender im Mainstreaming. Geschlechtertheorie und -praxis in internationalen Diskursen. Frankfurt/M.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Friebertshäuser, Barbara/Jakob, Gisela/Klees-Möller, Renate (Hg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim
- Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen
- Fthenakis, Wassilios E. (1999): Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie. Opladen
- Giesecke, Wiltrud (Hg.) (2001=): Handbuch der Frauenbildung. Opladen
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktivistische Perspektiven für die Pädagogik. Opladen
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung Identität Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein
- Herwartz-Emden, Leonie (1999): Öffentlichkeit, Multikulturalität, Geschlechterverhältnis. In: Gogolin, I./Krüger-Potratz, M./Meyer, M.A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen

- Hildebrandt, Karin/Macha, Hildegard (1997): Frauenforschung in den Erziehungswissenschaften in den neuen Bundesländern. Eine Dokumentation. In: Zeitschrift für Frauenforschung. H.4
- Hopfner, Johanna/Leonhard, Hans-Walter (1996): Geschlechterdebatte. Eine Kritik. Bad Heilbrunn
- Hoffmann, Berno (1997): Das sozialisierte Geschlecht. Eine Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen
- Kahlert, Heike (1995): Demokratisierung des Geschlechts- und Geschlechtervertrags. Noch einmal: Differenz und Gleichheit. In: Zeitschrift für Frauenforschung. H.4
- Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle u.a. (2000)
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Opladen
- Kleinau, Elke/Mayer, Christine (Hg.) (1996): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung. 2 Bde. Weinheim
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bände. Frankfurt/M.
- Klika, Dorle (2000): Zur Einführung: Konturen divergenter Diskurse über die Kategorie Geschlecht. In: Lemmermöhle u.a. (2000)
- Koch, Martina/Koller, Hans-Christoph (1999): Geschlechter im Widerstreit? Ein Streitgespräch über Bildung und Geschlechterverhältnisse. In: Behm/Heinrichs/Tiedemann (1999)
- Krüger, Heinz-Herrmann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Zur De-/Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen
- Lenz, Hans-Joachim (2000): Männliche Opfererfahrungen. Problemlagen und Hilfeansätze in der Männerberatung. Weinheim
- Lummer, Beatrix/Kampshoff, Marita (Hg.) (2002): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen
- Marotzki, Winfried (1992): Grundlagenarbeit: Herausforderungen für Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.F.Lyotards. In: Ders./Sünker, H.: Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. 2.Bd. Weinheim
- Matzner, Michael (2004): Vaterschaft aus der Sicht von Vätern. Subjektive Vaterschaftskonzepte und die soziale Praxis der Vaterschaft. Wiesbaden
- Maurer, Susanne (1996): Zwischen Zuschreibung und Selbstgestaltung. Feministische Identitätspolitik im Kräftefeld von Kritik, Norm und Utopie. Tübingen
- May, Michael: Prolegomena zu einer materialistischen Theorie der Geschlechtlichkeit. Versuch einer Grundlegung für die Pädagogik. Unveröff. Habil. Frankfurt/M. o.J.

- Metz-Göckel, Sigrid (1994): Zur Kritik der Geschlechterkategorie und Geschlechterbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. In: Pollok, G./Heid, H. (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik. Weinheim
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander (2000): Poststrukturalismus. München
- Neubauer, Gunter/Winter, Reinhard (2001): Dies und das. Das Variablenmodell. Balanciertes Junge- und Mannsein als Grundlage für die praktische Arbeit mit Jungen. Tübingen
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hg.) (1995): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim
- Oubaid, Monika/Kaiser, Astrid (1986): Gibt es eine weibliche Pädagogik? In: Kaiser, A.: Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln
- Ortmann, Hedwig (1985): Plädoyer für eine feministische Lebenswissenschaft: Entwurf eines Programms. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19. Beiheft
- Ortmann, Hedwig (1990): Bildung geht von Frauen aus. Frankfurt/M.
- Pasero, Ursula/Priddat, Birger (Hg.) (2004): Organisationen und Netzwerke. Der Fall Gender. Wiesbaden
- Prenzel, Annedore (1990): Gleichheit versus Differenz – Eine falsche Alternative im feministischen Diskurs. In: Gerhard, U. u.a. (Hg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt/M.
- Prenzel, Annedore (1995a)²: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Prenzel, Annedore (1995b): Wer sagt, daß Mädchen Mädchen sind...? Forschen und Erziehen im Wissen um die Widersprüche der Geschlechterverhältnisse. In: Hempel, M. (Hg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn
- Prenzel, Annedore (2000): Perspektivtheoretische Fragen an die (De-)Konstruktionsdebatte. In: Lemmermöhle u.a. (2000)
- Preuss-Lausitz, Ulf (1991): Der Kaiserin neue Kleider? Fragen an die feministische Schulforschung. In: Päd Extra. H.12 (siehe auch die anschließenden Erwidierungen)
- Priem, Karin (1999): Frauen- und Geschlechterforschung in der Themenauswahl der »Zeitschrift für Pädagogik«. In: Feministische Studien. H.2
- Rendtorff, Barbara (1996): Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen. Königsstein
- Rendtorff, Barbara (1998): Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung. Königsstein
- Rendtorff, Barbara (2000a): Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle
- Rendtorff, Barbara (2000b): Das sexuierte Subjekt und der Andere in der Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zu der Frage, wie „Subjekt“ und „Differenz“ zusammengehören. In: Neue Sammlung. H.3

- Rendtorff, Barbara (2000c): Pädagogischer Bezug und Geschlechterverhältnis In: Pädagogische Rundschau. H.6
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen
- Schaeffer-Hegel, Barbara (1988): Die verborgene Bildung der Frauen. Plädoyer für ein offensives Bildungskonzept. In: Franck, N./Nemitz, R./Uhrig, B. (Hg.): Schulperspektiven. Bildung und Erziehung. Argument Sonderband 148
- Schäfer, Alfred (1988): Zur Kritik der weiblichen Pädagogik. Bericht einer Arbeitsgruppe. In: Zeitschrift für Pädagogik. 23. Beiheft
- Schmidt, Brigitte (1989): Zur Geschlechterdifferenz in Konzeptionen der Bildungstheorie. In: Widersprüche. H.30
- Schmidt, Brigitte (1995): Im Sog der Abstraktion. Blicke auf männliche Theoriebildung. In: Euler, P./Pongratz, L.A. (Hg.): Kritische Bildungstheorie. Weinheim
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not – Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek
- Smykalla, Sandra (1999): Die Subjektkonstitution im poststrukturalistisch-feministischen Diskurs – eine Provokation für die Pädagogik? Göttingen (unveröff. Magisterarbeit)
- Stiegler, Barbara (2003): Gender Mainstreaming. Postmoderner Schmusekurs oder geschlechterpolitische Chance? Argumente zur Diskussion. Bonn
- Strotmann, Rainer (1997): Zur Konzeption und Tradierung der männlichen Geschlechtsrolle in der Erziehungswissenschaft. Eine Analyse am Beispiel erziehungswissenschaftlicher Fragen und didaktischer Anwendungstheorien. Frankfurt/M.
- Stuve, Olaf (2001): „Queer Theory“ und Jungenarbeit – Versuch einer paradoxen Verbindung. In: Fritzsche u.a. (2001)
- Szemerédy, Susanne (1996): Oh boy, it's a girl. Dekonstruktion/Kritik der Kategorie Geschlecht – eine Chance für feministische Soziale Arbeit mit mißbrauchten/mißhandelten Mädchen? In: Psychologie und Gesellschaftskritik. H.4
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Zur Rezeption feministischer Theorie-Impulse in der Erziehungswissenschaft – Transformation und Eingemeindung. In: Braunnühl, C.v. (Hg.): Der blockierte Dialog. Berlin
- Türcke, Christoph (1993)²: Sexus und Geist. Philosophie im Geschlechterkampf. Frankfurt/M.
- Warzecha, Birgit (1995): Gewalt zwischen Generationen und Geschlechtern in der Postmoderne. Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.
- Wolf, Maria (1996)⁴: Feministische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, T.: Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler, Bd. 2