

Claudia Spleis

**MÄDCHENBILDUNG IN BADEN-WÜRTTEMBERG
VON 1952 BIS 2002**

Eine empirische Studie
zur Bildungsexpansion von Mädchen



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

Claudia Spleis

Mädchenbildung in Baden-Württemberg von 1952 bis 2002
Eine empirische Studie zur Bildungsexpansion von Mädchen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2011

Zugl.: PH Weingarten, Univ., Diss., 2010

978-3-86955-638-3

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Erstgutachter: Prof. Dr. Erich Müller-Gaebele

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ursula Pfeiffer

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Oktober 2010

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2011

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2011

Gedruckt auf säurefreiem Papier

978-3-86955-638-3

Inhalt

Einleitung	7
1 Mädchenbildung und die Rolle der Frau in der Nachkriegszeit	10
1.1 Mädchenbildung im Spiegel der pädagogischen Fachzeitschriften.....	11
1.1.1 Für eine eigenständige Mädchenbildung.....	11
1.1.1.1 „Frauenfächer“ versus „Verstandesfächer“.....	21
1.1.1.2 .Geschlechterdifferenzen.....	27
1.1.1.3 Die Koedukationsdebatte.....	29
1.1.2 Die Rolle der Frau.....	39
1.1.2.1 Der Begriff der Mütterlichkeit.....	44
1.1.2.2 Frau und Beruf.....	46
1.2 Aussagen der Parteien zur schulischen Mädchenbildung.....	54
1.3 Kirchliche Erziehungskonzepte.....	60
1.4 Bildungs- und Lehrpläne in Baden-Württemberg und ihre Aussagen zur Mädchenbildung.....	71
2 Die Bildungsexpansion der Mädchen im Zahlenspiegel Empirische Ergebnisse	80
2.1 Der Mädchenanteil in den verschiedenen Schularten.....	84
2.1.1 13-Jährige an Gymnasien, Real- und Hauptschulen.....	94
2.1.2 15-Jährige an Gymnasien, Real- und Hauptschulen und ihr prozentualer Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung.....	100
2.2 Mädchen an Sonder- und Förderschulen.....	106
2.3 Abiturientinnen.....	110
2.4 Die Schulabschlüsse der Mädchen.....	113
2.5 Nicht versetzte Mädchen.....	125
2.6 Zurückstellungen und vorzeitige Einschulungen.....	140
2.7 Der Übergang in die Sekundarstufe I.....	148

2.8	Mädchen an Privatschulen.....	156
2.9	Ausländische Mädchen im Schulsystem.....	165
2.10	Exkurs: Frauen im Hochschulbereich.....	187
2.11	Mädchen aus Baden-Württemberg im Länder- und Bundesvergleich.....	194
3	Fazit und Interpretation der Daten.....	207
3.1	Zusammenfassung der statistischen Ergebnisse.....	207
3.2	Faktoren der weiblichen Bildungsexpansion in Baden-Württemberg.....	213
3.2.1	Der politische Einfluss.....	213
3.2.2	Der Beitrag der pädagogischen Diskussion zur Frage der weiblichen Bildungslaufbahn.....	217
3.2.3	Der kirchliche Einfluss.....	222
3.2.4	Der wirtschaftliche Aufschwung.....	226
3.2.5	Der Wandel bei den elterlichen Bildungsaspirationen.....	227
3.2.6	Genderspezifische Erwartungen.....	227
3.3	Konsequenzen.....	234
4	Ausblick.....	237
4.1	Jungen als Bildungsverlierer?.....	238
4.1.1	Ursachen für den geringen Schulerfolg der Jungen.....	241
4.2	Frauen im Beruf – Endstation Chancengleichheit?.....	254
	Schlussbemerkungen	263
	Anhang.....	265
	Abbildungsverzeichnis.....	266
	Literaturverzeichnis.....	271

Herzlichen Dank

an **alle**, die mich während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit auf so vielfältige Weise unterstützt haben.

Im Besonderen danke ich **Prof. Dr. Erich Müller-Gaebele** und **Prof. Dr. Ursula Pfeiffer** für ihre kompetente Beratung und konstruktive Rückmeldung.

Bei Frau **Beate Reuter-Manz** bedanke ich mich für das Korrekturlesen und ihre sachkundige Unterstützung in allen grammatikalischen und orthographischen Fragen.

Einleitung

Bis heute gibt es keine zusammenhängende Gesamtuntersuchung über die Schulbildung der Mädchen in Baden-Württemberg von der Nachkriegszeit bis ins 21. Jahrhundert. Zwar ist im Bereich der historischen erziehungswissenschaftlichen Forschung der Zeitraum des 19. Jahrhunderts sowie die Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus bereits gut aufgearbeitet. Aber was fehlt, ist eine empirische Untersuchung über die Entwicklung der Mädchenbildung in den vergangenen fünf bis sechs Jahrzehnten, beginnend mit der Gründung des Landes Baden-Württemberg im Jahr 1952 bis in unsere Zeit; eine historische Studie, die die gesteigerte Partizipation der Mädchen an den Bildungsgütern unter Berücksichtigung regionaler Abweichungen und im Vergleich zum Bundesdurchschnitt fokussiert.

So ist gerade die Aufarbeitung der jüngeren Vergangenheit des Landes Baden-Württemberg aus der Sicht der Mädchenbildung ein weiterer Baustein zur Dokumentation des langen Weges der Frauen in Richtung Chancengleichheit.

Die Arbeit ist in vier Bereiche gegliedert.

Im **ersten Teil** sollen die wichtigsten Etappen der Mädchenbildung in Baden-Württemberg nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die heutige Zeit vorgestellt werden. Im Spiegel der Literatur wird diese historische Entwicklung aufgezeigt. Besonders die pädagogischen Fachzeitschriften, die Veröffentlichungen des Kultusministeriums (Erlasse, Bildungspläne, Amtsblätter), die Stellungnahmen der Parteien und Kirchen werden als Primärquellen herangezogen. So soll ein möglichst umfassender Eindruck der damals vorherrschenden öffentlichen Meinung zur Frage der Bildung der Mädchen nachgezeichnet und auch der Wandel dieses Bildes aufgezeigt werden.

Der **zweite Teil** der Arbeit umfasst den empirischen Bereich. Mithilfe deskriptiver Forschungsstrategien soll die Entwicklung der Bildungsexpansion der Mädchen im Zeitverlauf nachgezeichnet werden, ohne dabei Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge überprüfen zu wollen.¹ Es handelt sich vielmehr um eine Überblicksuntersuchung.

¹ vgl. Böhm-Kasper/Schuchart/Weishaupt 2009, Böhm-Kasper/Weishaupt 2004

Dieser Bereich dokumentiert im Detail die Bildungsexpansion und die wachsende Bildungsbeteiligung der Mädchen bis zur heute erreichten Gleichstellung bzw. Überqualifikation. In Sekundäranalysen werden die ursprünglichen Rohdaten der amtlichen Statistik weiterverwendet. Die vorgenommenen Berechnungen und eigenen Auswertungen sind mit Zahlen der Schul- und Hochschulstatistiken, vor allem den Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg und des Statistischen Bundesamtes, erstellt worden. Da die Daten der amtlichen Bildungsstatistiken Vollerhebungen der untersuchungsrelevanten Population sind, stellt sich die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe und der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht.

Der Mädchenanteil in den verschiedenen Schularten, die Abiturientinnenquote, nicht versetzte, zurückgestellte und vorzeitig eingeschulte Mädchen, ausländische Schülerinnen und Studentinnen – dies alles sind Themengebiete, die anhand des Datenmaterials in Schaubildern abgehandelt werden. Ein Vergleich der weiblichen Bildungsexpansion in Baden-Württemberg mit politisch anders strukturierten Bundesländern wie Hessen und Nordrhein-Westfalen soll helfen, die gewonnenen Ergebnisse dieser Untersuchung in einen aussagekräftigeren Rahmen zu stellen.

Der **dritte Teil** enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowohl des beschreibenden, theoretischen Teils wie auch des empirischen. Es wird eine Integration und Interpretation des Datenmaterials von Kapitel 2 vorgenommen. Dabei ist ein über die Schulstatistik hinausgehender Erkenntnisgewinn zu erwarten. Prägnante Einschnitte, mögliche Brüche, gleichmäßige oder diskontinuierliche Verläufe sollen, teilweise auch im bundesdeutschen Vergleich, kommentiert und in einem weiteren gesellschaftlichen Rahmen interpretiert werden. Ebenso werden die zentralen strukturellen Bedingungen aufgezeigt, die die Bildungsexpansion der Mädchen bewirkt haben. Kausalitätsbeziehungen im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Schemas können jedoch in dieser Arbeit, die ja auch eine historische ist, nicht geliefert werden. Monokausale Ansätze werden zu dieser komplexen Thematik nicht herangezogen. Die möglichen Erklärungsmuster sind multifaktoriell und haben wechselseitig sich bedingende Ursachen.

Die Arbeit schließt im **vierten Teil** mit der Thematisierung zweier weiterführender Forschungsanschlussstränge. Zum einen gibt es weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Leistungsdifferenzen, d.h. die Suche nach den Ursachen für die schulische Überlegenheit der Mädchen bzw. für das Versagen der Jungen. Zum

anderen scheint die Erforschung der Gründe für die Stagnation der Erfolgsgeschichte der jungen Frauen im beruflichen Sektor von großer Wichtigkeit.

1 Mädchenbildung und die Rolle der Frau in der Nachkriegszeit

Um verstehen zu können, warum bis Mitte der 60er Jahre in Bildungs- und Lehrplänen gesonderte Stellungnahmen, Fächer und Stundentafeln für Mädchen gab und gäbe waren, warum von Mädchen andere Leistungen als von Jungen erwartet wurden, ist es nötig, sich mit den pädagogischen Erziehungsvorstellungen der damaligen Zeit zu befassen.

Es ist wichtig, sich die Ansichten der Kirche und der Parteien sowie der pädagogischen Fachdisziplinen vor Augen zu führen. Denn sie bildeten das Umfeld, aus dem dann die Erlasse und Richtlinien des Kultusministeriums entstanden.

Als ein bedeutender Indikator für die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wurden die pädagogischen Fachzeitschriften ausgewählt. Sie geben den Stand der wissenschaftlichen Diskussion wieder und zeigen diejenigen Themen auf, die zur damaligen Zeit als relevant und wichtig angesehen wurden. Sie machen Aussagen über den Zeitgeist und übernahmen auch sicher manches Mal eine Vorreiterrolle. Gleichzeitig waren pädagogische Fachzeitschriften wohl an jeder Schule vorhanden und hatten damit großen Einfluss auf die Meinungsbildung der Lehrer, die ja unmittelbar auf Schülerinnen und Schüler einwirken. Sie hatten stärkeren Einfluss als die erziehungswissenschaftlichen Fachbücher, die meist nur während des Studiums von den angehenden LehrerInnen rezipiert wurden.

Zuerst soll damit begonnen werden, die Aussagen der pädagogischen Fachzeitschriften zur Thematik der Mädchenbildung und zu Frauenthemen im Allgemeinen aufzuzeigen.

1.1 Mädchenbildung im Spiegel der pädagogischen Fachzeitschriften

Als es nach dem II. Weltkrieg darum ging, das Schulwesen neu aufzubauen, war besonders im Südwesten eine rege und engagierte Diskussion über den Stellenwert einer gesonderten Mädchenbildung im Gange. Dies spiegelt sich auch in den recht zahlreichen Beiträgen in den pädagogischen Fachzeitschriften zu diesem Thema wider.

Während die überregionalen Blätter nur sehr wenig bzw. gar nichts über Mädchenbildung veröffentlichten, war dies für die Herausgeber der Fachzeitschriften im Süden ein wichtiges Thema. „Die Schulwarte“, Monatsschrift für Unterricht und Erziehung der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht Stuttgart, und auch die in Bayern erscheinende „Pädagogische Welt“, von der Pädagogischen Stiftung Cassianeum in Donauwörth herausgegeben, veröffentlichten in den 50er und anfangs der 60er Jahre zahlreiche Artikel zu dieser Thematik. Für das „Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg“ war eine spezielle Mädchenbildung und -erziehung natürlich das Hauptanliegen. Überregional dagegen äußerten sich zwischen 1950 und 1965 lediglich die „Pädagogische Rundschau“ sowie „Die Sammlung“² in 14 bzw. 10 Artikeln zu Mädchenbildung und Frauenthemen. Anderen namhaften großen Blättern war die Mädchenbildung bis Mitte der 60er Jahre keinen Beitrag wert, so der „Zeitschrift für Pädagogik“, „Westermanns Pädagogische Beiträge“ und „Bildung und Erziehung“. „Die Scholle“ veröffentlichte 1954 einen Artikel über die Geschichte der Frauenbewegung und 1958 ein Sonderheft „Frauen heute“. „Die Deutsche Schule“ verfasste lediglich vier Berichte (1959-1961) über Mädchen und Frauen.

1.1.1 Für eine eigenständige Mädchenbildung

Als Cheftheoretikerin der 50er Jahre zu Fragen der Mädchenbildung und -erziehung kann Sr. Sophia v. Kotschoubey-Beauharnais, Heimleiterin der Heimschule „Kloster Wald“ bei Meßkirch, bezeichnet werden.

² Ab 1961 „Neue Sammlung“

„Die Schulwarte“ (1955)³ und „Der christliche Erzieher“ (1951)⁴ berichteten ausführlichst über ihre Vorträge und dem „Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg“ dienten ihre Thesen und Grundsätze als Grundlage für Forderungen zur Erneuerung des Mädchenschulwesens.

Schwester Sophia trat vehement für eine eigenständige und konsequente Mädchenbildung ein. Dem damaligen Schulsystem warf sie vor, den Mädchenunterricht zu sehr an der Norm der Knabenbildung zu orientieren.⁵ Sie forderte eine Rückbesinnung auf die eigene weibliche Denkweise. Bei einer Beibehaltung der männlichen Denkhaltung werde leicht das Schöpferische im Wesen der Frau verbogen. Diese Erscheinung, so Sr. Sophia, hänge eng mit der modernen Zivilisation zusammen, die von einem stark männlichen, logizistischen Geiste geprägt sei. Das Zeitalter der Technisierung sei eine zutiefst unweibliche Welt und der Zwang, sich dort behaupten zu müssen, wirke auf die Entwicklung der fraulichen Psyche verzögernd und verarmend. Die Mädchen und Frauen seien deshalb in einem ganz bestimmten Bereich „unterernährt“. Ihre feinsten Gemütsregungen, ihre weiblichen Erkenntniskräfte und schöpferischen Qualitäten fänden zu wenig Nahrung. Der moderne Mensch habe keine Zeit mehr, seine Seele zu öffnen und sich dem Schönen, dem Erhabenen, dem Reinen und Edlen innerlich hinzugeben.⁶ Sr. Sophia beklagt das Fehlen eines weiblichen Leitbildes. Die Frauen scheuten sich vielfach, fraulich zu denken und fraulich zu handeln. In ihrem Äußeren stellten sie oft übersteigerte Fraulichkeit zur Schau, doch im Innersten seien die fraulichsten Seiten verlorengegangen, die doch die eigentlichen Wesenszüge der Frau ausmachten: frauliche Hingabe, Sich-Selbst-Vergessen, Intuition.⁷ „Diese echte Klugheit der Frau, die auf dem tiefen inneren Erkennen alles Lebendigen beruht und durch die selbstlose Liebe zu den Mitmenschen getragen wird, befähigt sie zu ihrer wichtigsten Aufgabe, die Hüterin menschlicher Gemeinschaft zu sein.“⁸

Sr. Sophia stellt eine weit verbreitete Lähmung der Initiativkraft der Frau fest.

Während Volksschulen und Mittelschulen ihrer Meinung nach noch eher der fraulichen Eigenart Rechnung tragen, kritisiert sie die Oberschule heftig. Besonders in

³ Sr. Sophia OSB 1955

⁴ Ein Wort zur Frage der Mädchenbildung 1951

⁵ Sr. Sophia OSB 1955

⁶ ebd., S. 710

⁷ Schmid, Thusnelde 1951

⁸ Cube, 1956

den Oberklassen würden die Mädchen durch den Wissensstoff regelrecht ausgetrocknet. Ferner beklagt sie die zerstörende Kraft der schulischen Monotonie.

So legt sie ihre Vorstellung einer Mädchenbildung dar, die die Schülerinnen vor den Schäden der Zivilisation so weit wie möglich bewahren will.

Ein Hauptziel sieht Sr. Sophia darin, das Einfühlungsvermögen des Mädchens zu bilden, ihr Talent zur Dienstbarkeit und die Kraft zur Demut auszuformen, da alles frauliche Tun auf den Menschen ausgerichtet sei.⁹ Die Mädchen sollten Gelegenheit bekommen, andere Menschen zu umsorgen, jemandem etwas Gutes zu tun und sich in solch einer „gesegneten Weise zu verschenken“.¹⁰ „Die jungen Mädchen müssen spüren, daß hier Aufgaben liegen, die ihnen allein anvertraut sind, und daß sie dieses Helfen und Umsorgen viel besser können als die meisten Männer, weil das eine Aufgabe ist, die Gott ihnen gegeben und zugedacht hat.“¹¹

Eine weitere Voraussetzung ist für Sr. Sophia das Sich-Zeit-Nehmen für menschliches Für- und Miteinander. So lautet ihre Forderung: Die Struktur der Mädchenbildung muss familiärer, wärmer und differenzierter werden! Sie verlangt eine vollkommen neue Methodik, da das junge Mädchen mehr ganzheitlich veranlagt sei als der Knabe. Die Mädchenbildung brauche deshalb einen ganzheitlich ausgerichteten Unterricht. Zu sehr werde in den Bildungsplänen alles, was durch die Hand geschehe, vernachlässigt. In den Bereichen des Handwerklichen bis zur Kunst, habe die Frau ein unausschöpfbares Feld, um ihr Talent zu beweisen.

Große Bedeutung misst Sr. Sophia den musischen Fächern bei, die vor allem in der Mädchenbildung „endlich einmal ernst genommen“ werden sollten. Über die Fächer wie Musik, Tanz, Rhythmik, Sprachgestaltung, bildende Kunst u.a. hinaus, wünscht sie eine „eigene Schau auf die Welt – ein bestimmter, vom wahren Begriff der Muse getragener Zugang zu den Werten dieser Welt“.¹²

Wenn Mädchenbildung erfolgreich sein wolle, müsse sie die tieferen Seelenkräfte erfassen und die geistige Sehnsucht wecken. Wie das intuitive Denken, so sei die betrachtende meditative Erfassung der Welt der Frau wesensgemäß.

„Menschwerdung durch den Menschen, Bildung durch Kopf, Herz und Hand und Einkehr zu Gott – das ist der Weg, den wir unsere jungen Mädchen weisen wollen;

⁹ Bahner 1952

¹⁰ Sr. Sophia OSB 1955, S. 714

¹¹ ebd., S. 714

¹² Cube 1956, S. 6

wir müssen ihnen helfen, wahre Menschen und Frauen zu werden, die der tiefsten Sehnsucht unserer Zeit ... der Sehnsucht nach der echten Frau entsprechen.“¹³

Auch „Der christliche Erzieher“ kommentierte einen Vortrag von Sr. Sophia aus dem Jahre 1951. Der Bericht wurde mit einer Stellungnahme des Papstes zur Mädchenbildung ergänzt. Dieser betonte, dass die Frau mit ihrer ganzen Kraft auch ins öffentliche Leben gehöre. Dazu sei das Mädchen zu erziehen. Was ihr jedoch in der Schule beigebracht werde, sei meistens nicht wesensnotwendig.¹⁴ Sr. Sophia bedauert den Umstand, dass der „Weg zum hoheitsvollen Frauenbild“¹⁵ verlorengegangen ist. Es bestehe ein Vakuum. „Es ist die Aufgabe katholischer Frauenbildung, das Königliche in der Frau wieder schauen zu lassen.“¹⁶

Von jeher sah die Lehrerinnen-Vereinigung die Mitarbeit bei Fragen der Mädchenbildung als eine ihrer vordringlichsten Aufgaben an. So meldete sie sich schon 1950 zur Neugestaltung des Schulwesens zu Wort.¹⁷ Der historische Kampf um die Gleichberechtigung, der die Zulassung zum Universitätsstudium erreichte, habe leider, aber durchaus notwendigerweise, zu einer wachsenden Angleichung des gesamten Mädchenschulwesens an die männlichen Bildungswege geführt. Die Autorin Hedwig Rau fragt sich, ob diese Angleichung des gesamten höheren Mädchenschulwesens in jeder Beziehung gutzuheißen sei. Zum einen werde die Gefahr eines zu großen Andrangs zum akademischen Studium heraufbeschworen. Andererseits, so führt sie an, würden zwei Drittel aller Mädchen, die in die höhere Schule eintreten, diese gar nicht bis zur obersten Klasse durchlaufen. Die Gründe dafür seien nicht nur finanzieller Art, sondern es sei vielmehr so, dass die auf eine ausgesprochen theoretisch intellektuelle Begabung abgestellte Zielsetzung der Oberschule der stärker aufs Praktische ausgerichteten Begabung und Neigung vieler Mädchen nicht voll entspreche. Es gehe ihr darum, macht sie deutlich, der Begabungsrichtung der Mehrheit der Mädchen, v.a. hinsichtlich ihres späteren Aufgabenkreises, mehr als bisher Rechnung zu tragen. Hedwig Rau beklagt die Tatsache, dass immer mehr Mädchen sofort nach der allgemeinbildenden

¹³ Sr. Sophia OSB 1955, S. 718

¹⁴ Ein Wort zur Frage der Mädchenbildung. 1951

¹⁵ ebd., S. 12

¹⁶ ebd., S. 12

¹⁷ Rau 1950

Schule in eine Berufsausbildung eintreten und zum großen Teil danach in die Ehe, ohne je mit den besonderen Aufgaben der Frau im Haus und im „Volksganzen“ bekannt gemacht worden zu sein.¹⁸ Die hohe Zahl der Ehescheidungen in den USA führt sie ebenfalls auf die schlechte Haushaltsführung der jungen Ehefrauen zurück. Sie propagiere jedoch keine Rückkehr in die Zeit der Strickschule, betont sie. Vielmehr müsse der Blick neben der Schulung des Intellekts mehr auf das Praktische gerichtet werden. „Das Bildungsziel muß die geistige Durchdringung der praktischen Lebensaufgaben sein.“¹⁹

Renate Ludwig stellt dagegen in ihren in der Schulwarte 1954 veröffentlichten „Gedanken zur Mädchenerziehung an unseren Oberschulen“ die Notwendigkeit einer fundierten Allgemeinbildung deutlich heraus.²⁰ Das richtige Gleichgewicht der inneren Kräfte herzustellen, sei eine große Aufgabe für jeden einzelnen Menschen. Der Erzieher könne versuchen, den „gefährdeten Flügel“ stark zu machen, und das bedeute für die Mädchenerziehung: „Weckung echten geistigen Lebens und keine Angst vor dem „Geist!“²¹

Auch Elisabeth Blochmann meldet sich 1956 bezüglich dieser Thematik zu Wort.²² Das höhere Schulwesen habe seine jetzige Gestalt schon ein halbes Jahrhundert zuvor bekommen, doch inzwischen habe sich die Stellung der Frauen grundlegend verändert. Der Begriff der „Gleichberechtigung“ trete nun in den Vordergrund. Eine neue Gesamtkonzeption weiblichen Daseins, eine große schöpferische Leistung sei notwendig, wenn nicht Chaos und Entleerung des Frauenlebens, sondern eine neue Kultur entstehen solle. Sie stellt eine offene Frage: Sollte dem Mädchen nicht doch, ihrem Wesen nach mehr als dem Mann, die Aufgabe zufallen, in einer immer unmenschlicher werdenden Welt die Menschlichkeit zu bewahren? Die Form der Mädchenbildung müsse viel radikaler in Frage gestellt werden als in früheren Zeiten. Blochmann betont jedoch, dass auch bei der Forderung nach einem Gestaltwandel der Mädchenschule es sich keinesfalls um eine Herabsetzung der weiblichen Bildung handeln dürfe, um nicht einen billigeren Zugang zur Universität zu schaffen. Ihre Suche gilt jedoch Wegen schulischer Erziehung,

¹⁸ Rau 1950, S. 2

¹⁹ ebd., S. 3

²⁰ Ludwig, Renate 1954

²¹ ebd., S. 196

²² Blochmann 1956

die anders als in der bisherigen Form kein Übergewicht der rein intellektuellen und weithin noch immer rezeptiven Tätigkeit aufweisen. Der Gedanke einer halbjährlichen Pause im Gymnasium um das 16. Lebensjahr herum, in der der junge Mensch sich möglichst nicht nur hauswirtschaftlich, sondern sozialpädagogisch, pflegerisch oder landwirtschaftlich erproben könne, sollte nicht ganz aus der Diskussion ausgeschaltet werden. Doch realisierbarer erscheint ihr der Ausbau des sozialwissenschaftlichen Zweiges des Mädchengymnasiums. Auch befürwortet sie den Vorschlag des Gutachtens des Dt. Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom Dezember 1954 zum Ausbau von Versuchsschulen mit dem Charakter einer musischen höheren Schule.

In den 60er Jahren erwartet man etwas modernere Ansichten; es ist auch eine leichte Tendenz feststellbar, doch der Wunsch, die Frau möge sich um Heim und Familie kümmern, ist auch in den Erziehungsvorstellungen dieser Zeit noch immer präsent.

Das Mädchen habe mit seiner Lebensbestimmung als Hausfrau, Mutter, Berufstätige und Staatsbürgerin einen umfassenderen Anspruch auf eine seiner weiblichen Eigenart entsprechende Bildung, so Maria Sugg 1963 in der Pädagogischen Rundschau.²³ Es müsse entsprechend vorbereitet werden, um in der ihm eigenen Stellung in der Schöpfungsordnung und im Sozialgefüge Vollwertiges leisten zu können. Ziel sei es, dem Mädchen eine fachpraktische und fachtheoretische Grundbildung zu geben. Sugg hegt die Erwartung, „daß die jungen Mädchen durch diese Bildungsarbeit sich der hausfraulichen Arbeit freudiger zuwenden, sich eine neue Meinung bilden über die Werte und den Reichtum der Wirkmöglichkeiten im Hause und in der Familie und im Dualismus ihrer späteren Lebenssituation eine beglückende Ausweitung und Vertiefung des Daseins erkennen“.²⁴

Im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg warnt J. Sapper 1963 in ihrem Artikel „Werden die Mädchen vergessen?“ vor einer Aufweichung der höheren Mädchenbildung.²⁵ Von den Mädchen müsse im Endergebnis dasselbe Maß von geistiger Schulung und dieselbe Leistungsfähigkeit er-

²³ Sugg 1963

²⁴ ebd., S. 268

²⁵ Sapper 1963

wartet werden wie von den Jungen. Aber der abweichende Entwicklungsrhythmus erfordere eine andere zeitliche Verteilung sowie andere Methoden in der Vermittlung der Bildungsgüter. Die große äußere Anpassungsbereitschaft der Schülerinnen erschwere jedoch die Beurteilung der Frage, was richtig für sie sei. Dass sie keinen Widerstand leisteten, bedeute noch lange nicht, dass sie im Unterricht das bekämen, was sie bräuchten. Erstaunlich sei, wie sich die Mädchen gewissermaßen mit einer Oberflächenschicht ihres Wesens große Stoffmengen aneignen könnten, die nach Gebrauch, d.h. nach der nächsten Klassenarbeit, wieder spurlos von ihnen abfielen. Hier dürfe man sich in Bezug auf den Unterrichtserfolg keiner Täuschung hingeben; von Bildung könne man in diesen Fällen nicht sprechen.

Ein Bericht über einen Vortrag von Annelise Fechner-Mahn in derselben Zeitschrift und im selben Jahr befasst sich ebenfalls mit Problemen der Bildung und Erziehung der Mädchen.²⁶ Häufig werde der Mädchenschule, dem Pensionat, der Frauenschule oder der Frauenarbeitsschule der Vorwurf gemacht, sie seien überlebt, unzeitgemäß und überflüssig. Die Frau habe gezeigt, dass sie intellektuell und willensmäßig den objektiven Anforderungen aller Bildungswege gewachsen sei; somit benötige sie keinen „Sonderzug“ mehr. Auch müsse sich die Frau in der Arbeitswelt sachlichen Aufgaben anpassen – eine betont weibliche Einstellung würde hier nur stören. Die moderne Frau sei ein Stück der Zeit, sie müsse mit ihrem Wissen und ihren Leistungen Schritt halten, mit dabei sein und dies auch wollen. „Aber ihr Sein erschöpft sich nicht darin, es spiegelt etwas von dem geheimen Mehr, von dem Überschuß und Überschwang, der sich nicht in den Zweck einbinden lässt, wie das Lächeln und das Lied, und das mit ihrer bloßen Anwesenheit als Frau einfach da ist. Die Möglichkeit zu fraulichem Dasein, zu dieser besonderen Art des In-der-Welt-Seins muß die moderne Mädchen- und Frauenbildung bewußt hüten und pflegen, und sie kann sie beleben durch Beiträge aus der modernen Philosophie und Anthropologie, aber auch aus Mythologie und Geschichte, Kunst und Literatur.“²⁷

²⁶ Probleme der heutigen Mädchenbildung und -erziehung. 1963

²⁷ ebd., S. 6

Genau 30 Jahre später (1993), in der Zeitschrift Pädagogik, nimmt Hedwig Ortmann den Faden unter dem Stichwort „das Weibliche entwickeln“ wieder auf.²⁸ Im Zeitalter der Koedukation galt der Begriff der Weiblichkeit im Zusammenhang mit Bildung lange als veraltet und überholt. Es dauerte Jahrzehnte, bis erste Versuche gemacht wurden, die weibliche Seite der Bildung wieder stärker zu betonen. Hedwig Ortmann versteht unter Bildung den gesamten Prozess der Bewusstseinsentwicklung und damit auch die Entwicklung des Weiblichen. Für sie ist die Wiederentwicklung des Weiblichen ein gesellschaftlich notwendiger Prozess. Dadurch werde eine Kluft geschlossen. Es werde sich zeigen, dass Bildung den ganzen Menschen erfasse und schließlich zu einer Veränderung aller Lebensverhältnisse führe, gibt sich Ortmann überzeugt.

1995 verfasst Margret Kraul in der Neuen Sammlung einen Artikel mit dem Thema „Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung“.²⁹ Auch für sie ist allgemeine Bildung stark an dem orientiert, was als „männlich“ gilt; damit bleibe sie aber einseitig. Jene Merkmale, die als „weiblich“ gelten, wie Wärme, Erhaltung, Verbindungstätigkeit und Innigkeit, spielten dann keine Rolle mehr in der öffentlichen allgemeinen Bildung. Kraul bezeichnet dieses Konstrukt als defizitär und fordert, es um eine weibliche Dimension zu erweitern.

Bei der Wiederherstellung des höheren Mädchenschulwesens in der Nachkriegszeit wurden Traditionslinien aus der Weimarer Zeit aufgenommen. Als allgemeine Bildung setzte sich die intellektuelle Abarbeitung an Gegenständen durch. Kraul beklagt, dass soziale und emotionale Komponenten, die zuvor in der weiblichen Bildung eine Rolle gespielt hatten, dahinter zurücktraten. Die Chance einer „Reformulierung“ des Bildungsbegriffs anhand der der weiblichen Bildung innewohnenden positiven Elemente sei nicht ergriffen worden.

Durch die Einführung der Koedukation in den 60er Jahren übertönte das Paradigma der Chancengleichheit alle anderen Diskussionen. Differenz als Strukturmuster ordnete sich der Idee der Vereinheitlichung unter. Damit verschwanden die meisten der noch verbliebenen Formen gesonderter weiblicher Bildung. Die Differenztheorie verlor ihre gesellschaftliche Anerkennung und einzelne höhere Mädchenschulen waren nurmehr Relikte; das spezifisch Weibliche in Schule und Unterricht

²⁸ Das Weibliche entwickeln. 1993

²⁹ Kraul 1995

verschwand. Kraul interpretiert dies folgendermaßen: Die koedukative Bildung habe den „Geist der Zeit“ aufgenommen und die Attraktivität des Neuen den Verlust der weiblichen Bildung aufgewogen. „Fortschrittlichkeit anstelle von altmodischer Orientierung; Aufgeschlossenheit dem anderen Geschlecht gegenüber anstelle von unzeitgemäßer prüder Zurückhaltung; Emanzipation anstelle von Bindung an tradierte Normen.“³⁰

Einen Grund, warum die weibliche Bildung im Zeitalter der realistischen Wende in der Pädagogik so schnell verschwand, sieht Kraul in der Schwierigkeit, dieses „Besondere“ operationalisierbar zu machen. Obwohl in den 50er und 60er Jahren vom Weiblichen in der Bildung noch stets die Rede war, ließ sich auch in dieser Zeit nur schwer erkennen, was darunter zu verstehen war. Nach Kraul gaben Rahmenbedingungen wie Schulstruktur oder Lehrpläne keinerlei Hinweise; weibliche Elemente im Bildungsprozess sieht sie eher auf der Ebene subjektiver Wahrnehmung des Lernklimas, in besonderen Herangehensweisen an Inhalte sowie in besonderen Verarbeitungsmodi.

Heute, so Kraul, gewannen Differenzen wieder an Bedeutung. Es zeigten sich aus weiblicher Sicht auch Stärken im Bildungsprozess, auf männlicher Seite dagegen Schwächen. Die Geschichte habe verdeutlicht, dass eine an der Natur der Frau orientierte weibliche Bildung ins Abseits geraten sei. Dass es einer auf Mystifizierung und Hypostasierung der Natur der Frau hin angelegten Bildung in einer produktions- und rationalitätsorientierten Gesellschaft anders ergehe, dürfe kaum erwartet werden.³¹ Trotzdem hält Kraul es für notwendig, „auf der Phänomenebene erkennbare Eigenschaften und Fähigkeiten von Frauen, ihre spezifischen Erlebnisweisen und Stärken, ihre Lebensentwürfe in das Bewußtsein zu heben“.³² Ein Teil der alten, vor mehr als einhundert Jahren formulierten Ziele weiblicher Bildung – Einfühlungsvermögen, Fürsorge, Verantwortung, Anteilnahme, Empfindsamkeit, Bewahren der Schöpfung – gewänne dabei erneut an Dignität.³³

Durch den Feminismus wurde das Positive weiblicher Elemente innerhalb der Bildung herausgehoben und für gleichwertig erklärt. Was früher auch als Einengung und Festlegung weiblicher Lebenszusammenhänge gesehen werden konnte, wird nun als positive Möglichkeit hervorgehoben und ist nicht mehr nur an ein Ge-

³⁰ Kraul 1995, S. 38f.

³¹ ebd., S. 41

³² ebd., S. 42

³³ ebd., S. 42

schlecht gebunden. Nach Kraul sollten einige ursprünglich als „weiblich“ deklarierte Eigenschaften in den Bildungsbegriff eingehen und eine Aufhebung der Dichotomie von männlicher und weiblicher Bildung herbeiführen.

1.1.1.1 „Frauenfächer“ versus „Verstandesfächer“

Denkt man an das Spezifische der Mädchenbildung, so fällt einem zuerst der Bereich **Hauswirtschaft** und **Handarbeit** ein. Dies waren Fächer, die bei den Jungen in der damaligen Zeit nicht unterrichtet wurden. Man ist deshalb versucht anzunehmen, dass dieser Thematik nicht nur von der Öffentlichkeit, sondern auch von den MädchenschulpädagogInnen große Bedeutung zugemessen wurde.

In der Fachliteratur findet sich jedoch nur ein Artikel aus dem Jahre 1952, der die Wichtigkeit dieser Fächer hervorhebt, der in allen Schularten vermehrt hauswirtschaftlichen Unterricht eingeplant haben will und kategorisch gegen jegliche Kürzungen des Stundenkontingents eintritt.³⁴ Alle anderen Beiträge, schon vom Jahre 1954 an, sehen die Zweiseitigkeit dieser Problematik und verzichten um der Chancengleichheit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich willen auf eine Ausweitung der sogenannten „Frauenfächer“.

Eine Verfechterin dieser Frauenfächer ist Hedwig Rümelin. 1952 begründet sie mit ihrem Beitrag „Hauswirtschaftlicher Unterricht an allen Mädchenschulen?“, warum eine Ausweitung dieses Fächerkanons angestrebt werden sollte.³⁵ Vor 20, 30 Jahren habe man die Übermittlung der hauswirtschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten mit gutem Gewissen der Mutter oder einem fremden Haushalt überlassen können. Heute käme das als einzige Möglichkeit nicht mehr in Frage, da Wissenschaft und Technik ungeheure Fortschritte gemacht hätten. So manche Ehe scheitere doch am wirtschaftlichen Versagen der Frauen. Für die Mittelschule sieht Rümelin keinen Handlungsbedarf. Deren Erfolg bezeichnet sie als recht zufriedenstellend. Bedauernswert findet sie jedoch die Tatsache, dass Schülerinnen der kaufmännischen und gewerblichen Berufsschule keinen Hauswirtschaftsunterricht im engeren Sinne haben. Auch die Oberschule, so räumt sie ein, habe nicht die Aufgabe, eine hauswirtschaftliche Fachschule zu ersetzen, dennoch müsse es allmählich ins Bewusstsein der Bevölkerung übergehen, dass zu einer abgeschlossenen Mädchenbildung eben eine hauswirtschaftliche Grundausbildung gehöre. Sie stelle diese Forderung nicht auf, „um eine spießbürgerliche Auffassung vom Ideal der „soliden schwäbischen Hausfrau“ wieder zum Leben zu erwecken, sondern aus sozialen, volkswirtschaftlichen, praktisch-privatwirtschaftlichen Grün-

³⁴ Rümelin 1952

³⁵ ebd.

den, um einer ungesunden Entwicklung entgegenzuarbeiten, die dahin führt, daß das Hemd in den Papierkorb wandert und die Mahlzeit aus der Konservenbüchse kommt“.³⁶

Hildegard Seitz hebt die Möglichkeit des Handarbeits-, Zeichen- und Werkunterrichts hervor, um die schöpferischen Kräfte zu entwickeln.³⁷ Der Geschmack werde gebildet, und es ergäben sich Anregungen für die Heimgestaltung, für Feste und Feiern sowie für ein sinnerfülltes persönliches Freizeitleben.

Schon 1954 in der Schulwarte steht Renate Ludwig in ihren „Gedanken zur Mädchenerziehung an unseren Oberschulen“ dem Hauswirtschafts- und Handarbeitsunterricht kritisch gegenüber.³⁸ Wenn jetzt die bekannte Stimme aus dem Hintergrund bemerke, dass Mädchen lieber kochen und stricken lernen sollten als Philosophie und Geistesgeschichte, so müsse gesagt werden: Wer gelernt habe, ein Wörterbuch richtig aufzuschlagen, werde auch ein Kochbuch richtig und mit Gewinn handhaben. Wer geistige Disziplin gelernt habe, dem werde auch ein Haushalt wie am Schnürchen laufen. Man wolle auf der Oberschule keine Typen ausbilden, wie sie unter der Bezeichnung „Putt-Putt-Hühnchen“ in der Literatur manchmal vorkämen.³⁹ Diese hätten weder Interesse für Gleichberechtigung noch für Politik; insofern seien sie bequem, aber auf Dauer für jeden anspruchsvollen Mann langweilig.

1960 befasst sich der Jahresbericht im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung mit der Debatte über einen gesonderten Bildungsplan für Mädchen der Mittelschule.⁴⁰ Es geht dabei um die Frage, inwieweit der Lehrplan der Mädchen um ihrer späteren Aufgabe in der Familie willen anders sein sollte als jener der Jungen. Die Lehrerinnen-Vereinigung sprach sich gegen eine vorgesehene Kürzung des Zeichen- und Handarbeitsunterrichts im 7. und 8. Schuljahr auf nur 3 Stunden aus. Allerdings setzte sie sich, entgegen mancher Frauenverbände, nicht dafür ein, dass das Hauswerk für das 9. und 10. Schuljahr mit 6 Stunden unterrichtet wird, sondern war mit den 4 Stunden des Regierungsentwurfs einverstan-

³⁶ Rümelin 1952, S. 8

³⁷ Seitz 1958

³⁸ Ludwig, Renate 1954

³⁹ ebd., S. 197

⁴⁰ Jahresbericht. 1960

den. In diesem Falle hätte sich für die Mädchen eine empfindliche Kürzung in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht vermeiden lassen, mit der Folge einer bedenklichen Schmälerung ihrer Startmöglichkeiten bei der Berufswahl. Der Lehrerinnen-Vereinigung erschien es unvermeidlich, dass in den allgemein bildenden Schulen nur gewisse Grund- und Anfangskenntnisse vermittelt werden können. Die Zielsetzung in den Fächern Handarbeit und Hauswerk könne nicht der Erwerb einer eigentlichen Fertigkeit sein, sondern nur das Wecken einer gewissen Freude und vielleicht die Einsicht in ihre Wichtigkeit und ihren Wert. Weiter werde man in der Gleichwertigkeit der Schulbildung mit Knaben nicht gehen können. Dies gelte noch mehr für die höhere Schule. Über Handarbeiten bis Klasse 4 und eine AG werde man hier nicht hinausgehen können. Ob Mädchen einmal gute Hausfrauen und Mütter werden, dazu sei weniger der Erwerb hauswirtschaftlicher Fertigkeiten wichtig als vielmehr ihre geistige Einstellung und charakterliche Haltung. Demonstrativ wurde die „ketzerische Ansicht“ in den Raum gestellt, Hauswirtschaft und Nadelarbeit hätten primär gar nichts mit Mädchenbildung zu tun; es handle sich hier um etwas viel Umfassenderes.

Die Lehrerinnen-Vereinigung kommt 1962 in ihrem Jahresbericht zu dem Entschluss, dass im Hinblick auf die späteren Lebensaufgaben des Mädchens auf Dauer nur eine hausfrauliche Grundausbildung nach Abschluss der Schulzeit möglich ist.⁴¹

1965 sah sich die Lehrerinnen-Vereinigung genötigt, gegen die neuen Bestimmungen zum Handarbeitsunterricht am Gymnasium eine Eingabe an das Kultusministerium zu machen. Aufgrund des immer bedrohlicher werdenden Lehrermangels hatte sich das Kultusministerium zu einer Kürzung der Stundentafeln in mehreren Fächern und zur Freiwilligkeit des Handarbeitsunterrichts gezwungen gesehen. Die Lehrerinnen-Vereinigung bat um Abänderung dieser Bestimmungen, da sonst unvermeidlicherweise schwerer Schaden für die Mädchenbildung entstehe.⁴² Beruhigt wurde die Vereinigung mit der Antwort des Kultusministeriums, dass es sich nur um eine rückgängig zu machende Notmaßnahme handle.⁴³

⁴¹ Rau 1962

⁴² Rau 1965b

⁴³ Rau 1965a

Ein letztes Mal meldete sich 1984 die Lehrerinnen-Vereinigung zu dem wohl unmittelbar bevorstehenden Wegfall des Handarbeits- bzw. Textilunterrichts im Rahmen des Faches Technik in den Gymnasien des Landes zu Wort.⁴⁴ Um eine Kürzung bzw. Streichung des Textilunterrichts zu vermeiden – was vor allem mit dem Lehrermangel begründet wurde – machte sie in einem Schreiben an Ministerialdirigent Weiß den Vorschlag, HTW-Lehrkräfte aus dem Haupt- und Realschulbereich ans Gymnasium zu übernehmen.

1995 spricht Margret Kraul in der Neuen Sammlung vom doppelten Bildungswert des Handarbeitsunterrichts; zum einen sollte er praktische Fertigkeiten vermitteln, zum anderen zur Entfaltung weiblicher Sekundärtugenden wie Fleiß, Sorgfalt, Sauberkeit und Bescheidenheit beitragen.⁴⁵

Auch hinsichtlich des Faches **Mathematik** herrschte in der Fachliteratur weitgehend Einmütigkeit. Selbst in den 50er Jahren forderte niemand mehr eine Einschränkung zugunsten frauenspezifischer Fächer.

So berichtete das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung 1956 von einem Vortrag über den Wert naturwissenschaftlicher Fächer.⁴⁶ Es dürfe keine Kürzung der Mathematikstunden an Mädchenschulen vorgenommen werden. Der geringe Bildungserfolg bei Schülerinnen in diesem Fach führe immer wieder zu dem Vorwurf, Mathematik sei den Mädchen nicht wesensgemäß. Dieser geringe Leistungseffekt sei jedoch auf andere Faktoren zurückzuführen. So beständen seit Generationen der Mathematik gegenüber tief verankerte und schwer ausrottbare Vorurteile. Diese müssten zuerst ausgemerzt werden, denn sie kämen der Bequemlichkeit vieler Schülerinnen sehr zustatten.

1958 fordert Maria Schmid in der Schulwarte, dass im Naturlehreunterricht (Chemie und Physik) die Mädchen genauso wie die Jungen mit technischen Erscheinungen bekannt gemacht werden müssen.⁴⁷ Auch wenn sie im Einzelfall zunächst weniger Sinn und Neigung dafür zeigten, sollte ihr Verständnis der technischen

⁴⁴ Leibbrand 1984

⁴⁵ Kraul 1995, S. 34

⁴⁶ Cube 1956

⁴⁷ Schmid, Maria 1958

Zusammenhänge entwickelt werden; denn am Verstand, dies zu begreifen, fehle es den Mädchen nicht.

Ein Jahr später nimmt Agnes Banholzer in ihrem Aufsatz „Naturlehre und Mädchenbildung“ Stellung zu der oft vorgebrachten Behauptung, Mädchen hätten wenig Neigung zum Theoretischen und dafür auch keine besondere Begabung.⁴⁸ Für die Naturwissenschaften fehle der Beweis und auch für die Mathematik sei dies eine zu grobe Verallgemeinerung.

1962 beklagt sich Elvira Roeder im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung, dass dem Mathematikunterricht noch nicht dieselbe Bedeutung zuerkannt worden sei wie den Geisteswissenschaften oder den musischen Fächern.⁴⁹ Er werde immer noch und immer wieder als Problem gesehen. Die Behauptung, Schülerinnen seien grundsätzlich für Mathematik weniger begabt, lehnt auch sie ab. Aber richtig sei wohl, dass der Weg zur Erkenntnis eines mathematischen Zusammenhanges für die Schülerinnen im Allgemeinen ein anderer sein werde als für den Schüler. In Mädchenklassen müsse der Mathematikunterricht zunächst eine möglichst große Anschaulichkeit besitzen, denn das abstrakte Denken falle dem Mädchen schwerer als dem Jungen. Auch habe das Mädchen ein schlechteres räumliches Vorstellungsvermögen. Befremdlich ihre Bemerkung: „Eigene Lösungswege für mathematische Aufgaben oder originelle Überlegungen zur Gewinnung neuer mathematischer Erkenntnisse wird man selbst von gut begabten Schülerinnen nicht allzu häufig erwarten dürfen.“⁵⁰

1963 fordert Ruth Proksch, dass auch im Unterricht in den Naturwissenschaften die ingenieurmäßigen Disziplinen, wie in der neueren mathematischen und physikalischen Forschung, zurücktreten sollten zugunsten der Leitgedanken.⁵¹ Gerade die Mädchen würden eine solche Schwerpunktverlagerung begrüßen, denn sie hielten wenig von technischen Anwendungen und mechanischem Drill.

⁴⁸ Banholzer 1959

⁴⁹ Roeder 1962

⁵⁰ ebd., S. 2

⁵¹ Proksch 1963

In der Zeitschrift *Bildung und Erziehung* stellt Kurt A. Heller 1992 klar, dass die pauschale Hypothese anlagebedingter Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der mathematischen Befähigung und des räumlichen Denkens kaum länger aufrechtzuerhalten ist, wenngleich systematische Geschlechtsdifferenzen in Teilbereichen durch empirische Untersuchungen gut belegt sind.⁵² Vor allem die Annahme von der Anlagedominanz des Space-Faktors sei vorerst nicht widerlegt.

In der gesamten Diskussion über die Mädchenbildung ging es in der damaligen Zeit v.a. um hauswirtschaftliche und lebenspraktische Themen. Erstaunlicherweise gering vertreten, d.h. fast nebensächlich, erscheint der **religiöse Bereich**. In der Pädagogischen Welt, herausgegeben von der Pädagogischen Stiftung Cassianum in Donauwörth, finden sich zwei Artikel, die auch der religiösen Erziehung ausdrücklich eine große Bedeutung beimessen.

Für Lore Huber (1955) bedeutet die Religion eine „tiefere und letztlichere Sinnerfüllung“.⁵³ Davon eine Ahnung mitzugeben, erscheint ihr, gerade bei Mädchen, die mehr auf eine gemüthafte als eine verstandesmäßige Durchdringung hin angelegt seien, besonders wichtig. Das Göttliche als oberster Wert solle in den jungen Menschen lebendiges Erlebnis werden.

Auch Rauscher hält 1964 das Mädchen in den entscheidenden Phasen seiner Entwicklung für noch ansprechbarer als den Jungen.⁵⁴ Gerade als zukünftige Frauen- und Muttergeneration würden die jungen Mädchen das Gesicht der Familie und damit das des ganzen Volkes entscheidend mitbestimmen. Er hält es für wichtig, dem jungen Mädchen die Grundregel sozialen Verhaltens ans Herz zu legen: Geben ist seliger denn Nehmen. „Wer in der Schule gelernt hat, dem Mitschüler als Mitmenschen zu helfen, der wird später nicht fragen: Was verdiene ich, sondern: Wie kann ich am besten dienen.“⁵⁵

⁵² Heller 1992

⁵³ Huber 1955

⁵⁴ Rauscher 1964

⁵⁵ ebd., S. 548

1.1.1.2 Geschlechterdifferenzen

Vor allem Mitte und gegen Ende der 50er Jahre finden sich einige Beiträge in den pädagogischen Fachzeitschriften zu Interessen- und Begabungsunterschieden bei Jungen und Mädchen. Danach tritt eine lange Pause ein und erst wieder Ende der 80er und in den 90er Jahren wird das Thema neu angegangen. Geschlechtsspezifische Interaktionen, Geschlechtsrolle, Sozialisationstheorie sind die neuen Schlagworte dieser pädagogischen Forschungsrichtung. Die jüngsten Studien befassen sich mit Forderungen zur Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz.

1955 wird im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung die Unvergleichbarkeit der geistig-seelischen Struktur des Mädchens mit derjenigen der Knaben hervorgehoben.⁵⁶ Für Schmid steht, im Zusammenhang mit der biologischen Aufgabe der Frau, die mütterliche Hinneigung und Fürsorge für das einzelne lebendige Wesen im Vordergrund. Daraus erklärt sie die Beobachtung, dass sich die Interessen der Mädchen im Allgemeinen stärker auf persönliche Momente als auf reine Sachbezüge richten und dass sie geneigt sind, das Wesentliche eher auch auf dem Weg der Intuition und nicht nur mit den Mitteln des Intellekts zu erfassen.

Auch in der Schulwarte betont Hildegard Seitz 1958 die unterschiedlichen Interessen der Mädchen.⁵⁷ Sie hebt hervor, dass das natürliche Interesse der Mädchen auf den Menschen, auf das Leben hingeordnet ist. Knaben könnten sich einer begrenzten Sache hingeben und zwar um dieser Sache selbst willen. Mädchen würden etwas nur dann mit ihrem ganzen Wesen und allen ihren Kräften erfassen, wenn es auf das Leben bezogen sei, von dorthin komme und dorthin führe. In ihnen lebe ein Verlangen, ihren Lebenskreis zu überschauen und als Ganzes begreifen zu können. Sie verlangten nach Zusammenhängen, um daraus Klarheit über die Einzelvorgänge zu gewinnen und entwickelten dabei eine besondere Art des Erspürens neuer Gedankeninhalte, das intuitive Denken.

Besonders ansprechbar seien die Mädchen in der Reifezeit für das Musische. Seitz betrachtet dies als eine Art Zuflucht in einer schwierigen Zeit und ist überzeugt von den heilenden Kräften, die den Mädchen daraus zuströmen, um ihnen bei ihren inneren Spannungen zu helfen.

⁵⁶ Schmid 1955

⁵⁷ Seitz 1958

1956 berichtet das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung über einen Vortrag von Schaber mit dem Thema: „Entwicklungspsychologische Grundlagen für den Unterricht an Mädchenschulen“.⁵⁸ Dieser stellt in der Vorpupertät selbst in Physik und Mathematik keinen Unterschied in der Begabung fest. Beim Knaben werde das Interesse allein vom Drang nach theoretischer Erkenntnis und nach praktischer Naturbeherrschung geweckt, während das Mädchen mehr durch das Gefühl angesprochen werden wolle und erst das Gefühl das Interesse wecke. Im Pupertätsalter besäßen die Mädchen die intuitive Fähigkeit der Menschenkenntnis weit mehr als die Knaben. Bei der geistigen Entwicklung wachse zunächst die Aufgeschlossenheit für Seelisches, bei Mädchen besonders früh und besonders tief. Die geistige Entwicklung schreite mit der Entfaltung der Abstraktionsfähigkeit, des kombinatorischen sowie des systematischen Denkens fort. Hier sei die Begabungshöhe dieselbe wie bei den Knaben, jedoch die Begabungsstruktur eine andere. Nur in rein abstrakten Gedankengängen blieben die Mädchen zurück. Zu systematischem Denken sieht Schaber die Mädchen weniger prädestiniert, sie verlören gerne den Faden. Als Fazit gibt er den Rat, das Wesen der Mädchen nicht umprägen zu wollen, um sie den Knaben anzugleichen. Vielmehr solle ihre Bildsamkeit ausgeprägt werden, um ihnen so zu wahrer Bildung zu verhelfen, d.h. zu einer eigenen inneren Form, einer eigenen Art zu denken, fühlen, wollen, hoffen und glauben.⁵⁹

Auch Elisabeth Blochmann ist 1956 dem Denken ihrer Zeit verhaftet, indem sie schreibt, dass die Mädchen nicht weniger intelligent sind als die Knaben, aber dass die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten bei ihnen im Allgemeinen enger an die Entfaltung der Totalität ihrer Menschlichkeit gebunden ist.⁶⁰

Sehr dezidiert geht P. Clemente Pereira S.J. in der Pädagogischen Welt 1955 auf die unterschiedlichen Erziehungsstile der Eltern bei Jungen und Mädchen ein.⁶¹ In einem Mädchen werde unglaublich viel zerstört, wenn Eltern es immer wieder auch nur andeutungsweise spüren ließen, dass es ja „nur“ ein Mädchen sei. Es sei grundfalsch, dem Sohn etwas zu gewähren, was der Tochter bloß deswegen ver-

⁵⁸ Cube 1956, S. 3ff.

⁵⁹ ebd., S. 5

⁶⁰ Blochmann 1956

⁶¹ Pereira 1955

sagt werde, weil sie kein Junge sei. Ebenso falsch sei es, dem Mädchen alle Hausarbeit aufzubürden, weil das Mädchen-, nicht aber Jungenarbeit sei. So werde im Jungen die Vorstellung geweckt, er sei etwas Besseres als seine Schwester. Er werde in ein falsches und einfältiges Herrenbewusstsein hineinwachsen, das sich später auf sein ganzes Denken vom Wesen der Frau und in seiner eigenen Ehe verhängnisvoll auswirke.

1.1.1.3 Die Koedukationsdebatte

„Bis zu Beginn der 80er Jahre war keine kontrovers geführte Debatte über die Koedukation auszumachen“.⁶² Diese rückblickende Aussage von Irene Donning trifft vor allem für die südlichen Bundesländer nicht zu. Baden-Württemberg hatte traditionsgemäß eine hohe Dichte von privaten Konfessionsschulen, meist in katholischer Trägerschaft. Geschlechtertrennung war hier selbstverständlich. Und deshalb entfachte sich gerade im Süden eine rege Diskussion über gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Mädchen und Jungen.

Der wenig spektakuläre Übergang zur Koedukation vollzog sich nach Leschinsky parallel zur auslaufenden Debatte um die Konfessionsschule.⁶³ Das gemeinsame Unterrichten von Jungen und Mädchen war in ländlichen Regionen auch nach dem Krieg eine Selbstverständlichkeit. Es war jedoch ein Notbehelf und resultierte aus den notorisch strukturschwachen Verhältnissen; nur deshalb war es akzeptiert. Das historische Ideal der getrennten Erziehung der Geschlechter galt immer noch. Ein Umdenken aufgrund kultureller Definitionen kam in den 60er und 70er Jahren in Gang, als in der Bundesrepublik, so Leschinsky, die eine Selbstverständlichkeit die andere fast bruchlos abgelöst hatte.

In der Schulwarte, dem Organ des Kultusministeriums, findet sich 1950 eine Stellungnahme von Eduard Gerweck gegen die Koedukation.⁶⁴ Vom etwa 10. Lebensjahr an verlange die Ausformung der männlichen und weiblichen Wesensform einen eigenen Bildungsweg der Geschlechter, da die Reifegrade von Knaben und Mädchen nicht mehr übereinstimmten; auch zeige das Seelenleben der beiden

⁶² Donning 1997, S. 724

⁶³ Leschinsky 1992

⁶⁴ Gerweck 1950

Geschlechter einen unterschiedlichen Rhythmus; die Interessen divergierten. Gerweck führt ein in der jüngeren Debatte wieder aktuell gewordenes Argument an. Die Bildungssysteme seien im Wesentlichen auf die männliche Psyche eingestellt; die weibliche Seite käme zu kurz. Auch bezweifelt er ein natürlicheres Verhältnis der beiden Geschlechter durch die Koedukation und hält es für bedenklich, die Jugend einer stärkeren erotischen Atmosphäre auszusetzen.

1961 veröffentlicht die Schulwarte erneut eine Reihe von Artikeln zur Koedukation. Paul Häckh fragt sich, ob dem Mädchen für seinen vielseitigen Aufgabenbereich der „reine Stil“ getrennter Unterrichtsführung nicht zweckdienlicher wäre und wesensgemäßere Bildungsmöglichkeiten anböte als der vielfach verwaschene Unterrichtsstil, den man im Hinblick auf die Mädchen in gemischten Klassen so häufig antreffe.⁶⁵

Ein weiterer Artikel zeigt Vor- und Nachteile auf (Eckstein 1961), und zwei Stellungnahmen stehen ausdrücklich für die Koedukation (Mayer, A. 1961, Dietz 1961).

Heinrich Dietz sieht bei einer gemischten Schule die Gleichberechtigung eher gewährleistet.⁶⁶ Fehle die Koedukation, verarme das Schulleben, man riskiere Einseitigkeit und Fehlentwicklungen, man beraube sich eines wichtigen dynamischen Elements. Eine gemischte Klasse sei für den Lehrer ein Orchester mit reicherer Instrumentierung. Zudem bejahten Schüler und Schülerinnen die gemeinsame Erziehung. Die geschlechtliche Beziehung trete in den Hintergrund und mache einer freien Kameradschaft zwischen Arbeitsgenossen Platz. Mit einer Errichtung von Schallwänden, wie er Sr. Sophias Standpunkt bezeichnet, sei dem Leben nicht gedient; was sei das für ein Leben, das jede Auseinandersetzung, jede Bewährungsprobe umginge? Dietz verweist auf Paul Geheeb, der das Positive einer gegenseitigen Beeinflussung der Geschlechter hervorhebt. Der männliche Einfluss locke im Mädchen die weibliche Eigenart hervor und umgekehrt. Dietz zerstreut die Befürchtung, es könne eine Nivellierung eintreten; im Gegenteil, die gesunde Entfaltung der Eigenart beider Geschlechter werde gefördert.

Paul Häckh betont, dass es sich bei der derzeitigen weitgehend praktizierten gemeinsamen Unterrichtung streng genommen nicht um Koedukation, sondern ledig-

⁶⁵ Häckh 1961, S. 410

⁶⁶ Dietz 1961

lich um Koinstruktion handelt.⁶⁷ „Es wird wohl niemandem einfallen, den zum Teil weitgehend gesichtslosen gemeinsamen Unterricht von Knaben und Mädchen mit Koedukation zu bezeichnen.“⁶⁸

Auch die Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg beteiligt sich rege an der Koedukationsdebatte. Anfangs der 50er bis in die späten 60er Jahre erscheinen zahlreiche Berichte und Abhandlungen zu diesem Thema. Während bis 1956 positive und negative Stellungnahmen abgedruckt werden, sind die Abhandlungen der folgenden Jahre ausschließlich gegen die Koedukation gerichtet und für eine getrennte Mädchenbildung. Die Kampagne gipfelt in dem Artikel „Protest“ aus dem Jahre 1969.⁶⁹ Danach wird es ruhiger und das Engagement scheint aufgegeben. Der Zeitgeist hat auch diese Kontroverse eingeholt. Vielsagend eine letzte Aussage der nun in „die frau im schuldienst“ umbenannten Zeitschrift: Koedukation ist „erforderlich, und zwar von der untersten bis zur Abschlussklasse“.⁷⁰

1949 erscheint im Mitteilungsblatt ein erster Aufsatz zum Thema Koedukation. Darin sieht die Arbeitsgemeinschaft Mädchen- und Frauenbildung mit Besorgnis, dass an vielen Orten aus finanziellen Gründen Mädchenschulen verschwinden und die Mädchen ohne Berücksichtigung ihrer besonderen Art den Knabenschulen zugeführt werden.⁷¹

Doch schon zwei Jahre später veröffentlicht das Mitteilungsblatt positive Stimmen. Helene Voß sieht die Koedukation als die schlechthin ideale Erziehungsform.⁷² Bedenken, dass die Jungen die Härte, die Mädchen die Zartheit entbehren könnten, entkräftet sie mit den Vorteilen der Koedukation. So würden manche rosaroten Illusionen und manche Verlegenheiten wegfallen, und dafür eine Art menschliches Wertbewusstsein gewonnen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Frauen- und Mädchenbildung dagegen ist zu dieser Zeit immer noch eine vehemente Verfechterin von gesonderten Mädchenschulen;

⁶⁷ Häckh 1961

⁶⁸ ebd., S. 405

⁶⁹ Protest. 1969

⁷⁰ Werner/Leibbrand 1983, S. 2

⁷¹ Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Mädchen- und Frauenbildung e.V. 1949

⁷² Voß 1951

die Voraussetzungen einer echten Koedukation seien noch nicht erfüllt.⁷³ Bei gemischten Schulen unterstreichen sie deshalb die Forderung nach einer gleichberechtigten weiblichen Leitung.

1954, bei der Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Mädchen- und Frauenbildung, bejaht Fischer-Rausch in einem Vortrag grundsätzlich die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen.⁷⁴ Auch ein Vortrag über die Odenwaldschule und Koedukation als Prinzip der Heimerziehung lässt eine gemeinsame Erziehung immer selbstverständlicher werden.⁷⁵ Doch in Diskussionen wird trotzdem immer vor der Gefahr gewarnt, dass der Eigenart der Mädchen in den Gesinnungsfächern nicht genügend Rechnung getragen werde.

1955 bekräftigt Schmid, dass eine gut geführte Koedukationsschule nicht nur für die Knaben, sondern auch für die Mädchenbildung überaus fruchtbar sein kann.⁷⁶

1956 erscheint ein Bericht über einen Lehrgang der staatlichen Akademie in Calw mit dem Thema Mädchenbildung. Drei Redner äußern sich ausschließlich positiv zum Thema Koedukation.⁷⁷ Dennoch verfasst die Lehrerinnen-Vereinigung im selben Jahr eine EntschlieÙung an das Kultusministerium in Stuttgart, in der sie vor einer Zusammenlegung von Jungen- und Mädchenklassen, bedingt durch die Schrumpfung der Schülerzahlen, aufs Nachdrücklichste warnt.⁷⁸ In einem solchen Vorgehen befürchten sie eine schwere Gefährdung der erzieherischen Aufgaben. Mädchen bedürften, dringender als in anderen Zeiten, vor der Schulentlassung und vor dem Eintritt ins Leben einer gewissen charakterlichen Festigung. Bei Mädchen im Pupertätsalter werde dies in gemischten Klassen nie in dem gewünschten Maße möglich sein.

Mit dieser EntschlieÙung hat die Lehrerinnen-Vereinigung in der Koedukationsdebatte eine Wende vollzogen und in den folgenden Jahren stets eine klare Position bezogen. Positive Äußerungen über die Koedukation fehlen, stattdessen erscheinen Warnungen vor deren Gefahren.

⁷³ Berichte – Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Mädchen- und Frauenbildung – Verband der Lehrerinnen aller Schulgattungen vom 20. Sept. bis 2. Okt. 1951 in Nürnberg. 1951

⁷⁴ Maier 1954

⁷⁵ Karrer/Luben 1954

⁷⁶ Schmid 1955

⁷⁷ Cube 1956

⁷⁸ EntschlieÙungen. An das Kultusministerium Stuttgart. 1956

Mit dem Artikel „Koedukation hat auch eine Kehrseite“ weist Hiltrud Bahner gezielt auf die Nachteile für die Mädchen hin.⁷⁹ In einer gemischten Schule werde immer in erster Linie für die Buben unterrichtet, nicht nur, weil sie meist in der Überzahl seien, sondern weil sie sich wehrten, wenn sie sich langweilten. Auf Mädchen werde nicht genug eingegangen, da sie meist still, brav und fleißig seien. In ihren Jahresberichten 1960⁸⁰ und 1962⁸¹ sieht die Lehrerinnen-Vereinigung den immer stärker werdenden Trend zur Koedukation mit großer Sorge. Der einzige Ausweg wird in einer zeitweiligen Trennung von Jungen und Mädchen wenigstens in manchen Unterrichtsfächern wie Biologie oder Deutsch gesehen.⁸²

Eine letzte Warnung vor dem immer stärker werdenden Trend zur Koedukation unternimmt die Lehrerinnen-Vereinigung 1969 mit dem Artikel „Protest“.⁸³ Es wird beklagt, dass nur der als fortschrittlich und modern gelte, der für die Koedukation sei. Wer für gesonderte Mädchen- und Knabenerziehung eintrete, müsse hinnehmen, als altmodisch und rückständig betrachtet zu werden. In gemischten Klassen erhoffe man sich doch bloß einen „sittigenden Einfluss“ der Mädchen.

Damit ist die erste, frühere Debatte um die Koedukation abgeschlossen; sie hat sich durchgesetzt. 14 Jahre später, 1983, findet sich noch eine Äußerung zu diesem Thema: die uneingeschränkte Zustimmung zur Koedukation.⁸⁴

Die neuere Debatte beginnt in den pädagogischen Fachzeitschriften 1987 mit dem Artikel von Sigrid Metz-Göckel „Licht und Schatten der Koedukation“ in der Zeitschrift für Pädagogik.⁸⁵ Darin führt sie an, dass Leistungskurswahlen in der Oberstufe weiterführender Schulen stark vom Geschlecht abhängig sind. Während Mädchen eher Biologie und Sprachen wählen, bevorzugen Jungen Mathematik und harte Naturwissenschaften. Auch sind Studienentscheidungen von Abiturientinnen für technische Fächer äußerst selten. Diese Tatsache wirkt sich jedoch besonders negativ auf die künftige Arbeitsmarktsituation der Frauen aus. Im Gegensatz zu „frauentypischen“ Berufen sind die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Arbeitsplätze sicher und zukunftsbestimmend.

⁷⁹ Bahner 1957

⁸⁰ Jahresbericht. 1960

⁸¹ Rau 1962

⁸² ebd., S. 4

⁸³ Protest. 1969

⁸⁴ Werner/Leibbrand 1983, S. 2

⁸⁵ Metz-Göckel 1987

Zweifel an der Koedukation wurden auch durch Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen verstärkt, in denen ein Drittel der Informatik- und Chemiestudentinnen für längere Zeit oder ausschließlich Mädchenschulen besucht hatten. Als Fazit kommt Metz-Göckel zu dem Schluss, dass Mädchenschulen eine breitere Interessenentwicklung zu erlauben scheinen. An deren Leistungskursen nahmen nur Mädchen teil. Da die besten auch immer nur Mädchen seien, würde so ihr Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit systematisch gestärkt. Wohingegen in koedukativen Klassen sich geschlechtsspezifische Felder polarisierten. Am Beispiel Computerwissen macht Metz-Göckel klar, wie ein Terrain männlich besetzt wird.

Ein Jahr später (1988) greift die Zeitschrift „Pädagogik“ das Thema unter der Überschrift „Kommen Mädchenschulen wieder?“ ebenfalls auf.⁸⁶ Die oben genannte Untersuchung wird auch hier angeführt und die Bedeutung der noch verbleibenden reinen Mädchenschulen unterstrichen. Die Errichtung neuer Mädchenschulen sei politisch nicht möglich; die Öffentlichkeit vermute einen Rückfall in verklemmte Zeiten oder den Ausbau feministischer Kaderschmieden. Aus diesen Gründen und auch wegen des großen Widerstands der Schülerinnen und Lehrerinnen gegen eine getrennte Erziehung würden Feministinnen neue Mädchenschulen nur hinter vorgehaltener Hand fordern.

1989 macht Margret Kraul mit ihrem Artikel „Zwischen Weiblichkeit und Chancengleichheit“ noch einmal deutlich, dass Koedukation geschlechtsrollenspezifisches Verhalten verstärkt, also entgegen aller ursprünglichen Annahmen gerade zur Ungleichheit der Geschlechter beiträgt.⁸⁷

1990 wird in einem Beschluss des GEW-Hauptvorstandes gefordert, das Prinzip der Koedukation durch die Bildung geschlechtshomogener Gruppen aufzuheben, wenn dies im Sinne einer emanzipatorischen Mädchen- und Jungenförderung notwendig erscheine.⁸⁸

In einer großen Anfrage im Landtag verlangen die Grünen 1992 von der Landesregierung Baden-Württemberg Auskunft darüber, welche Erkenntnisse über Be-

⁸⁶ Schulte 1988

⁸⁷ Kraul 1989

⁸⁸ GEW 1990

nachteiligungen von Mädchen an höheren Schulen des Landes vorliegen.⁸⁹ Sie fordern die Landesregierung auf, geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um Schulen in bestimmten Fächern einen phasenweise getrenntgeschlechtlichen Unterricht zu ermöglichen. Dem MKS lägen keine speziellen Erkenntnisse über Benachteiligungen von Mädchen an höheren Schulen vor, da Baden-Württemberg keine Erhebungen durchgeführt habe – lautet die offizielle Stellungnahme des Ministeriums für Kultus und Sport.⁹⁰

1994 sieht Gudrun Schönknecht in der Pädagogischen Welt das Modell der reflexiven Koedukation, einer zeitweisen Trennung in geschlechtshomogene Gruppen, als geeignetes Instrument, die Nachteile des gemeinsamen Unterrichts abzuschwächen.⁹¹ Der heimliche Lehrplan sorge für die Vermittlung und Verfestigung von Geschlechtsrollenstereotypen, die beide Geschlechter in ihren Entwicklungsmöglichkeiten einengten. Bei gemeinsamer Erziehung würden Mädchen mehr als in Mädchenschulen in ihre traditionelle weibliche Rolle gedrängt, was Auswirkungen auf ihr Selbstbild, ihr Selbstwertgefühl, ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sowie ihre Interessenausprägung und Lebensorientierung habe. Von Mädchen werde zudem verlangt, dass sie ein positives Lernklima schaffen.

Ein Grund dafür, weshalb die Forderung nach Aufhebung der Koedukation nicht gestellt wurde, liegt in der stark ablehnenden Haltung der Betroffenen. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper berichten in der Deutschen Schule 1992 über eine eigene Untersuchung zur Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. „Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“, fassen die beiden Autorinnen ihre Studie zusammen.⁹² 70 % aller Schülerinnen und Schüler stimmten klar für die Koedukation, nur 5 % bejahten eine völlige schulische Trennung und 10 % können sich eine zeitweilige Trennung als sinnvoll vorstellen. Die Autorinnen sehen die Pädagogik darin gefordert, eine Perspektive nicht in der Trennung zu suchen. Denn Schülerinnen, die für getrennte Schulen votierten, zeigten in ihren Begründungen keine Gegensteuerung zur herrschenden Geschlechtsrollenfixierung, im Gegenteil, es wurde ein Frauenbild sichtbar, das vor allem traditi-

⁸⁹ Gleichberechtigung an koedukativen Schulen? 1992

⁹⁰ Keine Benachteiligung der Mädchen? 1992

⁹¹ Schönknecht 1994, vgl. Franke 1994

⁹² Faulstich-Wieland/Horstkemper 1992

onellen Vorstellungen von zurückhaltender Weiblichkeit und Mütterlichkeit entsprach.

Auch in der Zeitschrift Pädagogik stellt Marianne Horstkemper klar heraus, dass Mädchen und Jungen spätestens in der Oberstufe einmütig erklären, das Miteinander der Geschlechter in der Schule sei unverzichtbar und auch völlig unproblematisch.⁹³

Während sich viele Wissenschaftlerinnen und Feministinnen in dieser Zeit kritisch mit der Koedukation auseinandersetzten, waren es vor allem männliche Forscher, die für eine uneingeschränkte Fortsetzung der Koedukation stimmten und keine Nachteile dieser Unterrichtsform für Mädchen feststellen konnten.

Für Volker Hagemeister sind Mädchen nicht die Verlierer der Koedukation. Er versucht 1991 in der Deutschen Schule zu erklären, dass methodische und organisatorische Mängel die Ursachen für die Schwierigkeiten sind, die viele Mädchen (und ein Teil der Jungen) mit den „harten“ Naturwissenschaften haben.⁹⁴ Wenn die Mehrzahl der Mädchen Erfahrungen machte und daraus ableitete, dass sie für Tätigkeiten in Mathematik und Physik nicht geeignet seien, so sei das durchaus konsequent. Nicht ein Wiederaufleben von Geschlechterklischees, sondern die realistische Einschätzung der eigenen (unzureichenden methodischen) Möglichkeiten veranlasse Schüler dazu, Physikleistungskurse zu meiden.

Sein Fazit: Mädchen sind deswegen erfolgreicher, weil sie besser als Jungen in der Lage sind, sich den Anforderungen der Schule anzupassen. Diese Anpassungsbereitschaft führe aber langfristig zu Fehlorientierungen und Misserfolgen in den naturwissenschaftlichen Fächern. Mädchen hätten nicht deshalb Schwierigkeiten, weil sie nicht logisch denken könnten, sondern weil sie mathematische und physikalische Aufgaben mit unangemessenen Methoden, mit denen sie in der Schule ansonsten sehr erfolgreich seien, zu lösen versuchten.

Marianne Horstkemper widerspricht Hagemeister vehement.⁹⁵ Seine Argumente erwiesen sich streckenweise als unverhüllte Reproduktionen von diskriminierenden Vorurteilen über weibliches Lern- und Leistungsverhalten. Auch unterstellt sie ihm Unkenntnis gegenüber den Forschungsergebnissen zur geschlechtsspezifi-

⁹³ Horstkemper 1993

⁹⁴ Hagemeister 1991

⁹⁵ Horstkemper 1991

schen Sozialisation in der Schule. Für Horstkemper ist das Problem der Mädchen, die erreichten schulischen Gratifikationen später nur schlecht verwerten zu können, ein Argument, die Koedukation kritisch zu hinterfragen; gerade dieser Widerspruch habe die ganze Diskussion erst in Gang gebracht.

Auch Jürgen Baumert sieht 1992 in der Zeitschrift für Pädagogik aufgrund der berichteten Befunde keine empirische Bestätigung für eine generelle Benachteiligung der Mädchen im koedukativen Unterricht.⁹⁶

Irene Donning kritisiert in der Pädagogischen Rundschau 1997, dass die Befürworter der Koedukation es versäumt hätten, auf den engen Zusammenhang zwischen Ausbildung und realisierbarer Berufsarbeit innerhalb der Gesellschaft hinzuweisen.⁹⁷ Bis heute sei dieser Fehler nicht korrigiert; es gehe in Argumenten wie Forderungen immer noch um die Schule als Ausbildungsstätte ohne den realen Arbeitsmarkt mit einzubeziehen, der doch noch viel offensichtlicher als die Schule ein Ort sei, an dem von Chancengleichheit nicht die Rede sein könne. Mit der Reformierung des Schulwesens in den 60er Jahren war keine Veränderung des zweigeschlechtlichen Arbeitsmarktes verbunden. Nach Donning besteht nun die Chance zu einer umgekehrten Vorgehensweise. Die Koedukation müsse in die Überlegungen zur Arbeitsmarktreformierung eingebunden werden. Die an der Koedukationsdebatte Beteiligten müssten den Dunstkreis der Schulpolitik verlassen und entschieden den Zusammenhang zwischen Erziehung, Geschlechtsrollen und Berufsfähigkeit verdeutlichen.

Walter Herzog beanstandet in der Deutschen Schule 1994, dass das Geschlecht in bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen weitgehend ausgeklammert worden ist.⁹⁸ Die feministische Pädagogik habe deutlich gemacht, dass die allgemeinen pädagogischen Theorien nicht so allgemein seien, wie sie vorgäben. Er verweist auf Annedore Prengel, die ebenfalls den androzentristischen Universalismus der Allgemeinbildungskonzepte kritisiert und eine Pädagogik der egalitären Differenz propagiert.

⁹⁶ Baumert 1992

⁹⁷ Donning 1997

⁹⁸ Herzog 1994

Für Heiner Drerup eignet sich das Thema Koedukation bestens als Beleg für die allgemeine Annahme der Patriarchatsthese, der Vorstellung von der Herrschaft der Männer und der Unterdrückung der Frauen; wenn man gesellschaftliche Verhältnisse vor allem als geschlechtsspezifische Herrschafts- bzw. Unterdrückungsverhältnisse interpretiere und Geschlecht als den entscheidenden sozialen Faktor betrachte.⁹⁹ Ferner wirft Drerup der neueren Koedukationsdebatte normative Setzungen, ausbleibenden Realitätsfortschritt, Moralisierungen, methodische Unsicherheiten, parteiliche Argumentationen und Mythenbildung vor.¹⁰⁰

Sibylle Beetz sieht den feministischen Protest an der Koedukationspraxis als Fortschreibung der Geschichte der Frauenbildung, als Geschichte der systematischen Ausgrenzung und Unterdrückung des weiblichen Geschlechts.¹⁰¹ Feministische Wissenschaftlerinnen misstrauen den emanzipatorischen Effekten koedukativer Bildungsinstitutionen und kritisieren an der pädagogischen Forschung die Ausblendung der Kategorie Geschlecht, was zu Frauendiskriminierung und Stabilisierung der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt. Der Koedukationsdiskurs, so Beetz, sei immer noch ein Kampfdiskurs. Schule sei keine geschlechtsneutrale Institution. Die sozialisationstheoretische Sichtweise betrachte das weibliche Geschlecht als ein deformiertes; dies führe zu einer Opfer-Argumentation und Schule erscheine als Agentin im ausbeuterischen Reproduktionsprozess.

Beetz betont, dass Frauen im doing-gender Prozess jedoch auch Täterinnen sind. Indem sie attraktive gesellschaftliche Angebote akzeptieren und sich in Rollenvorschriften einfügen, konstruieren und managen Frauen ihre eigene Biographie. Als Mittäterinnen seien sie in die Machenschaften des Patriarchats verstrickt und trügen auf diese Weise ebenso zur Bestimmung der Weiblichkeit bei. Die Aufforderung, die eigene Biographie zu konstruieren, berge ein hohes Verunsicherungspotential. Die Selbstgestaltung und Verantwortung für die eigene produktive Lebensgestaltung könne durchaus zu Ängsten vor dem Scheitern führen.

⁹⁹ Drerup 1997

¹⁰⁰ vgl. Beetz 1998, S. 254

¹⁰¹ ebd., S. 253

1.1.2 Die Rolle der Frau

Wie äußern sich die pädagogischen Fachzeitschriften zur Rolle der Frau? Welches Rollenverständnis liegt ihren Beiträgen zugrunde? Unterliegen die Vorstellungen vom Geschlechterverhältnis, über Aufgaben und Wesen der Frau einem Wandel und wann tritt er ein?

Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

Denn es hat auch Auswirkungen auf die konkrete Situation in der Schule, wer sich zu welcher Zeit mit der weiblichen Bestimmung auseinandersetzt. Gesellschaftliche Erwartungen werden durch LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen an die Mädchen herangetragen und wirken sich je nach Richtung eher förderlich oder hemmend auf die weibliche Emanzipation bzw. Bildungsexpansion aus.

Eine besonders konservative Meinung über die Rolle der Frau nimmt Lore Huber in ihrem Artikel von 1955 in der Pädagogischen Welt ein.¹⁰² Jahrhunderte lang sei die Frau in Abhängigkeit und in den umfriedeten Bezirken der Häuslichkeit gehalten worden. Nun habe sie auf die Lockerung des uralten Drucks mit übermäßig ausbrechenden Freiheitsgelüsten reagiert. Nicht mehr zufrieden damit, an der Seite des Mannes zu stehen und ihm gleichberechtigt zu gelten, beginne sie zunehmend, fast ohne Wahl und sicher auch ohne Instinkt, sich all dessen zu bemächtigen, was bis dahin als typisch männlich galt. Sie schlüpfe in Hosen, schneide sich das Haar, rauche Zigaretten, stürze sich in sportliche Extravaganzen und versuche, das Steuer nicht nur der Autos, sondern auch der Politik an sich zu reißen. Doch bei der Frau sei die Leibmitte die eigentliche Mitte des Weiblichen; geschaffen zum in sich ruhenden Beharren, zum Austragen, Ausgestalten und Bewahren; darin sei die Frau die Ergänzung des Mannes. Sollte sie ihrer Natur gegebenen Bestimmung untreu werden, räche sich dieser Ungehorsam gegenüber der Natur. Leib und Seele seien so eng miteinander verflochten, dass Verderbtheit auf einem Gebiet in rascher Ansteckung die ganze Person ergreife. „Die Frau, wenn sie verderbt ist, ist immer ganz und gar verderbt.“¹⁰³

¹⁰² Huber 1955

¹⁰³ ebd. S. 5

In der Schulwarte 1958 nimmt Karl Pawek mit seinem Artikel „Warum ist die Lage der modernen Frau so problematisch?“ zur weiblichen Rolle Stellung.¹⁰⁴ So sei die intellektuelle wie auch die junge Frau in ihrer Einstellung durchaus konservativ. Es gäbe kein junges Mädchen, das nicht eine Ehe wolle. Gerade weil die moderne Frau zwei Seelen in ihrer Brust habe und in zwei Welten sich bewähren wolle, gerate sie in Schwierigkeiten.

„Dem modernen Mann, der gar nichts mehr vor der Frau voraus hat, zu dienen, ihm untertan zu sein, ... – obwohl sie heute nicht weniger ist als er ...und weiß, daß sie sich auch allein fortbringen kann, das gleiche leisten kann wie er – und trotzdem ihrer Natur zu folgen und die aktive Passivität aufzubringen, um das bereite Geschöpf für einen Mann zu sein (und was will die klügste Frau denn anderes?), das ist die Meisterleistung der modernen Frau.“¹⁰⁵

Nüchterner und sachlicher geht Elfriede Höhn in der Deutschen Schule 1959 an die Thematik heran.¹⁰⁶ Sie sieht beide Lebensrollen, die des Mannes ebenso wie die der Frau, in ihrer traditionellen Form problematisch geworden. Die Ursachen reduziert sie auf zwei Hauptpunkte, den Eintritt der Frau in die bisher als männliches Reservat geltende Berufswelt und die Änderung der Familienstruktur. Sie verweist auf die soziologische Literatur, in der die wechselseitige Rollenverschiebung als Nivellierung der Geschlechtsrollen bezeichnet wird.

Das Aufkommen fraglicher Leitbilder und falscher Götter beklagen unisono viele Beiträge zwischen 1955 und 1963.

Lore Huber sieht es als ein Ziel der Charakterschulung an, beim Mädchen das Gefühl für das Minderwertige falscher Perlenketten, billiger Stöckelschuhe und durchsichtiger Reizblusen zu wecken.¹⁰⁷ Es solle nicht beim Aufzeigen von modischen Verirrungen bleiben, sondern das junge Mädchen müsse Freude an seinem Spiegelbild haben. Ein gehobenes Körpergefühl sei der beste sittliche Schutz. Eine Zuwendung zu den objektiven Werten setze einen gewissen Grad von Beherrschung der ursprünglichen Triebrichtung voraus. Vorbedingung sei also die Erziehung zum Triebverzicht.

¹⁰⁴ Pawek 1958

¹⁰⁵ ebd., S. 388

¹⁰⁶ Höhn 1959

¹⁰⁷ Huber 1955

Auch Else Schmücker konstatiert in der Pädagogischen Rundschau 1956/57 in ihrem Artikel „Autorität in der Mädchenerziehung“ die Orientierung an falschen Leitbildern.¹⁰⁸ Viele Mädchen fühlten sich gelangweilt. Und ohne klar zu wissen, dass innere Leere und geistige Armut in ihnen sei, empfänden sie ein Unbehagen, dem sie in äußerer Sicherheit und Klarheit zu entgehen trachteten. Hier habe auch das Elternhaus versagt. Ohne sich dessen gedanklich bewusst zu sein, habe das scheinbar ehrlose Mädchen von heute eine öde Stelle in seiner Seele. Dabei handle es sich um nichts anderes als das Verkümmern der ihm immer noch gegebenen weiblichen Kräfte, die in nichts anderem begründet seien als in der Liebe und die in Liebelei, Vergötzung des Lebensstandards und feigem Sich-Kümmern um das eigene Ich verzettelt würden.

Sie warnt den Erzieher jedoch davor, aus mangelnder Einsicht in die Struktur des Mädchens eine verhängnisvolle Wirkung zu erzielen, wenn er versuchen sollte, mit antiquierten Mitteln zu erziehen und beim Verurteilen der lackierten Nägel Wesentliches übersehe. Es gehe also nicht darum, das Tragen von Hosen oder auffällige Kosmetik radikal zu verbieten, sondern dem Mädchen in Ruhe verständlich zu machen, dass echte weibliche Eigenart, dass Stil, den ja alle haben wollen, weder durch Anpassung an männliches Wesen und männliche Formen, noch durch Überbetonung des Nur-Weiblichen erreicht werde.

1963 sieht dieselbe Autorin die junge Generation äußerlich sicher in einer gewandelten Gesellschaft stehen.¹⁰⁹ Sie akzeptiere die Welt als selbstverständlich, dieses moderne Leben mit seinen Annehmlichkeiten, technischen Erleichterungen, seinem Wohlstand. Überwiegend werde das Leitbild der durch Mode, Reklame und Film dekorierten Frau angenommen. Dadurch sieht Else Schmücker jedoch notwendige Qualitäten der Frau verdrängt. In Selbstgefälligkeit und im Wunsch zu wirken gingen Berufsfreude, Sinn an eigener schöpferischer Arbeit, auch am hausfraulichen Tun verloren.

Trotz dieser konservativen Worte betont Schmücker, dass wesenhafte Mädchenbildung nicht ausschließlich Erziehung zum Dienen und Opfern sein könne; sie dürfe nicht nur auf Ergänzung männlichen Wirkens hinzielen. Über diese Konzeption sei die Frau langsam aber stetig hinausgewachsen; sie habe sich als unzu-

¹⁰⁸ Schmücker 1956/57

¹⁰⁹ Schmücker 1963b

länglich erwiesen. Mit Mütterlichkeit, Opfern und Dienen allein könne die Frau die Welt nicht bewältigen.

Gegen Ende der 50er Jahre hat sich das Bild über die Rolle der Frau leicht gewandelt. Erste modernere Auffassungen tauchen auf. So in der Scholle 1958: „Die Frau unserer Zeit lässt sich – zumindest im Prinzip – nicht mehr benutzen: sie nutzt und benutzt sich selbst.“¹¹⁰

Ebenso dezidiert vertritt Annelise Mayer in der Schulwarte 1961 in ihrem Aufsatz „Die Aufgaben der Frau in der heutigen Gesellschaft und die Mädchenbildung“ ihre Thesen.¹¹¹ Die Erzieher müssten den Jungen und Mädchen zeigen, wie veraltet die Vorstellungen seien, die noch die meisten Erwachsenen über Wesen, Aufgabe und Lebensführung der Frau und – damit zusammenhängend – über die Partnerschaft der Geschlechter hätten.

Auch für Else Schmücker (1963) hat sich die Rolle der Frau gewandelt. Sie führt die Tagung der Deutschen UNESCO-Kommission an, in der ebenfalls über das Bild der Frau gesprochen wurde. Dort erklärte ein männlicher Teilnehmer, dass „die Mehrheit des männlichen Geschlechts sich nicht von dem Bilde der Frau, „sanft, sanft wie Schnee“ trennen könne“.¹¹²

In der Kirche herrsche ebenfalls, so Schmücker, noch zu sehr das rein traditionelle Frauenbild vor. „Es ist das Bild der Hingabe, des Dienens, Opfern, Sorgens, Schweigens, eines „unauffälligen“ Beitrags, eines nachvollziehenden Beitrags der Frau im Gegensatz zum eigenständigen, schöpferischen Beitrag des Mannes.“¹¹³

Es gelte nun, ein anderes Frauenbild herzustellen, das in tieferer Weise dem Wesen der Frau und den gewandelten Zeiten gerecht werde. Man müsse abrücken von der uralten Auffassung, dass die Frau, unter dem Manne stehend, nicht in sich selbst begründet sei und eine schwache Ableitung des Mannes darstelle. Erst wenn erkannt werde, dass die Frau nicht nur aus der Idee des Nur-Weiblichen existiere, sondern dass sie ein eigenständiges, eigenschöpferisches Menschsein zu verwirklichen habe, könne der heutigen Unsicherheit in der Mädchenbildung begegnet werden. Schmücker betont, dass die Mädchenerziehung jahrhunderte-

¹¹⁰ Friedrich 1958, S. 387

¹¹¹ Mayer, Annelise 1961

¹¹² Schmücker 1963b, S. 269

¹¹³ Schmücker 1963b, S. 269

lang nicht der Frau als Persönlichkeit, sondern nur deren Tauglichkeit als Hausfrau und Mutter galt. Nehme man die Mädchenerziehung der früheren Jahrhunderte in den Blick, so tauchten erst in den vergangenen Jahrzehnten die wohlklingenden, aber ziemlich nichtssagenden Ratschläge vom Berücksichtigen der weiblichen Eigenart auf; dies bedeute für die Erfinder jenes wohlklingenden Schlagwortes vor allem Betätigen im Haushalt.

Für E. Müller-Luckmann ist es ein drastisches Indiz, wenn im Jahre 1967 wieder einmal bzw. immer noch die Rede von den eigentlichen Aufgaben der Frau ist.¹¹⁴ Denn mit dieser anscheinend unausrottbar immer wieder tradierten Auffassung vom Eigentlichen hätten unzählige Frauen sich selbst blockiert und seien nicht in den unbefangenen Genuss eines Berufserfolges, eines Lebens ohne Mann und Kinder gekommen. Nur durch dieses Klischee des Frau- und Mutterseins komme es zu den immer noch verbreiteten Minderwertigkeitsgefühlen vieler unverheirateter Berufsfrauen. Frauen hätten ein ambivalentes Verhältnis zur Bildung:

„Wir sind immerhin schon so weit, daß wir einer Frau Intelligenz und alle Möglichkeiten zum Wissenserwerb und zum Gebildetsein konzедieren – aber eben doch nicht **zu** sehr; immer noch will es die öffentliche Meinung, daß Frauen wohl intelligent, aber nicht intellektuell sein mögen, wohl gebildet, aber nicht souverän, mindestens nicht so sehr, daß der vielstrapazierte weibliche Charme darunter leidet.“¹¹⁵

Ingeborg Maschmann macht 1967 in der Deutschen Schule ebenfalls den Einfluss von traditionellen Leitbildern dafür verantwortlich, dass viele Frauen in der erlernten Passivität verharren.¹¹⁶ Solche Leitbilder gründeten auf Wunschvorstellungen, auf der Hoffnung auf eine vergangene, heile Welt und verallgemeinerten das Gewesene zum Modell für die Zukunft.

Im selben Jahr kritisiert Hannelore Gerstein in der Neuen Sammlung die Enquete der Bundesregierung „Die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft“.¹¹⁷ Innerhalb ein und desselben Berichts würden die Autoren zwischen

¹¹⁴ Müller-Luckmann 1968

¹¹⁵ ebd., S. 2

¹¹⁶ Maschmann 1967

¹¹⁷ Gerstein 1967

sehr konservativen und etwas mehr zukunftsgerichteten Perspektiven schwanken. Es müsse die Aufgabe einer modernen Gesellschaft sein, die traditionellen Erwartungen zugunsten von zeitgemäßen Orientierungen zu revidieren, anstatt sie kritiklos und unreflektiert zu übernehmen, wie es die Autoren der Enquete getan hätten.

Auch für Irmgard Hierdeis in der Pädagogischen Welt hat 1974 die offizielle Gleichberechtigung nichts am Bewusstsein der Frauen zu ändern vermocht.¹¹⁸ Das Mädchen merke frühzeitig, dass es vor allem weiblich zu sein habe und nehme die rollenkonforme Erziehung als Notwendigkeit für jenes spätere Leben hin, das heute wie vor Jahrhunderten Ehe und Familie bedeute. Von Kind auf zur Zweitrangigkeit erzogen, sei es für die meisten Frauen unmöglich, das nötige Selbstvertrauen und die richtige, von Minderwertigkeitsgefühlen unbelastete Einschätzung der eigenen Arbeit zu gewinnen.

Hierdeis hält eine Neuorientierung der Mädchenerziehung an den gesellschaftlichen Realitäten für notwendig. Die Schule müsse mit emanzipatorischer Mädchenbildung beginnen. Darin ginge es nicht um eine schlichte Angleichung an männliche Rollen, sondern um die Erziehung zu erhöhter Rollenflexibilität.

1.1.2.1 Der Begriff der Mütterlichkeit

Ein wichtiger und vielbeschriebener Begriff, besonders in den 50er Jahren, war derjenige der Mütterlichkeit. So verfasste Anna Rösch 1955 in der Pädagogischen Welt einen Artikel mit dem Titel „Innerlichkeit und Mütterlichkeit“.¹¹⁹ Dies seien die beiden Angelpunkte, um die sich die Erziehung der Mädchen drehen müsse. „Gemeint ist jenes Antworten auf feinste Schwingungen und leiseste Empfindungen anderer Seelen, ein intuitives Erfassen des Seeleninhaltes.“¹²⁰

Viel konservativer legte Thus Schmid dies einige Jahre zuvor im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden aus.¹²¹ Sie denke hier weniger an die körperliche Mutterschaft als an diejenige der Seele, die unbedingt

¹¹⁸ Hierdeis 1974

¹¹⁹ Rösch 1955

¹²⁰ ebd., S. 10

¹²¹ Schmid, Thus 1948

zur Wesensart jeder Frau gehöre; ohne die eine Frau eben nicht vollwertige Frau sei. Mütterlichkeit ist ihrer Meinung nach „jener seelische Zustand, wodurch die wirkliche Frau befähigt wird, Gegensätze auszugleichen, Wege zu finden durch scheinbar undurchdringliche Wirrnisse, Türen aufzuschließen, die ein brutaler Wille zuschlug, Verbindung zu schaffen vom Ich zum Du“.¹²² Für Thus Schmid bedeutet Mütterlichkeit Opfer zu bringen. Doch die Mädchen sollten dabei nicht nur das Schwere, die Forderung der Opferbereitschaft erleben, sondern auch das be-seeligende, die Frauenseele tief beglückende Moment, wenn es gelungen sei, irgendwo ein Licht anzuzünden.¹²³

1950 sehen die Verfasserinnen des Berichts über die Hauptversammlung der Lehrerinnen-Vereinigung den mütterlichen Instinkt bedroht durch den überall zutage tretenden Egoismus im Kampf ums Dasein, durch die Verflachung, v.a. im städtischen Leben.¹²⁴ Könnten die Schulen hier nicht Gegenkräfte wecken, werde viel Wertvolles in den Mädchen endgültig verschüttet.

1957 sieht Elisabeth Blochmann den Begriff der Mütterlichkeit verbraucht, abgeblasst und sentimental belastet.¹²⁵ Sie fordert eine nüchternere Einstellung; man könne sich nicht gegen den Zeitgeist wenden.

Doch sogar noch im Jahr 1969 veröffentlicht die Scholle einen Artikel über die Mütterlichkeit.¹²⁶ Darin sieht Eleonora Brauchlin die Frauen zur Mütterlichkeit, die nicht an Mutterschaft gebunden ist, berufen. Muttersein und Menschlichkeit fließen ineinander über. Mütterlichkeit sei eine Ausdrucksform der Menschlichkeit und stehe in engem Zusammenhang mit der Nächstenliebe.

1987 rezensiert Hannelore Faulstich-Wieland in Westermanns Pädagogischen Beiträgen Bücher zum Thema: „Neue alte Mütterlichkeit oder Wieviel Mutter braucht das Kind?“¹²⁷. Darin hebt sie hervor, dass Mütterlichkeit gesellschaftlich definiert und historisch wandelbar ist.

¹²² Schmid, Thus 1948, S. 6

¹²³ ebd., S. 7

¹²⁴ Bahner 1950

¹²⁵ Brunner 1957

¹²⁶ Brauchlin 1969

¹²⁷ Faulstich-Wieland 1987

1.1.2.2 Frau und Beruf

Dies ist ein Thema, zu dem in den pädagogischen Fachzeitschriften häufig Stellung genommen wird. Es besitzt große gesellschaftliche Relevanz und beschäftigt die Autoren von den frühen 50er Jahren bis in die heutige Zeit.

So schreibt das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung 1954 über einen Vortrag von Fischer-Rausch, dass das vorherrschende Ideal wohl sei, Hausfrau und Mutter zu sein, doch habe der Umbruch manches verändert.¹²⁸ Man komme nicht um die Aufgabe herum, ein neues Lebensbild aufzustellen.

Auch die Pädagogische Rundschau sieht zur selben Zeit das Heraustreten der Frau aus dem häuslichen Kreis in den öffentlichen Raum als etwas Endgültiges an.¹²⁹

Die Pädagogische Welt äußert sich ebenfalls zu dieser Thematik. Ein Bericht über die Hauptversammlung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen 1954 sieht mit dem Kampf der liberalen Frauenbewegung und der Proklamation der Gleichberechtigung für die Frau eine bedenkliche Entwicklung in Gang gebracht, vor allem im Hinblick auf die Aufgabe als Frau und Mutter.¹³⁰ Die Frau sei „gleichberechtigt“ zum Arbeitsmenschen geworden. Erwerbs- und Verdienststreben hätten weithin den Vorrang vor häuslicher und familiärer Bindung erhalten. Die Schule sei mehr und mehr eine „Zuchtstätte für künftige Erwerbsberufe“ geworden.¹³¹ Auch in der Mädchenschule würden nicht mehr Mädchen und Frauen erzogen, sondern nur die künftigen Arbeitskräfte für Fabrik, Büro und Werkstatt herangebildet.

1955 warnt Lore Huber in der Pädagogischen Welt, dass da, wo die Frau sich ganz dieser Welt des Erwerbs- und Betriebslebens ausliefere, sie ihrer weiblichen Eigenart verlustig gehe.¹³² Nicht immer treibe eine wirtschaftliche Notlage die Frau in die Berufstätigkeit. Es bereite ihr vielfach eine größere Befriedigung als die Betreuung ihres Heims. Gewohnt, in Geld- und Sachwerten zu denken und zu rechnen, sehe sie nur den finanziellen Vorteil und verliere zunehmend das Gespür für ihre eigentliche mütterliche Aufgabe. Die Mütter seien am Aussterben. Sie

¹²⁸ Maier 1954

¹²⁹ Die Mädchenoberklasse der Volksschule als Stätte der Vorbereitung für Familie und Erwerbsberuf. 1954/55

¹³⁰ Für eine eigenständige Mädchenbildung. 1954

¹³¹ ebd. S. 562

¹³² Huber 1955

räumten der arbeitenden Frau das Feld. Dabei handle es sich keineswegs nur um ein Symptom der unteren Stände. Auch die Frau mit akademischem Beruf ver falle oft genug derselben Verführung und dem Streben nach Karriere; der Ehrgeiz, es den männlichen Berufskollegen zuvorzutun, entfremde auch sie der Familie. Aber die Natur habe die Frau anders gemeint und sie, die Natur, müsse gefragt werden, was über alle Zeitverirrungen hinweg als innerstes unveräußerliches Wesen der Frau zu gelten habe.

In der Schulwarte dagegen, dem Organ der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht in Stuttgart, nimmt Renate Ludwig bereits 1954 Stellung für eine gehobene Bildung der Oberschülerinnen vor allem im Hinblick auf eine spätere Berufsausbildung.¹³³ Ein wichtiger Gesichtspunkt sei zu bedenken: Viele junge Frauen der letzten Generation seien nach wenigen Ehejahren Witwe geworden und vor der Notwendigkeit gestanden, für sich und ihre Kinder sorgen zu müssen. Was für eine Katastrophe, wenn die Frau nichts weiter gelernt habe als den Haushalt zu versorgen! Und, so gibt sie zu bedenken, welch furchtbare Leere entstehe, wenn die Frau ihr ganzes inneres Leben allein vom Manne bezöge. Deshalb fordert Lore Huber nachdrücklich eine gute allgemeine und eine ebenso fundierte Berufsausbildung für alle Mädchen.

Elisabeth Blochmann, deren Vortrag 1957 im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung wiedergegeben wurde, betont, dass die Doppelrolle, die die Frau nun übernehmen müsse, nicht nur ein Fluch, sondern auch ein Segen sei.¹³⁴ Häufig erfahre das Familienleben eine Bereicherung durch die Berufsbezogenheit der Frau. Offen stehe allerdings noch die Frage, ob auch große Kinder die unmittelbare und ständige Betreuung durch die Mutter benötigten, wie es für das Kleinkind wissenschaftlich festgestellt sei.

1960 wird wiederum im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung eine Lanze für die Berufsausbildung gebrochen.¹³⁵ In einem Bericht über einen Vortrag von Regierungsdirektorin Schmid vom Kultusministerium wird als wichtigste Aufgabe der Mädchenerziehung hervorgehoben, die Mädchen auf ihren Doppelberuf vor-

¹³³ Ludwig 1954

¹³⁴ Brunner 1957

¹³⁵ Bahner 1960a

zubereiten und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Dazu müssten die traditionelle Auffassung von der Unterwertigkeit der Frau durchbrochen und Mädchen und Jungen auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit vorbereitet werden.

Im Berufsleben stellten Frauen ein Drittel aller Beschäftigten; sie stünden aber meist in untergeordneter Arbeit und stellten das Fußvolk der Arbeitskräfte. Frauen würden dargestellt als ausdauernd, geeignet für monotone Arbeit, ehrgeizig, aber nicht am Aufstieg interessiert und nicht verantwortungsfreudig.¹³⁶ Viele hätten ihren Beruf zu jung gewählt und kämen zu früh in die Fabrik. Die Schule könne hier nur helfen, indem sie das Selbstvertrauen stärke, eine gute Ausbildung vermittele und psychologisch besser auf die Berufsarbeit vorbereite.

Im gleichen Jahr wird auch von Simsons Einsatz für eine Berufsausbildung der Mädchen im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung hervorgehoben.¹³⁷ Viele intelligente Frauen fürchteten die Horizontverengung durch die Familie und litten als Ehefrauen an sozialer Isolierung. Von Simson beantwortet die Frage, ob es sich für die Mädchen lohne, großen Nachdruck auf die Vorbereitung zum Berufsleben zu legen, mit einem eindeutigen Ja. Jede Berufsausbildung entwickle die Persönlichkeit. Von Simson ist der Auffassung, dass besonders die Eltern von der Notwendigkeit einer guten Berufsausbildung als Sicherung für die Zukunft überzeugt sind. Lediglich die Mädchen nähmen dieses Argument nicht ernst; sie wollten heiraten. In Anbetracht der Ausgaben des Staates für eine Berufsausbildung sieht von Simson es immer selbstverständlicher werden, wenn Frauen nach dem Heranwachsen der Kinder in den Beruf zurückkehren, da eine Ausbildung auch zur Anwendung der Fähigkeiten verpflichte.

Bei gehobenen Berufen sieht sie dies allerdings erschwert, da ein Ausscheiden in der Regel das Ende der Karriere bedeute. Sie zieht am Ende ihres Vortrags ein skeptisches Fazit: Zwar hätten die Frauen viel erreicht, trotzdem sei die Welt männlich bestimmt und werde es wohl auch bleiben.

Auch in der Pädagogischen Rundschau (1963) bekräftigt Else Schmücker, wie wichtig es sei, in der Mädchenerziehung sichtbar werden zu lassen, dass eine recht ausgeübte Berufstätigkeit die Frau nicht ihrem Wesen entfremde.¹³⁸ Im be-

¹³⁶ Bahner 1960a, S. 5

¹³⁷ Bahner 1960b

¹³⁸ Schmücker 1963b

rufstätigen Mädchen müsse ein gesundes Streben nach Weiterkommen sein; ebenso sollte es sich nicht gleichmütig mit untergeordneten Stellungen begnügen.

1986 berichtet die Lehrerzeitung von einer Umfrage, in der sich noch die Hälfte der befragten Eltern bei einer Tochter mit dem Hauptschulabschluss, der mittleren Reife oder bestenfalls einem Fachabitur zufrieden geben; für einen Sohn genügt diese Ausbildungsstufe nur 43% der Befragten.¹³⁹ Erstaunlich, dass Frauen eine ebenso geringe Meinung vom Wert der Bildung für Mädchen hatten wie Männer. Nur jüngere Befragte und solche, die selbst über eine mittlere und höhere Ausbildung verfügten, tendierten weniger dazu, einen Unterschied zwischen Sohn und Tochter zu machen.

Ein Thema in der Fachliteratur war immer auch die **Erwerbstätigkeit von Müttern**. In der Lebendigen Schule problematisiert Harry Hauke 1956 diesen Sachverhalt.¹⁴⁰ Wo die sorgende Liebe der Mutter fehle, leide das Kind an seelischer Unterernährung; dies sei vorwiegend dann der Fall, wenn das Trachten der Mutter auf Lebensgenuss, oberflächliche Vergnügungen und Bindungslosigkeit gerichtet sei.

In Westermanns Pädagogischen Beiträgen wird 1957 Otto Specks Buch „Kinder erwerbstätiger Mütter“ rezensiert.¹⁴¹ Dieser sieht die weiter zunehmende Berufstätigkeit von Müttern nicht in einer Notwendigkeit begründet, sondern darin, sich und der Familie ein luxuriöseres Leben zu ermöglichen. Die erwerbstätige Mutter verlerne ihr Muttersein, und ihre Kinder verlören zunehmend ihr Recht auf eine Mutter. Speck sieht solche Kinder in vieler Hinsicht im Nachteil: Ihr Äußeres sei eher vernachlässigt, ihr Schulbesuch unregelmäßiger, ihre Hausaufgaben weniger sorgfältig, ihre Mitarbeit in der Schule weniger rege. Zudem fänden sie schwerer sozialen Kontakt und zeigten auch sonst charakterliche Auffälligkeiten. Zu mildern und auszugleichen sei dies durch ein gutes Mutter-Kind-Verhältnis und erzieherische Qualitäten der Eltern. Entscheidend sei auch das Alter der Kinder. Sehr wichtig ist ihm, dass sich eine Hausmutter nicht deklassiert fühlt.

¹³⁹ Elternmeinung: Mädchen mit weniger Bildung. 1986

¹⁴⁰ Hauke 1956

¹⁴¹ Kirchhoff 1957

In der Pädagogischen Rundschau bezieht Karl Broich 1962 Stellung für eine Berufstätigkeit von Müttern.¹⁴² Die Auswirkungen auf die Erziehung der Kinder sieht er zwar ebenfalls als Problem, doch würden sich Berufstätigkeit der Frau und Erziehung der Kinder nicht notwendigerweise ausschließen. Er bezeichnet es als sinnlos, die Erwerbsarbeit der Mütter für negative Zeiterscheinungen haftbar zu machen. Aus romantischen Vorstellungen von der Vergangenheit und aus Unkenntnis der gewandelten Situation in der Gegenwart mache es keinen Sinn, diese Entwicklung zurückdrehen zu wollen. Damit Familie und Kindererziehung nicht beeinträchtigt würden, bedürfe die Berufstätigkeit der verheirateten Frau sorgfältiger Überlegung.

Ein Vortrag der Diplom-Psychologin Annelise Fechner-Mahn wurde 1963 im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung besprochen. Darin vertritt sie die Meinung, dass die Frau den Wandel von der Eingebundenheit in die patriarchalische Familie zur direkten Teilhabe an der Arbeits- und Produktionsgesellschaft und ebenso ihre Möglichkeit zu Bildung und gleichberechtigter Tätigkeit als ungeheure Befreiung erlebt hat.¹⁴³ Es sei eine Wertverschiebung erfolgt, eine Abwertung des Hauswesens und eine Überbewertung der Arbeits- und Berufswelt. Jedoch wirke dieser Dualismus im Unbewussten der Frau in umgekehrter Weise: Die Frau sei in ihrer Wunschwelt traditionsgebunden, in ihrem Bewusstsein aber emanzipiert.

In der Fachliteratur ebenfalls angesprochen und einheitlich beklagt wird die stetig wachsende Zahl der **ungelernten Arbeiterinnen**. Auch für diese Mädchen fordert man die Möglichkeit einer berufsbildenden Schulung.¹⁴⁴

1960 bringt die Lebendige Schule eine Rezension des Buches „Die junge Arbeiterin“.¹⁴⁵ Darin wird bemängelt, dass die übergroße Mehrheit der jungen Arbeiterinnen die Fabrikarbeit nur als Überbrückungszeit bis zur Eheschließung ansieht. Dies habe bedeutungsschwere Folgen. Eine frühe Heirat werde als selbstverständlich angesehen, selbst wenn es eventuell eine Heirat um jeden Preis sein sollte; unverheiratet zu bleiben, bedeute geradezu einen Makel. Alles, was nicht

¹⁴² Broich 1962

¹⁴³ Probleme der heutigen Mädchenbildung und -erziehung. 1963

¹⁴⁴ Dommer 1957, vgl. Hoffmann, Ursula 1958

¹⁴⁵ Reichert 1960

unmittelbar für dieses Zukunftsziel dienlich scheine, etwa eine längere Berufsausbildung, werde schnell als unwichtig und überflüssig betrachtet.

Schon im Jahr 1948 hat sich Ernst Läßle mit dieser unbefriedigenden beruflichen Situation der jungen Frauen beschäftigt. Er beklagt im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg die Berufsnot der weiblichen Jugend.¹⁴⁶ Diese sei nur zu steuern durch die großzügige Erschließung von neuen Berufen, da die gehobenen Frauenberufe stark überfüllt seien. Dabei denkt er auch an Männerberufe. So gebe es zahlreiche Handwerks- und Facharbeiterberufe, die ebenso oder in mancher Hinsicht sogar besser von Frauen geleistet werden könnten.

1952 schreibt das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung über den Vortrag einer Berufsberaterin.¹⁴⁷ Diese sieht die Schwierigkeiten der Mädchen bei der Berufswahl und im Berufsleben in der Einstellung der Eltern, der Mädchen selbst und der Arbeitgeber begründet. Die Eltern wollten bei ihren Töchtern wenig Geld ausgeben und möglichst bald einen hohen Verdienst sehen, mit dem sie die Familie unterstützen oder eine Aussteuer anschaffen könnten. Viele Mädchen stimmten darin mit ihren Eltern überein, denn sie fänden unter ihren Bekannten manches Mädchen, das ohne viel gelernt zu haben, mit einem bescheidenen Lohn sich doch mancherlei leisten könne. Sie seien nicht weitblickend genug, um einzusehen, dass sie auf diese Weise vielleicht ein Leben lang schlecht bezahlte Arbeit würden leisten müssen. Die Einstellung der Arbeitgeber erschwere die Situation der Mädchen zusätzlich, weil sie lieber einen Lehrvertrag mit Jungen als mit Mädchen abschließen, selbst wenn die Buben weniger begabt seien und ihnen mehr Mühe bereiteten. Mädchen würden lieber als billige Bürokräfte eingestellt.

Die Berufsberaterin rät nun den Schülerinnen, ihre Wünsche und ihr Augenmerk nicht mehr nur auf so genannte Frauenberufe zu richten, die zudem noch schlecht bezahlt seien. Aussichten beständen auch in reinen Männerberufen. Den Einwand, dass die Leistungen der Frauen in diesen Bereichen hinter denjenigen der Männer zurückblieben, lässt sie nicht gelten; es sei nachgewiesen, dass ein Mädchen, wenn es sich für einen reinen Männerberuf entschlöße, dort Überdurchschnittliches leisten könne.

¹⁴⁶ Läßle 1948

¹⁴⁷ Schmid, Thusnelde 1952

1996 bringt die Zeitschrift Pädagogik einen Artikel zum Einfluss der Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen.¹⁴⁸ Selbst in dieser späten Phase war in der Untersuchung immer noch eine Konzentration der Mädchen auf nur wenige, meist frauentypische Berufe festzustellen. Beim Vergleich der schulischen Leistungen der Töchter mit den von den Eltern wahrgenommenen Fähigkeiten ihrer Töchter, war zu erkennen, dass diese Beurteilung oftmals durch eine geschlechtsspezifische Brille zustande kam. Gute Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Fächern führten signifikant seltener zu zugeschriebenen berufsrelevanten Eignungen als gute Leistungen in eher „frauentypischen“ Fächern.¹⁴⁹ 76% der Mütter, 64% der Väter und 69% der Töchter nannten Berufe aus dem „weiblichen“ Sektor. 26% der Eltern entwarfen als Arbeitsteilungsmodell ein Modell der Vollerwerbstätigkeit des männlichen Partners und Teilzeitarbeit der Tochter. Gut 40% gingen davon aus, dass die Tochter als Mutter gar nicht mehr oder nur noch stundenweise erwerbstätig sein sollte. Lediglich 34% der Eltern stellten sich eine partnerschaftliche Teilung aller anfallenden Aufgaben vor. Die Mädchen übernahmen im Prinzip die Vorstellungen der Eltern, und wenn sie davon abwichen, ging dies eher in eine konservativere Richtung.

Diese hier dargestellte, jahrzehntelang währende Diskussion über Mädchenbildung lässt sich zusammenfassend in verschiedene Etappen einteilen.

In den frühen 50er Jahren lag der Schwerpunkt der Debatte in der Annahme angeborener Wesensunterschiede. Mit dieser anthropologischen Begründung wurden den Mädchen und Frauen bestimmte Rollen zugewiesen. Sie galten als weniger intellektuell, und das Ideal war die Hausfrau und Mutter. Das Bild der Hingabe, des Dienens, Opfern, Sorgens und Schweigens war weit vertreten. Mit dem Anspruch auf eine der weiblichen Eigenart entsprechenden Bildung wurden gesonderte Schulen legitimiert; die beiden Geschlechter wurden unterschiedlich behandelt.

In der nächsten Phase ändert sich die Begründung. Zunehmend wird keine Wesensverschiedenheit mehr angenommen. Die der Frau nun zugewiesene Rolle wird soziologisch begründet. Der Machtfaktor kommt ins Spiel und die Möglichkeit, Entscheidungsprozesse zu steuern und zu beeinflussen.

¹⁴⁸ Hoose/Vorholt 1996

¹⁴⁹ ebd., S. 58

Dies hat zu Beginn der 60er Jahre die Kritik der Frauenbewegung heraufbeschworen und die Emanzipation weiter voran gebracht. Unter dem Stichwort Gleichberechtigung lehnte man auch im Bildungswesen nunmehr eine getrennte Behandlung von Mädchen und Jungen ab und es wurden Gemeinschaftsschulen gefordert. Fächer, Inhalte und Methoden sollten für alle gleich sein: Alle lernen alles in gleicher Weise! So wollte man eine Aufhebung aller Differenzen herbeiführen. Damit war die Debatte um die Koedukation entfacht, die jedoch sehr schnell und ohne große Widerstände, ausgenommen von kirchlicher Seite, eingeführt wurde. Gegen Ende der 80er Jahre kamen erste kritische Stimmen v.a. aus dem feministischen Lager gegen die Koedukation auf. Mädchenschulen verloren plötzlich ihr angestaubtes Image und waren wieder modern. Weil dies nicht überall durchführbar war, wurde wenigstens für eine zeitweise Trennung in bestimmten Fächern plädiert, um die Benachteiligung der Mädchen durch die Dominanz der Jungen etwas abzufangen. Aber auch diese Diskussion fand ihr Ende, zumal die Betroffenen selbst, die Mädchen, gar keine Änderung in Richtung Geschlechtertrennung mittragen wollten.

In den 90er Jahren kam der Begriff der Weiblichkeit auf; es geht nun nicht mehr um Mütterlichkeit; im weitesten Sinne handelt es sich um eine Weiterentwicklung. Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden ursächlich auf die Erziehung zurückgeführt. Geschlechtsspezifisch bedingte Differenzen sollen aufgehoben und das Spektrum von männlichen und weiblichen Verhaltensweisen für beide Geschlechter erweitert werden. Gleichzeitig erfahren die neuen „weiblichen Tugenden“ eine Aufwertung, v.a. feministische Frauen vertreten ein neues Selbstbewusstsein – „Wiederentdeckung des Weiblichen“; das Positive weiblicher Elemente in der Bildung wird herausgehoben. Nun ist es aber nicht mehr an ein Geschlecht gebunden. Eine Aufhebung der Dichotomie von männlicher und weiblicher Bildung wird angestrebt.

1.2 Aussagen der Parteien zur schulischen Mädchenbildung

Stellungnahmen der Parteien spiegeln die Standpunkte der Politik zur Frauenfrage bzw. zur Mädchenbildung wider. Eine Analyse der Wahl- und Parteiprogramme von CDU, SPD und FDP auf Landes- und Bundesebene weist im Bildungs- und Kulturbereich nur sehr wenige Stellen auf, in denen Mädchen überhaupt erwähnt werden. Besonders in den frühen Jahren tauchen Mädchen im Bildungssektor kaum auf; Frauen höchstens in Familienfragen.

Eine Ausnahme bildet die FDP, die sich schon 1950 in ihren Leitsätzen zur Erziehung und Bildung von Mädchen äußerte. Laut Mecklenburg nimmt das Mädchenschulwesen in den Vorstellungen der FDP eine Sonderstellung ein.¹⁵⁰ Das Leitbild soll der mütterliche Mensch sein; denn „der Typus des wahrhaft sozialen Menschen“ sei der „kennzeichnende Wesenszug der Frau“.¹⁵¹

Die SPD spricht schon 1952/54 von der Gleichstellung der Frau¹⁵², die CDU beginnt damit erst in den 70er Jahren¹⁵³.

Besonderes Augenmerk gebührt den Aussagen der CDU, da sie seit 1952 ununterbrochen in Regierungsverantwortung steht. Ein wichtiges Thema, das die CDU Baden-Württemberg 1964 und 1968 in ihren Wahlprogrammen aufgreift, ist die Ausschöpfung der Begabungsreserven.

Den jungen Menschen müsse ein großzügig ausgebautes Schulsystem die Bildung vermitteln, die ihrer Begabung und ihrem Leistungswillen entspreche.¹⁵⁴ Auch jedem begabten Arbeiter- und Bauernkind müsse in Zukunft die Möglichkeit eröffnet werden, eine weiterführende Schule zu besuchen und auf einer Hochschule zu studieren. Die CDU sieht diese Ausschöpfung aller Begabungsreserven nicht nur als Forderung der sozialen Gerechtigkeit an, sondern sie schreibt dezidiert von einer „Lebensfrage“ für das deutsche Volk, wolle es im Wettbewerb mit den anderen Völkern Schritt halten. Gerade erst vom Sputnik-Schock erholt, sieht die baden-württembergische CDU 1968 die Länder in Asien, Afrika und Lateinamerika in einer gewaltigen industriellen Aufbruchstimmung und die Gefahr, von

¹⁵⁰ Mecklenburg 1979

¹⁵¹ zit. nach Mecklenburg 1979, S. 35

¹⁵² Mommsen 1964, S. 669

¹⁵³ Hintze 1995, S. 77

¹⁵⁴ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1964, S. 3

neuen Industriemächten in der Produktionskraft überflügelt zu werden.¹⁵⁵ Deshalb spricht die CDU in ihren „Leitlinien in das Jahr 2000“ davon, den Ausbau und die Modernisierung des gesamten Bildungswesens energisch fortzusetzen.¹⁵⁶ Sie sieht es als wesentliches gesellschaftspolitisches Ziel an, die Gleichheit der Bildungschancen für alle Regionen und alle Schichten der Bevölkerung zu erreichen. Obschon zu dieser Zeit in den Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes die Quoten der Bildungsbeteiligung der Mädchen längst aufgelistet sind, werden bei der CDU nur die regionalen und sozialen Benachteiligungen angesprochen. Mädchen dagegen sind in den Plänen der Landesregierung zur Bildungsexpansion nicht eigens aufgeführt.

Im Berliner Programm bringt die Bundes-CDU noch 1971/73 deutlich zum Ausdruck, dass im Bildungsgang „niemand durch Herkunft und soziale Stellung der Eltern, durch Wohnort und soziale Struktur, durch materielle Nachteile und mangelnden Bildungswillen seiner Umwelt behindert werden“ soll.¹⁵⁷ Mädchen bleiben wieder einmal unerwähnt, höchstens mitgemeint. Trotz der allgemeinen Verbreitung des klassischen Beispiels der Bildungsbenachteiligung in der Person der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ scheint der christlich-demokratischen Partei die Kategorie Geschlecht keine ausdrückliche Erwähnung wert gewesen zu sein. 1968 will die CDU Baden-Württemberg in ihren „Leitlinien in das Jahr 2000“ die Realschulen von bisher 200 auf 383 ausbauen und die Gymnasien von 196 auf künftig 310 aufstocken.¹⁵⁸ Die Anzahl der Abiturienten soll von 8,7% auf 15% eines Altersjahrganges gesteigert werden; Absolventen mit mittlerer Reife und Fachschulreife sollen 40% eines Altersjahrganges ausmachen statt wie bisher ca. 16%.¹⁵⁹

Die damals vom Kultusministerium beauftragte Studie „Bildungs- und Wirtschaftswachstum“ kam zu dem Ergebnis, dass das angestrebte Ziel von 15% Abiturienten kaum ausreichen wird, die Nachfrage der Wirtschaft nach Akademikern zu decken.¹⁶⁰ Es bestehe also, so die CDU, eher die Gefahr einer zu niederen als einer zu hohen Abiturientenquote. Damit tritt sie der Sorge entgegen, eine Steigerung der Abiturientenquote könnte ein Überangebot an Akademikern hervorbringen und

¹⁵⁵ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968a, S. 1

¹⁵⁶ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968b, S. 17

¹⁵⁷ Hintze 1995, S. 54

¹⁵⁸ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968b, S. 19

¹⁵⁹ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968a, S. 3

¹⁶⁰ ebd. S. 4

auf diese Weise ein akademisches Proletariat geschaffen werden. Ausdrücklich weist die CDU darauf hin, dass diejenigen, die eine Politik der Verringerung der Übergangsquoten befürworten, einen gefährlichen Kurs steuerten.

Besonders die ländlichen Regionen und Kinder sozial schwächer gestellter Familien lagen der Landesregierung beim Ausschöpfen der Bildungsreserven am Herzen. Eine vom Kultusministerium in Auftrag gegebene Studie kam zu dem Ergebnis, dass vor allem in den bäuerlichen und in den Arbeiter- und Facharbeiterfamilien noch eine große Anzahl von Schülern nicht in die Realschule oder das Gymnasium überwechselten, obwohl die Kinder ihrer Begabung nach für einen solchen Bildungsgang geeignet waren.¹⁶¹ Ein Beispiel verdeutlicht dies: Aus rund 720 Volksschulen (17,8%) wechselte 1966 kein einziger Schüler auf eine Realschule oder ein Gymnasium. Daraus zog die CDU den Schluss, dass es aufgrund der Begabungshöhe und der Begabungsstruktur dieser Kinder ohne weiteres möglich wäre, die anvisierten Normen zu erreichen, ohne das Niveau von Realschule und Gymnasium senken zu müssen.

Nur durch den großzügigen Ausbau von Realschule und Gymnasium konnte diese anvisierte Bildungsexpansion erreicht werden. Aber um die Eltern vom Wert einer höheren Bildung zu überzeugen, bedurfte es auch finanzieller Anreize. 1968 rühmt sich die CDU in Baden-Württemberg, als erstes Bundesland die Schülerbeförderungskosten übernommen zu haben.¹⁶² Zudem habe sie sich im Landtag für eine Erhöhung der Erziehungsbeihilfen eingesetzt.

Wesentlich früher, 1952/54, hatte die SPD schon auf Bundesebene in ihrem Aktionsprogramm eine Schulgeld- und Lernmittelfreiheit angestrebt.¹⁶³ Und auch die FDP trat bereits 1957 in ihrem Berliner Programm für eine allgemeine Schulgeld- und Lernmittelfreiheit ein.¹⁶⁴

Die CDU tat sich, ganz besonders in den Anfangsjahren, schwer mit den Frauen. Schon 1951 beklagte die Vorsitzende der Frauenunion: „Die Frauen haben innerhalb der CDU nicht die Würdigung und Stellung, die sie eigentlich haben müssten.“¹⁶⁵

¹⁶¹ Christlich Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968a, S. 4

¹⁶² ebd., S. 25

¹⁶³ Mommsen 1964, S. 607

¹⁶⁴ ebd., S. 709

¹⁶⁵ zit. nach Kleinmann 1993, S. 106

Erst ab den 70er Jahren nimmt die Bundes-CDU das Gleichheitspostulat mit in ihre Programme auf. Sie widmet im Berliner Programm 1971/73 unter der Überschrift „Die Frau in der Gesellschaft“ dem Punkt Gleichberechtigung ein eigenes Kapitel.¹⁶⁶ Gesellschaft und Staat seien auf die verantwortliche Mitarbeit der Frau angewiesen. Sie müsse an der Gestaltung des politischen und wirtschaftlichen Lebens vollen Anteil haben. Der Frau solle ein Platz in der Gesellschaft gesichert werden, der sowohl dem Grundsatz der Gleichberechtigung als auch ihrem besonderen Lebenslauf entspreche.

In der Mannheimer Erklärung 1975 findet sich ebenfalls eine deutliche Stellungnahme: „Die Gleichberechtigung von Mann und Frau ist in allen Bereichen des Lebens uneingeschränkt zu verwirklichen. Dabei ist die Stellung der Frau so zu gestalten, daß sie weder gesellschaftlich noch wirtschaftlich benachteiligt wird, wenn sie entweder vornehmlich in der Familie oder vornehmlich in einem Beruf tätig ist.“¹⁶⁷

Auf ihrem 33. Bundesparteitag 1985 setzt sich die CDU das Ziel, die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau im Lebensalltag bis zum Ende des 20. Jahrhunderts erreicht zu haben. Vehement lehnt sie eine solche Politik ab, die Frauen und Männer auf bestimmte Rollen festlegt oder Unterschiede zwischen Mann und Frau nicht wahrhaben will. „Ein Kampf der Geschlechter, in dem die eine Seite gewinnt, was die andere verliert, kann ebensowenig die Lösung sein, wie die Verordnung eines starren Leitbildes, nach dem Frauen und Männern die Gestaltung ihres persönlichen Lebensweges vorgeschrieben wird.“¹⁶⁸

In ihrem Grundsatzprogramm 1994 definiert die CDU Gleichberechtigung als „Recht auf freie Entfaltung der Person unabhängig vom Geschlecht“.¹⁶⁹ Sie bekräftigt, bestehende Benachteiligungen, denen Frauen in Familie, Arbeitswelt, Politik und in allen übrigen gesellschaftlichen Bereichen ausgesetzt sind, beseitigen zu wollen. Es habe sich ein neues Rollenverständnis von Mann und Frau entwickelt. Rationalität und soziale Tugenden seien „ebenso wie Sachkönnen, Kreativität und Zuwendungsbereitschaft in allen Bereichen des Lebens gefordert und nicht nach Geschlechtern zu trennen“.¹⁷⁰ Die CDU möchte sich für eine umfassende

¹⁶⁶ Hintze 1995, S. 77

¹⁶⁷ Hintze 1995, S. 115

¹⁶⁸ ebd., S. 230

¹⁶⁹ ebd., S. 377

¹⁷⁰ ebd., S. 378

Teilhabe von Frauen an Führungsaufgaben, politischen Ämtern und in allen gesellschaftlichen Feldern einsetzen.

Nahezu 20 Jahre früher ging die SPD bereits auf die Probleme der Frauen ein. In ihrem Aktionsprogramm 1952/54 weist sie darauf hin, dass sie stets für die politische, wirtschaftliche und soziale Gleichberechtigung und für die Gleichstellung der Frau auf allen Rechtsgebieten eingetreten sei. „Frauen müssen dieselben beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten haben wie Männer.“¹⁷¹

Auf dem Bundesparteitag in Mannheim 1975 unterstreicht die SPD in ihrem Orientierungsrahmen noch einmal die Feststellung aus dem Godesberger Grundsatzzprogramm, wonach die Verwirklichung der Gleichberechtigung „die psychologischen und biologischen Eigenarten der Geschlechter“ beachten müsse.¹⁷² Eine konservative Vorstellung von der naturgegebenen Verteilung der gesellschaftlichen Geschlechterrollen verhindere jedoch die Selbstbestimmung und Entfaltung der individuellen Fähigkeiten der Frau.¹⁷³ Das Recht auf Bildung gelte auch für Frauen und sei nicht nur ein formaler Anspruch; es müsse darüber hinaus auch tatsächlich verwirklicht werden.¹⁷⁴

Die FDP weist in ihrem Programm zur Gleichstellung der Frau aus dem Jahr 1972 Erziehung und Ausbildung eine Mitschuld zu, da sie immer noch „das aus der vorindustriellen Zeit übernommene und während des Nationalsozialismus glorifizierte Rollenbild der Geschlechter“¹⁷⁵ vermittelten und so dazu beitragen, das traditionelle Rollenverhalten aufrechtzuerhalten.

1978 wird im Programm zur Gleichberechtigung dezidiert darauf hingewiesen, dass die Emanzipation der Frau u.a. wesentlich von den ihr im Bildungssystem vermittelten Qualifikationen abhängt.¹⁷⁶ In These II „Gleichberechtigung in der Bildung“ wird gefordert, dass Schule, Elternhaus und Publizistik Frauen besonders darin bestärken sollen, ihre Fähigkeiten und Kräfte in gleichem Maße zu entfalten wie der Mann.¹⁷⁷

¹⁷¹ Mommsen 1964, S. 669

¹⁷² Hergt 1977, S. 158

¹⁷³ ebd., S. 158

¹⁷⁴ ebd., S. 159

¹⁷⁵ Verheugen 1980, S. 166

¹⁷⁶ ebd., S. 374

¹⁷⁷ ebd., S. 376

Speziell mit der Problematik Arbeit/Beruf und Frauen befasst sich die CDU in den 80er Jahren. Zum Thema Mädchen und Naturwissenschaft/Technik weist sie auf ihrem 30. Bundesparteitag 1981 darauf hin, dass in der Berufsvorbereitung darauf geachtet werden soll, Mädchen und Jungen nicht einseitig auf traditionelle, angeblich geschlechtsspezifische Berufe zu beraten.¹⁷⁸

1985 erwartet die CDU von der Wirtschaft und dem öffentlichen Dienst, dass sie qualifizierten und leistungsbereiten Frauen gleich gute Arbeitsplätze anbieten wie Männern.¹⁷⁹ Die CDU führt die für Frauen geringere Auswahl an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen an. Sie bemängelt, dass Frauen mit gleich guter Allgemeinbildung wie junge Männer und trotz besserer Abschlüsse in der beruflichen Ausbildung und im Berufsleben benachteiligt sind. Es bestehe noch immer ein für Männer und Frauen geteilter Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Da auch in Zukunft ein Großteil der Frauen in typisch weiblichen Berufen mit finanziellen Nachteilen arbeiten werde, fordert die CDU, Mädchen in der Schule stärker mit Zusammenhängen der Wirtschaft, mit Naturwissenschaft und Technik vertraut zu machen. Ein Schwerpunkt bilde der Umgang mit Computern. Mädchen müssten ein Grundverständnis der neuen Technologien erwerben, die zukünftig eine immer größere Bedeutung gewinnen. Auch Eltern sollten über deren Wert informiert werden. Weiter fordert die CDU bessere Aufstiegschancen für Frauen, einen höheren Anteil von weiblichen Hochschullehrern und die Anerkennung der Frauenforschung.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die CDU als Regierungspartei im Vergleich mit den anderen beiden Parteien, SPD und FDP, was ihre Einstellung zur Frauen- und Geschlechterfrage betrifft, deutlich zurück liegt. Viele problematische Bereiche wurden in den ersten Jahrzehnten von der CDU überhaupt nicht aufgegriffen. Darunter fallen Themen zur Gleichberechtigung, zur Chancengleichheit im Beruf, aber auch zur Gleichheit der Bildungschancen für Mädchen. Erst ab den 70er Jahren, als solche Gedanken längst zum Allgemeinplatz wurden, hat die CDU auch diese Thesen mit in ihr Parteiprogramm übernommen.

¹⁷⁸ Hintze 1995, S. 193

¹⁷⁹ ebd., S. 238

1.3 Kirchliche Erziehungskonzepte

Die Protestanten äußern sich zur Thematik einer speziellen Mädchenbildung, im Gegensatz zu den Katholiken, nahezu überhaupt nicht.

Zwar gibt auch die protestantische Seite eine Monatsschrift für Pädagogik und Theologie mit dem Titel „Der evangelische Erzieher“ heraus. Jedoch liegt das Augenmerk hier ganz stark auf dem Bereich des Religionsunterrichts. Von 1952 bis zu Beginn der 80er Jahre findet man lediglich einen Artikel, der zu Frauenthemen Stellung nimmt und, relativ fortschrittlich eingestellt, auf Rollenkonflikte bei weiblicher Erwerbstätigkeit hinweist.¹⁸⁰ In den letzten beiden Jahrzehnten des Untersuchungszeitraums erscheinen im Zuge einer allgemein stärker werdenden Sensibilität für die Geschlechterproblematik drei Themenhefte¹⁸¹ und zwei einzelne Artikel¹⁸² mit feministischem Hintergrund.

Doch der für die Bildungsexpansion der Mädchen entscheidende Zeitraum waren die früheren Jahre. Die Forderung nach einer unterschiedlichen schulischen Erziehung von Mädchen und Jungen, gar in getrennten Schulen, wurde kein einziges Mal gestellt. Eine spezielle Mädchenbildung war für evangelische Pädagogen, im Gegensatz zu den Katholiken, kein Thema. Für die protestantische Kirche war die Gleichbehandlung der Geschlechter in Bildungsfragen wohl selbstverständlich.

Die katholische Seite hingegen hat immer eine eigene Position zur Mädchenbildung bezogen; meist eine konservative. Das Verbreitungsorgan der Katholiken auf dem pädagogischen Sektor war die Zeitschrift des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL) „Katholische Frauenbildung“, ab 1975 in „Katholische Bildung“ umbenannt. Auf deren Beiträge soll bei den nun folgenden Ausführungen zum Thema Kirche und Mädchenbildung Bezug genommen werden.

Der katholischen Kirche war es ein wichtiges Anliegen, Mädchen in getrennten Schulen zu unterrichten, was sich auch in der großen Zahl von privaten Mädchenschulen in katholischer Trägerschaft manifestiert. Die dieser Haltung zugrunde

¹⁸⁰ Schmidt Eva Renate 1967. Ein weiterer Artikel aus dem Jahr 1952 mit dem Titel „Wahnsinn der höheren Mädchenbildung?“ bezieht sich aber ausdrücklich auch auf die Jungenschulen und beklagt die Entmenschlichung der höheren Schulen aufgrund der Stofffülle (Wildkanzel 1952)

¹⁸¹ Feministische Theologie 1982, Sexualität und Partnerschaft 1989, Frauen: Religion und Sozialisation 1993

¹⁸² Kloidt-Benteler 1988; Buse 1995

liegenden pädagogischen Vorstellungen und Begründungen werden in der Zeitschrift „Katholische Frauenbildung“ zum Ausdruck gebracht.

In den 50er Jahren unterscheiden sich die Positionen auf katholischer und allgemein pädagogischer Seite wenig. Doch dann bewegen sich die Standpunkte zunehmend auseinander. Während die pädagogischen Fachzeitschriften mit einigen Ausnahmen moderner, fortschrittlicher und emanzipierter wird, verharret die Zeitschrift „Katholische Bildung“ bei ihrem traditionellen Leitbild und argumentiert sogar noch konservativer als in den Anfangsjahren.

Schon 1950 schreibt Martha Moers zur Frage, ob der Frau intellektuelle Bildung überhaupt liege, von den vielen Vorurteilen, die meist von Männern vorgebracht würden. Keines der beiden Geschlechter dürfe in geistiger Hinsicht gegenüber dem anderen zurückstehen.¹⁸³

Und auch in den 60er Jahren nimmt der VkdL zusammen mit der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg bezüglich der Repräsentanz von Mädchen an Gymnasien und Universitäten zwar keine Vorreiterrolle, aber dennoch eine Position ein, die im Einklang war mit dem Trend der Zeit – Bildungswerbung und Bildungsexpansion.

Eine unentwegte Verfechterin für die Belange der Mädchen und Frauen in Sachen Bildung ist Else Schmücker, die auch in anderen pädagogischen Fachzeitschriften Artikel veröffentlicht hat. Sie fordert eine Revision des veralteten Frauenbildes.¹⁸⁴

1965 konstatiert der VkdL, dass die Zahl der jungen Frauen in höheren Schulen und im akademischen Studium absolut wie relativ zu gering ist.¹⁸⁵

Zwei Jahre später bezeichnet er die hochwertige Bildung und Ausbildung der Mädchen als eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit. Besonders die Öffentlichkeit, vor allem aber die Eltern bedürften dringend einer Aufklärung, um diejenigen veralteten Leitbilder zu ersetzen, die einem angemessenen Schulabschluss bis hin zum Studium und einer qualifizierten Berufsausbildung im Wege stünden.¹⁸⁶

Diesen aufgeschlossenen und fortschrittlichen Beiträgen steht jedoch eine beachtliche Anzahl von konträren Artikeln mit traditionellen Auffassungen gegenüber.

¹⁸³ Moers 1950

¹⁸⁴ Schmücker 1963a

¹⁸⁵ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1965

¹⁸⁶ Empfehlungen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. 1967, S. 300

Ein düsteres Bild der gebildeten Frau zeichnet Irene Marinoff 1963 und schildert die Folgen in dramatischem Ausmaß. „Die Frau fühlt intuitiv, wann sie einer Sache gewachsen ist und wann nicht. Mit nachtwandlerischer Sicherheit kann sie, wenn sie guten Willens und unverbildet ist, die ihr vom Leben gestellten Aufgaben lösen. Ist sie aber durch eine verkehrte Schulung des reinen Intellekts verbildet, dann verliert sie die innere Sicherheit, vergreift sich in den Mitteln, um das Leben zu meistern, wählt den falschen Ehegatten und macht um so mehr grundlegende Fehler, je weniger sie in der Religion verankert ist.“¹⁸⁷

1965 betont die Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen, Marilone Emmerich, erneut die traditionelle Rolle der Frau: „Ohne den Mut zum Verzicht gibt es nur Kümmerformen fraulichen Wirkens in dieser Zeit. Im Maß der freiwilligen Hingabe an die Aufgabe bekundet sich wahre Freiheit und Selbstverwirklichung.“¹⁸⁸

Auch der spätere Kardinal Josef Höffner spricht vom „hingebenden Da- und Bereitsein“ als der „königlichen Kraft der Frau“.¹⁸⁹ „Entscheidend ist, daß in den jungen Mädchen das Ethos des Dienens, das einen Wesenszug fraulicher Bildung darstellt, geweckt und gepflegt wird.“¹⁹⁰

1967 bekräftigt der Katholische Bildungsrat ebenfalls das Recht der Mädchen auf eine wesensmäßige Erziehung. Durch die geforderte starke Anpassung an die männliche Fragestellung sei die eigene schöpferische Denkfähigkeit nur mangelhaft entwickelt worden. Die Betonung der Gleichberechtigung dürfe die Tatsache nicht verdecken, dass der Frau die größte Aufgabe der heutigen Zeit zufalle: „die Erhaltung der menschlichen Werte, die die moderne, technisierte männliche Welt immer mehr auszulöschen“ beginne.¹⁹¹

Zur Frage der Koedukation

Das getrennte Unterrichten und Erziehen von Mädchen und Jungen war ein fester Bestandteil katholischer Erziehungsvorstellungen. So verwundert es nicht, dass sich die katholische Seite nahezu uneingeschränkt gegen die Koedukation aussprach.

¹⁸⁷ Marinoff 1963, S. 184

¹⁸⁸ Emmerich 1965, S. 332

¹⁸⁹ Höffner 1965, S. 87

¹⁹⁰ ebd., S. 87f

¹⁹¹ Katholischer Bildungsrat 1967, S. 159

In den 50er und 60er Jahren finden sich überhaupt keine Befürworter. 1957 nimmt der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen zu einem Lehrplanentwurf für Volksschulen in Baden-Württemberg Stellung. Er macht den Vorschlag, statt gemischter Jahrgangsklassen zwei oder mehr Jahrgänge, nach Mädchen und Jungen getrennt, zusammenzulegen. Dies entspräche durchaus moderner Pädagogik.¹⁹²

Mit einer eigenständigen Mädchenbildung, so Domkapitular Heinrich Selhorst 1966, halte die Kirche „die langsame Aushöhlung und Denaturierung im Bereich der Mädchenschulen auf“.¹⁹³

Lediglich drei Beiträge in den 70er Jahren wollen eine Verabsolutierung des einen oder anderen Systems vermeiden.¹⁹⁴ Auch in den 80ern wird der Kampf in der Katholischen Bildung gegen die Koedukation weitergeführt. „Koedukation gilt jedoch weiterhin ungeprüft als richtig und zeitgemäß, sie ist ja „machbar“. Nachteile sind nicht so leicht nachzuweisen, schon gar nicht statistisch erfaßbar. Sie sind aber mit einer Zeitbombe zu vergleichen, die u.U. erst in einer anderen Lebensphase zur Explosion kommt.“¹⁹⁵ So äußert sich Marilone Emmerich zur Frage nach der Notwendigkeit einer speziellen Mädchen- und Frauenbildung.

Christa Meves sieht 1988 den „ungeschriebenen Zwang zur Frühsexualität“¹⁹⁶ als eine Folge der Koedukation. Im selben Jahr erscheint jedoch auch ein Beitrag, der dem gemeinsamen Unterrichten von Mädchen und Jungen nicht völlig negativ gegenübersteht und sich für eine reformierte Koedukation ausspricht.¹⁹⁷

Zu dieser Zeit kommen im feministischen Lager die ersten kritischen Stellungnahmen zur Koedukation auf. Die Mädchen werden als Verlierer dargestellt. Die kirchliche Seite findet sich in ihren Befürchtungen bestätigt; setzt sich aber dennoch sogleich von der neueren Frauenforschung ab.

1989 betont Ingbert von Martial in seinem Beitrag „Kirchliche Stellungnahmen zu Koedukation und Geschlechtertrennung in katholischen Schulen“: „Der Erhalt eines Grundbestandes an monoedukativen Schulen erscheint wünschenswert“.¹⁹⁸

Die einzige uneingeschränkt positive Stellungnahme zur Koedukation zeigt sich in einem Beitrag, in dem die Umwandlung einer einst monoedukativen Schule in eine

¹⁹² Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1957

¹⁹³ Selhorst 1966, S. 311

¹⁹⁴ Pauls 1971, Pöggeler 1977, Arnold 1977

¹⁹⁵ Emmerich 1981, S. 694

¹⁹⁶ Meves 1988, S. 50

¹⁹⁷ Böhmer 1988

¹⁹⁸ Martial 1989, S. 410

koedukative beschrieben wird. „Im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Entscheidung des Mit- und Gegeneinanders von Mann und Frau scheint es angebracht, Schulen koedukativ zu führen, aus christlicher Pflicht der Humanisierung sozialer Fehlentwicklungen heraus, zu denen auch das u. U. gestörte Verhältnis der Geschlechter, nicht nur in Unterschichtenfamilien, gehört.“¹⁹⁹

Das Ziel der Erziehung

Bei Diskussionen über das Leitbild der Frau bzw. über das Ziel der Mädchenerziehung beruft sich die katholische Kirche als letzte Entscheidungsinstanz auf den göttlichen Willen. So bekräftigt Marilone Emmerich 1965, dass es den katholischen Frauen um einen tieferen Ansatzpunkt geht: „um die zeitliche Ausprägung des ewigen Bildes der Frau nach dem Schöpfungsplan Gottes“.²⁰⁰

Im selben Jahr beklagt der VkdL, „daß die gottgewollte Ausprägung männlichen und weiblichen Wesens der Bildung aufgegeben ist“.²⁰¹

1981 schreibt Marilone Emmerich auf die Frage der Mädchenbildung „Was wollen wir?“, dass eine Beantwortung vom christlichen Standpunkt aus nicht beliebig erfolgen kann. „Die Schöpfungsordnung ist eine Seinsordnung, nach der Mann und Frau bestimmte Lebensaufgaben – nicht nur austauschbare Rollen und Funktionen – zugemessen werden.“²⁰²

Auch 1990 betont Gertrud Rieger die letztendliche göttliche Entscheidungsgewalt. „Hier gilt es die Frage wieder im Bewußtsein zu verankern, wer denn nun eigentlich zu bestimmen habe, wie gelungenes Frausein aussehen muß oder kann: der (angeblich) autonome Mensch oder nicht vielleicht doch eher der Schöpfer, aus dessen Gedanken der Liebe eben dieser Mensch als Geschöpf hervorging?“²⁰³

Ein deutlicher Rückschritt ist vor allem in den 70er Jahren zu verzeichnen, als die konservativen Thesen von Christa Meves in der Katholischen Frauenbildung eine reiche Verbreitung erfahren.

So verweist Marilone Emmerich 1972 auf ein Buch von Meves, in dem vor einer übersteigerten Intellektualisierung und Versachlichung der Frau in Schule und Be-

¹⁹⁹ Ostermann-Fette 1990, S. 488

²⁰⁰ Emmerich 1965, S. 329

²⁰¹ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1965, S. 203

²⁰² Emmerich 1981, S. 692

²⁰³ Rieger 1990, S. 487

ruf gewarnt wird. Meves werden bemerkenswerte Argumente gegen den „Trend der Verkopfung“ zugestanden.²⁰⁴

1977 beschreibt Hannelore Blaschek als wichtiges Ziel der Mädchenbildung die Vorbereitung auf die künftigen Aufgaben der Frau als Mutter.²⁰⁵

Die gleiche Autorin spricht 1979 hochtrabend von einer Mädchenbildung, die sich nicht nur als intellektuelle Bildung versteht, sondern als ganzheitliche, vielseitige, „die dem Erleben Raum läßt, in der es noch die *emporziehende Kraft der Schönheit* (Hervorhebung C.S.), den Aufruf zum sittlichen Handeln“²⁰⁶ gibt.

Noch 1988 schreibt der VkdL den Mädchen eine geringere theoretische Denkleistung zu. „Ihre Auffassung und Beurteilung von Vorgängen und Sachverhalten sind bei gleichem Intelligenzniveau konkreter, realitätsgebundener und zumeist weniger theoretisch als die der Jungen.“²⁰⁷

Selbst Anfang der 90er Jahre wird weiterhin auf die Opferbereitschaft der Frau gesetzt. So stellt sich Elisabeth Schmitz bewusst gegen die vorherrschende Tendenz der Gleichberechtigung. „Provokant möchte ich ... gegen den Trend der Zeit sagen: Christliche Mädchenbildung meint nicht den Kampf der Geschlechter, sondern sollte nach wie vor auf die „geistige Fruchtbarkeit der Selbstlosigkeit und des Dienens“ setzen; denn was brauchen die Menschen gerade in unserer Zeit mehr als einen „Bund zwischen Gerechtigkeit und Barmherzigkeit“, um als wahre Menschen leben zu können.“²⁰⁸

Zur Frage der Berufstätigkeit

Die Stellungnahmen in der Katholischen Bildung zum Thema Frau und Beruf, besonders zu erwerbstätigen Müttern, zielten meist auf die Auflistung der negativen Folgen dieser Beschäftigungen für die Kinder.

1961 führt Otto Speck Untersuchungen an, die deutlich machen, dass Kinder berufstätiger Mütter in ihrer Entwicklung grundsätzlich benachteiligt und daher erziehungsgefährdet sind.²⁰⁹ Er spricht von einem außergewöhnlichen Erziehungsrisiko.

²⁰⁴ Emmerich 1972, S. 7

²⁰⁵ Blaschek 1977

²⁰⁶ Blaschek 1979, S. 218

²⁰⁷ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1988, S. 322

²⁰⁸ Schmitz 1990, S. 480

²⁰⁹ Speck 1961, S. 736

Drastisch schildert Ernst Wadden 1965 die Folgen vor allem für überlastete Fabrikarbeiterinnen. Es „werden überdies mit zunehmender Häufigkeit Zeichen einer Vermännlichung beobachtet, die bis zur Ausprägung äußerer männlicher Geschlechtsmerkmale gehen können und ihre Ursache in einer gehemmten bzw. nachlassenden Eierstocktätigkeit haben. Männliche Stimme, männliche Behaarung, männliche Brust- und Körperformen, frühzeitiges Aufhören der Menstruation und Frigidität zeigen eine Anpassung an die männliche Mentalität und Arbeitswelt an“.²¹⁰

Marilone Emmerich sieht durch die Überbetonung der weiblichen Arbeitskraft den Aspekt der dringend notwendigen ehrenamtlichen Tätigkeit der Frau vernachlässigt; nicht weniger bedeutungsvoll aber unattraktiv.²¹¹

Uneingeschränkte Zustimmung zur Berufsausübung vertritt Else Schmücker 1964. Die moderne Frau erwarte ein Ja zu ihrem Berufsleben und wolle nicht als „irregeleitete Frauenrechtlerin“ angesehen werden.²¹²

Agnes Banholzer fordert 1966 mehr Bemühungen, um der Frau eine menschenwürdigeren und gleichwertigen Stellung in der Arbeitswelt zu sichern.²¹³

Elisabeth Lünenbürger sieht in den überkommenen Leitbildern vom Frau-Sein, mit dem eine „völlige Hingabe an Haushalt und Familie“ gemeint ist, den Grund dafür, dass Frauen einen schweren Stand haben.²¹⁴ Weiter geht sie der Frage nach, was eine Frau daran hindere aufzusteigen: „Sie kann nicht aufsteigen, wo sie nicht ist.“²¹⁵

Doch diese fortschrittlichen Beiträge werden in einer zusammenfassenden offiziellen Stellungnahme des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen sofort wieder relativiert. So sieht er zwar Frauen, denen bei ausreichenden geistigen Kompetenzen eine Berufstätigkeit verwehrt wird, in echte Lebenskonflikte gestürzt. „Wo aber die Frau sich selbst ohne zwingenden Grund von ihren ersten und nächstliegenden Pflichten gegenüber Haus und Familie entbindet, weil sie die eigene selbständige Aufgabe nicht aufgeben will oder weil sie selbst oder der Ehemann das

²¹⁰ Wadden 1965, S. 185

²¹¹ Emmerich 1965, S. 331

²¹² Schmücker 1964a, S. 208

²¹³ Banholzer 1966, S. 471

²¹⁴ Lünenbürger 1966, S. 624f.

²¹⁵ Lünenbürger 1966, S. 626

Familieneinkommen über den notwendigen Bedarf hinaus steigern wollen, da melden wir unsere ernsten Bedenken an.“²¹⁶

Franz Pöggeler steht 1969 uneingeschränkt hinter der weiblichen Berufsarbeit. Er fordert, die Gesellschaft darüber aufzuklären, dass eine berufliche Bildung der Persönlichkeitsentfaltung einer modernen Frau diene und nicht als letzte Rettung zu verstehen sei, für den Fall, dass das Mädchen nicht heirate. „Die Öffentlichkeit faßt die Doppelrolle weitgehend noch so auf, als habe eine verheiratete Frau, die berufstätig sein wolle, an Ehe und Familie „keine Lust“ und als vernachlässige sie dadurch Familie, Ehe und Kindererziehung.“²¹⁷

1972 nimmt die Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen, Marilone Emmerich, diese uneingeschränkte Bejahung wieder ein gutes Stück zurück. Die individuellen Möglichkeiten sollen wahrgenommen werden – aber nicht in egozentrischer Selbstverwirklichung.²¹⁸

Kennzeichnend für die immer konservativere Linie des Vereins ist 1988 der Nachdruck eines „immer noch aktuellen“ Artikels von Martha Moers aus dem Jahre 1950 (!): „Als Angelpunkt weiblichen Wesens ist aber der natürliche Beruf der Frau im Auge zu behalten, ihr Wirken in der Familie.“²¹⁹

1990 beklagt Karlheinz Esch eine Abwertung des Ideals der Hausfrau und Mutter und fordert eine zumindest gleichwertige Stellung neben dem Leitbild der berufstätigen Frau. Haushalt und Kindererziehung würden viele Frauen nicht mehr befriedigen, weil eine Nur-Hausfrau belächelt werde und „weil Muttersein und Kinderhaben den Verdacht erregen, daß Persönlichkeitsentwicklung und Lebensqualität darunter zu leiden hätten“.²²⁰ Die Ursache dafür sieht er in einem überzogenen Emanzipationsstreben.

Franz Pöggeler vertritt vier Jahre später eine konträre Position. Er bezeichnet es als Missverständnis, sehe man die weibliche Berufstätigkeit als „Kapitulation vor der angeblich „eigentlichen“ Aufgabe der Frau, nämlich als Hausfrau und Mutter zu fungieren“.²²¹

²¹⁶ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1966, S. 267

²¹⁷ Pöggeler 1969, S. 115

²¹⁸ Emmerich 1972

²¹⁹ Moers 1988, S. 658

²²⁰ Esch 1990, S. 365

²²¹ Pöggeler 1994, S. 388

Doppelt verwerflich wird die Erwerbsarbeit von Müttern kleiner Kinder angesehen. Noch in den 70er Jahren sucht Susanne Scholz die Wurzeln von Drogensucht und Jugendkriminalität in den frühen Lebensjahren des Kindes: in der Ungeborgenheit im Kleinkindalter – verursacht durch die Abwesenheit der Geld verdienenden Mutter.²²²

Theatralisch schildert Christa Meves 1977 die Situation: „Man versündigt sich an der Frau, die sich von den weinenden Kindern losreißt und die sie noch weinen hört, wenn sie auf ihrem Bürostuhl sitzt und Fehler über Fehler macht.“²²³ Einen wichtigen Schritt zu echter Emanzipation sieht Meves in einer ideellen und materiellen Aufwertung der Mutterschaft.²²⁴

Nach Marilone Emmerich befindet sich die emanzipierte Frau in einer widersprüchlichen Identitätskrise. „Das äußerste Extrem ... ist im „Feindbild Mutter“ erreicht, wenn Mutterschaft als biologischer Hinderungsgrund für die eigene Selbstverwirklichung betrachtet wird und eine feministische Theologin sogar vom „Nachteil“ der Frau spricht, daß sie gebären muß“.²²⁵

1993 fordert Werner Gladel, dass Erziehung und Bildung den Weg zur Mutterschaft nicht verstellen, sondern offen halten sollen.²²⁶ Er bezeichnet die problemlose Vereinbarung von Familie und Beruf als Illusion, vorbei an den seelischen Bedürfnissen der Kleinkinder.

Zur Frage der Emanzipation

Zum Thema Gleichberechtigung äußert sich der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen unterschiedlich. Gar kein Thema ist dies für Maria Schmidt, die 1960 sogar die Sprachlosigkeit der Frau mit edlen Motiven rechtfertigen kann. „Das ihr gebotene Schweigen in der Kirche ist nicht starre Leere, sondern stammelnde Fülle. Aus dem Schweigen der sich opfernden Liebe redet das „Ewige Wort“.“²²⁷

Kritisch mit dem eigenen Geschlecht geht Else Schmücker in den 60er Jahren um. Für sie hängt die neue Generation der Frauen weit hinter dem Enthusiasmus der alten Frauenrechtlerinnen zurück. „Wir wissen, daß viele der Nutznießerinnen der

²²² Scholz 1975

²²³ Meves 1977, S. 685

²²⁴ Meves 1979

²²⁵ Emmerich 1981, S. 692

²²⁶ Gladel 1993

²²⁷ Schmidt, Maria 1960, S.188

Bewegung sich bequem einrichten in einer Gesellschaft, die hinter moderner Fassade unsäglich antiquiert ist und nicht erkannte und erkennt, daß der *Gestaltwandel Erfüllung des Frauenwesens* ist.“²²⁸

Einschränkend sieht Marilone Emmerich, bei allem gesunden Drängen nach echter Selbstverwirklichung, das neue Bild zum Zerrbild werden, wenn Selbstverwirklichung in Selbstsucht münde.²²⁹ 1978 bezeichnet dieselbe Autorin die Gleichberechtigung der Frau als „freiwilligen Verzicht auf das naturgegebene Anderssein“²³⁰.

Auch Hannelore Blaschek warnt ein Jahr später vor der angeblichen Befreiung der Frau. Die Emanzipation könne sie „ – indem ursprüngliche Wesenszüge und eine in ihr angelegte Sehnsucht zerstört werden – in schwere innere Spannungen, Konflikte, ja in tiefe Lebenskrisen bringen“.²³¹

Viel Beachtung in kirchlichen Kreisen erfuhren die Bücher und Aufsätze von Christa Meves, die zu Umkehr und Neubesinnung aufforderte:

Die „Emanzipation der Frau heraus aus dem Status der Unterdrückbarkeit hat sich an der spezifischen Eigenart des Weiblichen, an ihrer spezifischen Bestimmung vorbeimanipuliert.“²³²

„Echte Frauenemanzipation dürfte nicht den Versuch machen, die Frau von sich selbst und ihrem Eigentlichen wegzubringen.“²³³

„Auch in der Frauenemanzipation brauchen wir echte Umkehr bis an jene Weggabelung, wo die Abkehr von Gott begann.“²³⁴

Drastisch schildert Marilone Emmerich die Folgen einer falsch verstandenen Emanzipation zu Anfang der 80er Jahre:

„Unverkennbare *Überforderungserscheinungen* machen deutlich, daß das Mädchen, die Frau, allgemein gesehen, die neuen Freiheiten schwer verkraftet und daß sie zu wenig oder gar nicht auf eigenständige Entscheidungen vorbereitet ist. Ärzte registrieren in steigendem Maße psychosomatische Erkrankungen und Streßerscheinungen bei Frauen, Depressionen schon bei jungen Mädchen; die Zahl der schwangeren Schülerinnen wächst; Psychotherapeuten warnen vor irreparablen seelischen Schädigungen schon im Kindesalter, wenn die mütterliche

²²⁸ Schmücker 1964a, S. 209

²²⁹ Emmerich 1965, S. 330

²³⁰ Emmerich 1978, S. 641

²³¹ Blaschek 1979, S. 212

²³² Meves 1979, S. 452

²³³ ebd., S. 452

²³⁴ Meves 1979, S. 457

Zuwendung fehlt. Sind nicht auch die Zunahme der drogengefährdeten und suchtkranken Mädchen und Frauen, die Notwendigkeit immer neuer Zufluchtshäuser für misshandelte Frauen, steigende Kriminalitäts- und Selbstmordquoten für den, der sehen will, deutliche Anzeichen dafür, daß die „Befreiung“ der Frau in vielem fragwürdig und noch längst nicht gelungen ist? Die forcierte „Emanzipation“ hat große Rollenunsicherheiten zur Folge und erbringt neue Zwänge und Abhängigkeiten, nicht zuletzt neue Formen einer emanzipatorischen Bevormundung.“²³⁵

Hier wird der leise Wandel des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen deutlich, von einem Organ, das sich für die Belange der Mädchen und ihre Bildung einsetzte, vor allem in der Nachkriegszeit und in den 60er Jahren, zu einem Hüter traditioneller Wertvorstellungen. Veröffentlichungen von Autoren wie Schmücker²³⁶ und Pöggeler²³⁷ mit modernen Anschauungen waren eher die Ausnahme. Der Tenor der Zeitung blieb konservativ. So fanden auch die Ausführungen von Christa Meves Ende der 70er Jahre ein breites Echo. Ein wichtiges Anliegen war dem VdkL die Stärkung der Familie und die Hinlenkung der Frau auf ihre „wahre“ Berufung als Hausfrau und Mutter. Der weiblichen Berufstätigkeit stand der VdkL äußerst kritisch gegenüber. Auch war ihm die Warnung vor einer falsch verstandenen Gleichberechtigung stets ein wichtiges Thema.

²³⁵ Emmerich 1981, S. 691

²³⁶ Schmücker 1963c, Schmücker 1964a, Schmücker 1964b, Schmücker 1964c

²³⁷ Pöggeler 1969, Pöggeler 1977, Pöggeler 1992, Pöggeler 1994

1.4 Bildungs- und Lehrpläne in Baden-Württemberg und ihre Aussagen zur Mädchenbildung

Was sich hinsichtlich einer unterschiedlichen Erziehungswirklichkeit für Mädchen und Jungen konkret im schulischen Alltag abspielte, kann nicht mehr rekonstruiert werden. Aber die vom Kultusministerium herausgegebenen Bildungs- und Lehrpläne können doch Hinweise, von offizieller Seite, auf eine Ungleichbehandlung der Geschlechter in der Schule geben.

In den 50er-, aber auch in den 60er Jahren war es selbstverständlich, den Mädchen wenigstens in einigen Fächern einen speziellen, von dem der Jungen abweichenden Unterricht zu erteilen. Durch spezifisch weibliche Fächer wie Handarbeit und Hauswerk, durch besondere Stoffgebiete und unterschiedliche Methoden in der Vermittlung des Lernstoffs sollte der anderen Art der Mädchen, ihrem Wesen, genüge getan werden. Dies rührt aus der Geschichte des Schulsystems her, in dem ursprünglich im Idealfall getrennte Schulen für die beiden Geschlechter vorgesehen waren. Da dies aus pragmatischen Gründen nicht mehr möglich war, sollten wenigstens nicht alle Punkte einer speziellen Mädchenbildung gänzlich vernachlässigt werden. Denn die koedukative Schule war unbestreitbar eine Schule der Jungen. So erstaunt es nicht, dass in der Anfangszeit in den Bildungs- und Lehrplänen viele Verweise auf Anliegen der Mädchenbildung zu finden sind. In den 70er Jahren dagegen tauchen keine Hinweise auf eine unterschiedliche Behandlung der Mädchen mehr auf; der Leitgedanke ‚Gleichberechtigung‘ stand im Mittelpunkt; Koedukation war allgemein akzeptiert.

Vorangestellt sei gleich eine Besonderheit des baden-württembergischen Schulsystems – die Einrichtung einer **Frauenschulklasse**; lange gefordert von diversen Mädchenschulpädagogen, die vor allem bei der gymnasialen Bildung von Schülerinnen ein großes Manko im hauswirtschaftlichen Bereich sahen und schwerwiegende Defizite für das spätere Leben in der Familie voraussagten. Eine für die 50er Jahre nicht ungewöhnliche Position, bestand doch weitgehend Übereinstimmung darin, dass ohne spezielle Frauenbildung durch spezifische Frauenfächer ein Mädchen später nicht fähig sei, familiäre Aufgaben zufriedenstellend zu übernehmen.

So konnten Mädchen ab dem Jahr 1957 an Gymnasien und Progymnasien ein 11. Schuljahr in einer Frauenschulklasse besuchen.

„In dieser Klasse sollen die Mädchen ein tieferes Verständnis für die Aufgaben der Frau in der Familie und im öffentlichen Leben gewinnen. Sie sollen so erzogen werden, daß sie für die Fragen der Zeit aufgeschlossen sind und später das innere Leben der Familie mitbestimmen können.“²³⁸

Ein Übertritt von der Frauenschulklasse in die 12. Klasse eines Gymnasiums war allerdings nicht möglich. Neben wissenschaftlichen Fächern stand die praktische Arbeit in Hauswirtschaft und Handarbeit im Mittelpunkt; Kinderpflege und -beschäftigung wurden ebenfalls in den Lehrplan aufgenommen. Als Erziehungsziel sollten die Mädchen erkennen, „daß die Fürsorge für die Familienmitglieder und die Pflege und Erziehung der Kinder die wichtigste und vornehmste Aufgabe der Hausfrau und Mutter ist“.²³⁹

Durch Praktika in Kindergarten und Säuglingsheim sollte das soziale Empfinden und das Verantwortungsbewusstsein gestärkt werden. Auch Besichtigungen von Betrieben und Heimen waren vorgesehen.

In den Lehrplänen der **Gymnasien** vermutet man eher eine Gleichbehandlung der beiden Geschlechter. Dem war zum Teil auch so, denn je höher das angestrebte Bildungsniveau, desto weniger konnte man Abstriche im Lehrstoff für den weiblichen Teil der Schülerschaft zugestehen. So ist es nicht verwunderlich, dass in den Vorbemerkungen nicht auf das Thema Mädchenbildung eingegangen wird. Dennoch wird beim Vergleich der Stundentafeln der verschiedenen Typen des Gymnasiums aus dem Jahre 1957 deutlich, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen von der 5. bis zur 8. Klasse jeweils zwei Unterrichtswochenstunden mehr hatten, bedingt durch das Fach Handarbeit.²⁴⁰

Als Aufgabe und Ziel des Handarbeitsunterrichts werden Tugenden genannt, die typisch weiblich besetzt sind: Erziehung zu Genauigkeit, Ausdauer und sparsamem Wirtschaften.²⁴¹

²³⁸ Kultus und Unterricht 1957a, S. 292

²³⁹ ebd., S. 292

²⁴⁰ Kultus und Unterricht 1957b

²⁴¹ ebd., S. 289

Auch die Stundentafeln aus dem Jahre 1962 für altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien zeigen bezüglich der höheren Wochenstundenzahl für Mädchen keine Änderung.²⁴²

Im Lehrplan von 1957 wird für die Katholische Religionslehre an Gymnasien die Unterscheidung zwischen Jungen- und Mädchenschulen aufgegeben. Der seelischen und geistigen Eigenart der Geschlechter müsse der Religionslehrer nun in der Weise Rechnung tragen, dass er in der einen Schule einzelne Lehrstücke stärker berücksichtige als in der anderen und sie entsprechend darbiere.²⁴³

Anders stellt sich die Situation in den baden-württembergischen **Volksschulen** dar. 1958 wird ein neuer Bildungsplan eingeführt. Im Vorwort erscheint bereits ein Hinweis, dass die Belange der Mädchen nun stärker berücksichtigt werden. In den Leitgedanken wird der Mädchenbildung ein eigenes Kapitel gewidmet. Diese müsse „den wesensgemäßen Anlagen des weiblichen Geschlechts, der künftigen Stellung des Mädchens als Frau und Mutter, aber auch der heute zunehmenden öffentlichen Verantwortung der Frau im beruflichen und gesellschaftlichen Leben gerecht werden“.²⁴⁴

Die Ausbildung der Mädchen habe derjenigen der Knaben gleichwertig zu sein, jedoch nicht immer gleichartig. Handarbeit und Hauswerk allein würden für eine gute Mädchenbildung nicht genügen. Unterschiede in den schulischen Leistungen zwischen Mädchen und Jungen werden nicht mit einer unterschiedlichen intellektuellen Begabung erklärt, sondern mit der besonderen Art des weiblichen Interesses, das als weniger sachbezogen als das der Jungen beschrieben wird. Bei den Mädchen stünden dagegen menschlich-seelische Beziehungen stärker im Vordergrund und sollten bei der Stoffauswahl auch stärker beachtet werden. Die Mädchen seien vor allem dann aktiv und leistungsfähig, wenn sie sich menschlich angesprochen fühlten. Die frühere Reifung der Mädchen könne dann besonders erzieherisch genutzt werden, wenn die Schule der Hingabefähigkeit der Mädchen, ihrer Bereitschaft zu pflegen und Hilfe zu leisten, Raum lasse. Auch der Beitrag der Mädchen zur „Gesittung in der Klassengemeinschaft“ wird hervorgehoben. Ferner wird den Mädchen eine Führungsposition in der musischen Bildung zugeschrieben. Gehe es um die Sauberkeit einer Arbeit, um die Ästhetik und um die

²⁴² Kultus und Unterricht 1962

²⁴³ Kultus und Unterricht 1957b, S. 183

²⁴⁴ Kultus und Unterricht 1958, S. 13

Treue in kleinen Dingen, so würden die Leistungen der Schülerinnen diejenigen der Knaben übertreffen.²⁴⁵

Trotz Eingliederung der jungen Frau in das Berufsleben bleibe doch das Ziel der Erwartungen, „als Frau und Mutter dem heranwachsenden Leben zu dienen“.²⁴⁶

Wieder ist die Rede von den eigentlichen Aufgaben der Frau. In der Hingabe an die Familie sei sie Hüterin von Sitte und Gemeinschaft.

An Vorbildern großer und menschlich bedeutender Frauengestalten in Geschichte, Kunst, Wissenschaft und im sozialen Leben sollten die jungen Frauen lernen, eigene Verantwortung aufzubringen und die Erfordernisse des Lebens zu meistern.

In der Stundentafel der Grundschule wirkte sich diese besondere Mädchenbildung durch eine höhere Anzahl von Wochenstunden für Mädchen aus, bedingt durch den Handarbeitsunterricht; Klasse 1 mit einer zusätzlichen Stunde, Klasse 2 mit zwei und Klasse 3 und 4 mit jeweils drei Stunden. Damit die Mädchen im Vergleich zu den Jungen keine zu große zeitliche Mehrbelastung hatten, konnte das Fach Heimatkunde in Klasse 2-4 um je eine Stunde verringert werden.

Auch in der Oberstufe der Volksschule nahm der Handarbeitsunterricht zeitlich einen größeren Rahmen ein als das Fach Werken für die Jungen. Im 8. Schuljahr kamen noch vier Stunden Hauswerk hinzu. Um dies auszugleichen, wurden die Bereiche Deutsche Sprache und Sachunterricht von 15 Stunden (Jungen) auf 12 Stunden für die Mädchen gekürzt. Darin enthalten war auch eine Reduzierung der Fächer Naturkunde und Naturlehre um je eine Stunde; dieser Stoff sollte in das Fach Hauswerk einbezogen werden.

1964 wurde der Bildungsplan für das 9. Schuljahr der Volksschulen veröffentlicht. In der neuen Klasse, nun als Pflichtschuljahr eingerichtet, stand als Bildungsaufgabe für den Unterricht der Mädchen erneut der Aufgabenbereich der künftigen Frau und Mutter besonders im Mittelpunkt.²⁴⁷

Zwei Stunden Handarbeit und vier Stunden Hauswerk wurden durch vier Stunden Werken bei den Jungen und einer Stunde weniger Mathematik und Geometrie für die Mädchen zu egalisieren versucht, so dass am Ende nur eine Stunde zeitlicher Mehraufwand für die Mädchen zu Buche stand.

²⁴⁵ Kultus und Unterricht 1958, S. 14

²⁴⁶ ebd., S. 14

²⁴⁷ Kultus und Unterricht 1964a

Für den Katholischen Religionsunterricht wies der Lehrplan spezielle lebenskundliche Themen für Mädchen aus: Die Frau im Plane Gottes. Von der Sorge für den Leib. Das Kind in der Familie. Güte im Alltag. Der kranke Mensch. Der alternde Mensch. Die Frau in Familie, Beruf, öffentlichem Leben. Die Frau in der Kirche.²⁴⁸

In der hauswirtschaftlichen Fächergruppe wurde aus sozialen und volkswirtschaftlichen Gründen eine noch intensivere Vorbereitung für die späteren Aufgaben der Mädchen angestrebt. Immer mehr schulentlassene junge Frauen würden in gewerbliche und industrielle Betriebe wechseln und so sei das 9. Schuljahr oft die letzte Möglichkeit, eine hauswirtschaftliche Ausbildung zu erhalten, vor allem in einer Zeit, in der die Schwierigkeiten des Haushaltens größer geworden seien. Viele Frauen müssten nach der Ehe aus finanziellen Gründen ihren Beruf beibehalten; diese Doppelbelastung könne nur dann ohne Schaden für Haushalt und Familie gemeistert werden, wenn die Frau fähig sei, gewandt und überlegt zu wirtschaften.²⁴⁹

Auch die These von der Aufgeschlossenheit der Mädchen für alles Lebendige, das umsorgt werden kann, findet im Jahr 1964 im Bildungsplan immer noch Geltung. Das Mädchen wolle seinen Lebenskreis überschauen und verlange danach, Zusammenhänge zu erkennen. Darum werde statt der strengen Trennung der Fächer ein Unterricht vorgesehen, der Naturlehre mit Gesundheitslehre, Chemie, Physik, Ernährungs- und Nahrungsmittellehre in engen Zusammenhang mit Hauswerk, Kranken- und Säuglingspflege und Handarbeit bringe.²⁵⁰

Damit sich Knaben im Bedarfsfall, z.B. bei Krankheit oder kurzer Abwesenheit der Mutter, selbst versorgen können, wurde erstmals eine Arbeitsgemeinschaft Handarbeit und Hauswerk für Jungen angeboten. Sollten sich Knaben an diesem Unterricht beteiligen wollen, so müsse ihnen dazu auch die Möglichkeit gegeben werden.

Ein Jahr später, 1965, wurde die Hauptschule in Baden-Württemberg eingeführt. Die Fächer Werken und Handarbeit waren noch immer geschlechtsspezifisch, jedoch lag z.B. in der 5. Klasse die Wochenstundenzahl für Mädchen nicht mehr höher als die der Jungen.²⁵¹

²⁴⁸ Kultus und Unterricht 1964a, S. 473

²⁴⁹ ebd., S. 505

²⁵⁰ ebd., S. 505

²⁵¹ Kultus und Unterricht 1965, S. 313

Zwei Jahre später (1967) erschienen die vorläufigen Arbeitsanweisungen für die Hauptschule.²⁵² Die wöchentliche Stundenbelastung von Jungen und Mädchen war nun gleich. In den Arbeitsgemeinschaften bot man Hauswirtschaft gemeinsam für Knaben und Mädchen an, ebenso Textiles Werken und Musisches Werken.

Aus erzieherischen Gründen sollten auch Mädchen ermuntert werden, an den Arbeitsgemeinschaften für Werken teilzunehmen.

Im Fach Geschichte wurde speziell auf weibliche Interessenunterschiede eingegangen. „Der Wesensart der Mädchen sollte der Geschichtsunterricht, soweit das möglich ist, entgegenkommen.“²⁵³ Mit der Darstellung besonderer historischer Leistungen von Frauen sowie der Hervorhebung der Rolle der Frau im Wandel der Zeiten beabsichtigte man, das Interesse der Schülerinnen an der Geschichte zu steigern.

Für die **Mittelschulen** in Baden-Württemberg wurde 1964 ein neuer Bildungsplan veröffentlicht. In den Leitgedanken war der Mädchenbildung ein eigenes Kapitel gewidmet. In allen Fächern müsse „der besonderen Veranlagung und Berufung der Mädchen so weit wie möglich Rechnung getragen werden, vor allem in Deutsch, Gemeinschaftskunde und Biologie und nicht nur in Handarbeit und Hauswerk“.²⁵⁴ Auch die musische Bildung sollte ein Schwerpunkt der Mädchenerziehung sein.

„Darüber hinaus sind die fraulichen Anlagen des jungen Mädchens mit größter Sorgfalt zu entwickeln. Die Mädchen sollen zu der ihrem Wesen entsprechenden Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Verantwortung für das kulturelle Erbe, zur Hilfsbereitschaft und zur zuchtvollen Lebensordnung erzogen werden.“²⁵⁵

Die Schülerinnen müssten für ihre späteren Lebensaufgaben in den zwei Lebenskreisen – Familie und Beruf – vorbereitet werden. Deshalb dürfe ihre Bildung nicht bescheidener und anspruchsloser sein, sondern habe vielseitiger und differenzierter zu sein als die der Jungen.

Von der 6. bis zur 10. Klasse hatten die Mädchen jeweils eine Wochenstunde mehr zu absolvieren als die Jungen, bedingt durch das Fach Handarbeit und ab der 8. Klasse noch zusätzlich durch den Unterricht in Hauswerk.²⁵⁶ Damit die Be-

²⁵² Kultus und Unterricht 1967

²⁵³ Kultus und Unterricht 1967, S. 636

²⁵⁴ Kultus und Unterricht 1964b, S. 191

²⁵⁵ ebd., S. 191

²⁵⁶ ebd., S. 194

lastung für die Mädchen nicht noch größer ausfiel, wurde ihnen der Mathematikunterricht der 9. und 10. Klasse von fünf auf vier Stunden gekürzt. Dabei handelte es sich um den Themenbereich Geometrisches Zeichnen. Die Mädchen konnten diese Stunde jedoch freiwillig besuchen.²⁵⁷

Im Fach Katholischer Religionsunterricht waren ebenso wie im Bildungsplan für das 9. Schuljahr der Volksschulen eigene Themen für Mädchen angegeben. Diese beiden Lehrplanbereiche von Volksschule und Mittelschule zeigen sich nahezu identisch.²⁵⁸

Im Fach Deutsch unterschied der Bildungsplan unter der Rubrik Erziehung zum Schreiben ebenfalls zwischen Mädchen und Jungen. Ein eigener Schreibstil der beiden Geschlechter war gewünscht, bzw. es sollte verhindert werden, dass Jungen sich eine zu weibliche, ausschweifende und gefühlsbetonte Art des Schreibens aneigneten.

„Das Stimmungsbild ist Gegenstück zur Sachlichkeit der Facharbeit und zur Logik des Gedankenaufsatzes. Es wird bei Jungen eine andere Bewertung erfahren als bei Mädchen. Süßlichkeit und Gefühlsüberschwang sind zu bekämpfen.“²⁵⁹

Als Bildungsziele des Handarbeitsunterrichts führte der Bildungsplan die Erziehung zu „Pünktlichkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe und Hilfsbereitschaft“²⁶⁰ an; also wiederum typisch weibliche Eigenschaften. Auch der Hauswerkunterricht bereitete die Mädchen ganz speziell auf ihre späteren Aufgaben in Haus und Familie vor. Zudem sollte er dazu beitragen, Freude an schöner, harmonischer Häuslichkeit zu wecken, das ästhetische und musische Empfinden zu pflegen und die Mädchen zu Verantwortungsbewusstsein und Hilfsbereitschaft zu erziehen.²⁶¹ In der 10. Klasse war ein zweiwöchiges verbindliches Praktikum in einem Säuglingsheim oder einem Kindergarten zu absolvieren. Auf diese Weise sollte der Unterricht in Säuglingspflege und Kindererziehung intensiviert werden. Zudem wurde freiwilliger Sonntagsdienst in einem Krankenhaus erwartet. Alle diese Hilfsleistungen zielten darauf ab, das soziale Empfinden zu stärken und die menschliche Reife der Mädchen zu fördern.²⁶²

²⁵⁷ Kultus und Unterricht 1964b., S. 289

²⁵⁸ ebd., S. 246

²⁵⁹ ebd., S. 249

²⁶⁰ ebd., S. 331

²⁶¹ ebd., S. 334

²⁶² ebd., S. 334

Wie im Bildungsplan für das 9. Schuljahr der Volksschulen hatten die Jungen Gelegenheit, sich in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften Grundkenntnisse in Kochen und Hausarbeit anzueignen, um auch im Haushalt helfend einspringen zu können.

1974 wird in der Grundschule der getrennte Unterricht im Textilen Werken abgeschafft. Nach den Vorläufigen Arbeitsanweisungen für die Grundschule in Baden-Württemberg werden die Fächer Textiles Werken und Kunst nun koedukativ erteilt; als Folge einer bewussten Zurückdrängung des Fachlehrerprinzips.²⁶³

Dies sind die letzten Stellen in Bildungs- und Lehrplänen, in denen sich Hinweise auf eine spezielle Mädchenbildung bzw. auf eine bewusst unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen finden lassen. In den späteren Jahren sind die Belange und Forderungen einer divergierenden Mädchenerziehung kein Thema mehr.

In der jüngeren Vergangenheit legen die Bildungsplaner, nun wenigstens formell, eher Wert auf Statements zur Gleichberechtigung.

So wird im Bildungsplan für die Grundschule von 1994 im Kapitel „Aufgaben und Ziele“ der Grundschule der Auftrag erteilt, Jungen und Mädchen zu einem partnerschaftlichen Miteinander anzuhalten.²⁶⁴

Auch der Bildungsplan für die Hauptschule von 1994 formuliert als Erziehungs- und Bildungsauftrag, dass sich „Mädchen und Jungen bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen, indem sie in ihren unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Interessen und Bedürfnissen ernst genommen und zu partnerschaftlichem Umgang miteinander angehalten werden“.²⁶⁵

Eine Integration von Themen mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz sieht auch das Thema „Die Entwicklung und Veränderung der Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft und die Verwirklichung der Gleichberechtigung von Mann und Frau“ vor.²⁶⁶

²⁶³ Kultus und Unterricht 1974

²⁶⁴ Kultus und Unterricht 1994a, S. 10

²⁶⁵ Kultus und Unterricht 1994b, S. 9

²⁶⁶ ebd., S. 11

In den Bildungsplänen für die Realschule und das Gymnasium aus dem selben Jahr sind diese Passagen identisch.²⁶⁷

²⁶⁷ Kultus und Unterricht 1994c, S. 10; Kultus und Unterricht 1994d, S. 10-11

2 Die Bildungsexpansion der Mädchen im Zahlenspiegel

Empirische Ergebnisse

In der Diskussion der 60er Jahre zum Thema Chancengleichheit waren es neben regionalen und schichtspezifischen Ungleichheiten auch geschlechtsspezifische Disparitäten, die im Hinblick auf das Gleichheitsgebot des Schulgesetzes mit diesem nicht vereinbar waren und bei Bevölkerung und Bildungspolitikern Handlungsbedarf signalisierten. Die daraufhin einsetzende Bildungsexpansion, in deren Folge immer mehr Schüler immer länger im Bildungssystem verblieben, verlief nach Klemm in zwei Bahnen.²⁶⁸ Zum einen war es die Expansion des höheren Schulwesens; daran wird in der Regel zuerst gedacht. So nimmt die Zahl der Kinder, die auf länger dauernde und höher bewertete Bildungswege geschickt werden, seit der Gründung der Bundesrepublik ständig zu. Aber auch im Bereich des niederen und mittleren Schulwesens hatte ein Expansionsprozess eingesetzt – nämlich die wenig spektakuläre Ausweitung der Bildungsbeteiligung, die sich vor allem in der Verlängerung der Pflichtschulzeit niedergeschlagen hat. In Baden-Württemberg vollzog sich dies mit der Einführung des 9. Hauptschuljahres und mit dem Angebot eines freiwilligen 10. Schuljahres.²⁶⁹ Leschinsky/Cortina sprechen angesichts der Tragweite und der Unumkehrbarkeit dieses initiierten Bildungsschubs in Anlehnung an die industrielle Revolution von einer Bildungsrevolution.²⁷⁰

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich in der Bundesrepublik das gegliederte Schulwesen. Es machte erst ab Mitte der 60er Jahre einen beachtlichen, aber nach Baumert/Cortina/Leschinsky einen nicht immer geplanten Modernisierungsprozess durch.²⁷¹ Mit mehreren gleichzeitig ablaufenden Umbrüchen ist die erste Modernisierungsphase des allgemein bildenden Schulwesens darzustellen. Schon nach dem Zweiten Weltkrieg, Ende der 40er Jahre, waren es die Familien der Flüchtlinge und Vertriebenen, die, meist ohne Hab und Gut, nur noch durch erhöhte Bildungsanstrengungen ihren Lebensstandard, sprich denjenigen ihrer Kinder, zu sichern versuchten. Eine verstärkte Nachfrage nach Bildung setzte ein. Ebenso erhöhte sich durch den einsetzenden Wirtschaftsaufschwung in den 50er Jahren

²⁶⁸ Klemm 1987, Bellenberg/Klemm 1995

²⁶⁹ Das 9. Hauptschuljahr wurde flächendeckend im Jahr 1966 eingeführt. Das freiwillige 10. Schuljahr wurde, nach Erprobung in Schulversuchen, mit dem Gesetz vom 28. Juni 1993 angeboten.

²⁷⁰ Leschinsky/Cortina 2003

²⁷¹ Baumert/Cortina/Leschinsky 2003

und der daraus resultierenden Verbesserung der Lebensverhältnisse auch in sozial schwächeren Familien der Wert von Bildung. Die Motivation für eine längere Schulausbildung wirkte sich zuerst auf die Söhne positiv aus, später auch für die Töchter. Größere finanzielle Mittel ließen den Wunsch der Eltern nach einer frühen Erwerbstätigkeit und Heirat der Kinder auch bei traditionell bildungsfernen Schichten zurücktreten. Die weiterführenden Schulen wurden stark ausgebaut und damit veränderte sich auch ihr Klientel. Im Laufe der Jahrzehnte erhöhte sich die bürgerliche Volksbildung vom Niveau des Hauptschulabschlusses auf einen mittleren Abschluss.

Folgt man sozialen Modernitätstheorien, so führt die zunehmende Bildungsteilnahme immer weiterer Bevölkerungsschichten zu einer weiteren Konsequenz: In der starken Zunahme der Universitätsabsolventen manifestiert sich ein gesteigertes Interesse der gebildeten Gesellschaftsmitglieder an politischer Mitsprache.²⁷² Bildungsinstitutionen nehmen deshalb eine Schlüsselstellung im Hinblick auf politische Veränderungsprozesse in modernen Staaten ein.

Die Bildungsexpansion darf ursächlich jedoch nicht nur im eng begrenzten Rahmen der Nachkriegszeit gesehen werden. Ihre Wurzeln reichen weiter in die Vergangenheit zurück. Auch ist sie mit einer stärkeren Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kein singulär nationales Phänomen, sondern eine Erscheinung, die mit Abweichungen weltweit zu beobachten ist.²⁷³

Erstmals konnte Georg Picht 1964 mit einer Artikelserie in der konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ die deutsche Öffentlichkeit aufrütteln.²⁷⁴ Die Diskussion um die Bildungskatastrophe entzündete sich vor allem an zu geringen Abiturientenzahlen, besonders im internationalen Vergleich. Picht prognostizierte durch den Mangel an qualifizierten Fachkräften eine ökonomische Katastrophe. Auch Hildegard Hamm-Brücher, Helmut Schelsky, Helge Pross und vor allem Ralf Dahrendorf mit seiner Formel vom „Bürgerrecht auf Bildung“²⁷⁵ konnten ihre Thesen einer zunehmend aufgeschlosseneren Öffentlichkeit präsentieren. Bei den Politikern fielen diese Ausführungen ebenfalls auf fruchtbaren Boden. Eine wach-

²⁷² Leschinsky/Cortina 2003

²⁷³ Köhler 1992

²⁷⁴ Picht 1964

²⁷⁵ Dahrendorf 1965

sende Konkurrenz der westlichen Länder untereinander, sowie zwischen diesen und den Ostblockländern führte zu einer verstärkten Forderung nach technischem Fortschritt. So erhöhte der Sputnikschock, wie in den USA, die Bemühungen um eine Vergrößerung und Verbesserung des Bildungsangebotes. Es folgten eine Reihe von bildungspolitischen Aktivitäten, wie Bildungswerbung und Erhöhung der Bildungsausgaben, die zu einem gewaltigen Reformschub führten und die größte Expansionswelle im deutschen Bildungswesen bewirkten.

In der Diskussion um die Chancengleichheit während der 60er Jahre wurde die Unterrepräsentanz bestimmter Jugendlicher im Bildungssystem evident: Landkinder, Mädchen, Arbeiterkinder und katholische Schüler.²⁷⁶ Die Benachteiligungen kumulierten sich im Konstrukt des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“. Betrachtet man jedoch offizielle Stellungnahmen zur Ausschöpfung der Begabungsreserven, so fällt auf, dass hauptsächlich der regionale Gesichtspunkt, das Stadt-Land-Gefälle, aufgegriffen und thematisiert wurde. Soziologen und sozial Engagierten lagen die Unterschichtenkinder besonders am Herzen und lediglich einige wenige Frauenrechtlerinnen stellten die Benachteiligung und Förderung der Mädchen als wichtigsten Punkt in den Vordergrund.²⁷⁷

In den späten 60er und den 70er Jahren stand bei den durchgeführten Schulreformen das Thema „Chancengleichheit“ im Vordergrund. In der Folgezeit wurde dieser Diskurs im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse erweitert.

Elke Nyssen beschreibt die Geschichte der Schule „als die Geschichte von Ungleichheit/Gleichheit der Geschlechter, als Geschichte von Ausgrenzung und Integration von Mädchen und jungen Frauen“.²⁷⁸ Einerseits sei die Schule als eine Institution der Gesellschaft in Ungleichheitsprozesse verstrickt, gleichzeitig wirke sie aber sowohl bei der Weitergabe wie auch der Auflösung und Veränderung gesellschaftlicher Differenzen mit.

In diesem Teil der Arbeit stehen die Mädchen und ihr zahlenmäßiger Anteil im allgemein bildenden Schulsystem im Vordergrund; also das Nachzeichnen ihrer quantitativen Bildungsbeteiligung. Bildungsstatistisch werden traditionell drei Bereiche unterschieden: allgemeinbildende Schulen, berufsbildende Schulen und

²⁷⁶ Dahrendorf 1965, Peisert 1967

²⁷⁷ Pross 1969b

²⁷⁸ Nyssen 2000, S. 60

Hochschulen. Zu den ersteren und für die Arbeit relevanten zählen Grund- und Hauptschulen (Volksschulen), Schulen für Behinderte, Realschulen (Mittelschulen), Gymnasien und Gesamtschulen sowie Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

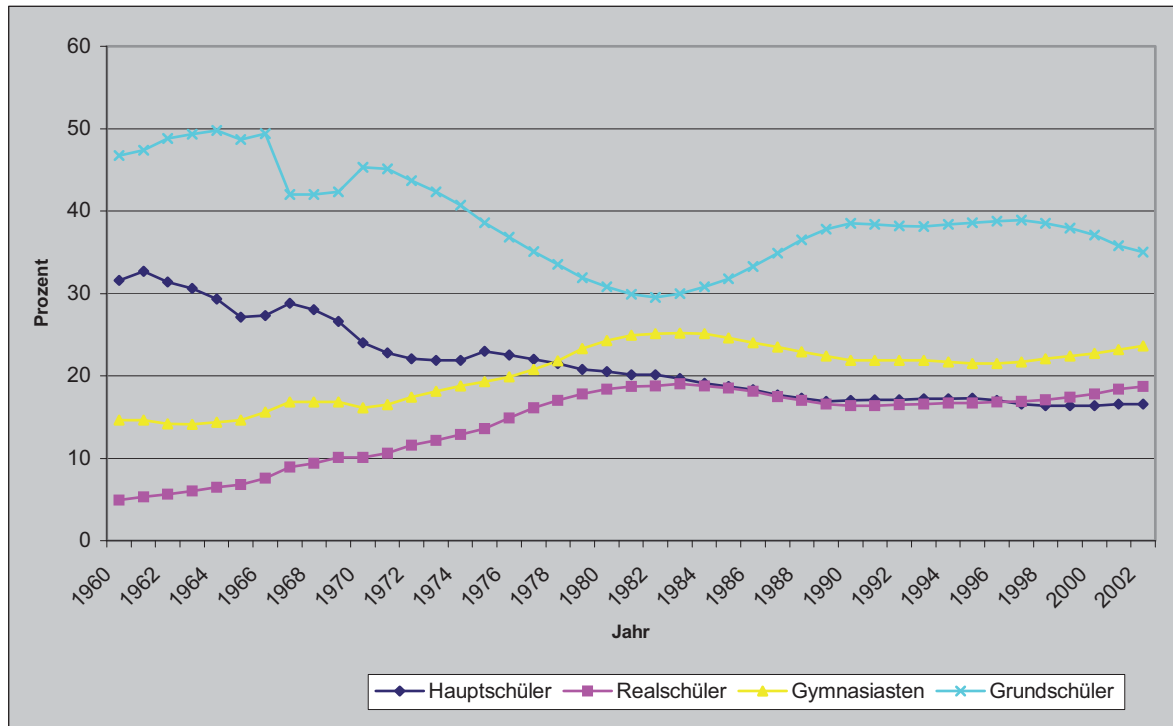
Dieses zweite Kapitel umfasst die quantitative Analyse der Daten. Die in dem Rahmen vorgenommenen Berechnungen sind mit Datenmaterial der amtlichen Schul- und Hochschulstatistiken, vor allem den Veröffentlichungen des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg und des Statistischen Bundesamtes, erstellt worden. Diese Daten sind für den Zweck der Untersuchung besonders geeignet, da sie eine Vollerhebung darstellen und sich somit die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe sowie der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse erübrigt. Nicht für alle Jahrgänge des Untersuchungszeitraums ist vom Statistischen Landes- und Bundesamt das Zahlenmaterial nach Geschlecht aufgeteilt erhoben worden. So finden sich in manchen erstellten Abbildungen Lücken im Kurvenverlauf, weil auch im Nachhinein diese Daten nicht mehr rekonstruierbar waren.

Mit einer kompletten Studie zur Bildungssituation der Mädchen über einen langen Zeitraum von 50 Jahren und der Ausdehnung auf ein ganzes Bundesland (Baden-Württemberg) sollen die Kontinuitäten und Konjunktionen der Bildungsexpansion schulstatistisch präziser erfasst und erklärt werden. Es können verlässliche Aussagen darüber gemacht werden, wie gut oder schlecht die Mädchen in der Vergangenheit bis in die heutige Zeit im Schulsystem positioniert waren. Es soll deutlich gemacht werden, dass der Prozess der Bildungsexpansion weniger eine Folge der demographischen Veränderungen war, sondern zum Großteil durch die Erhöhung der Bildungsbeteiligung der Mädchen zustande kam.²⁷⁹

²⁷⁹ vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993, Köhler/Zymek 1981

2.1 Der Mädchenanteil in den verschiedenen Schularten

Abb. 1: Prozentualer Anteil der Schüler im öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulsystem in Baden-Württemberg, 1960-2002



Früher stellte die Population an den Hauptschulen den größten Teil der Schüler (Abbildung 1). Im Jahre 1960 waren dies z.B. 31,6%. Seit 1978 ist diese Schulart jedoch nicht mehr Hauptschule in dem Sinne, dass sie absolut gesehen den größten Teil der Schüler aus der Grundschule aufnimmt. Ab 1997 fallen die Werte sogar unter diejenigen der Realschule.

Die Kurven von Realschule und Gymnasium verlaufen von Anfang an relativ gleichförmig. 1960 beträgt deren Differenz 9,7 Prozentpunkte. Zu dieser Zeit gab es nur sehr wenige Realschulen in Baden-Württemberg, und der flächendeckende Ausbau des Realschulwesens hatte noch nicht begonnen. Zwischen 1990 und 2002 pendelt sich der Abstand von Realschule zu Gymnasium auf 5,5 bis 4,9 Prozentpunkte ein.

Das Gewicht dieser beiden Schularten ist bis Anfang der 80er Jahre mit einer deutlichen Steigerung stetig größer geworden, um dann im weiteren Verlauf bis zum Jahr 2002 relativ konstant zu bleiben.

Mädchen an Gymnasien

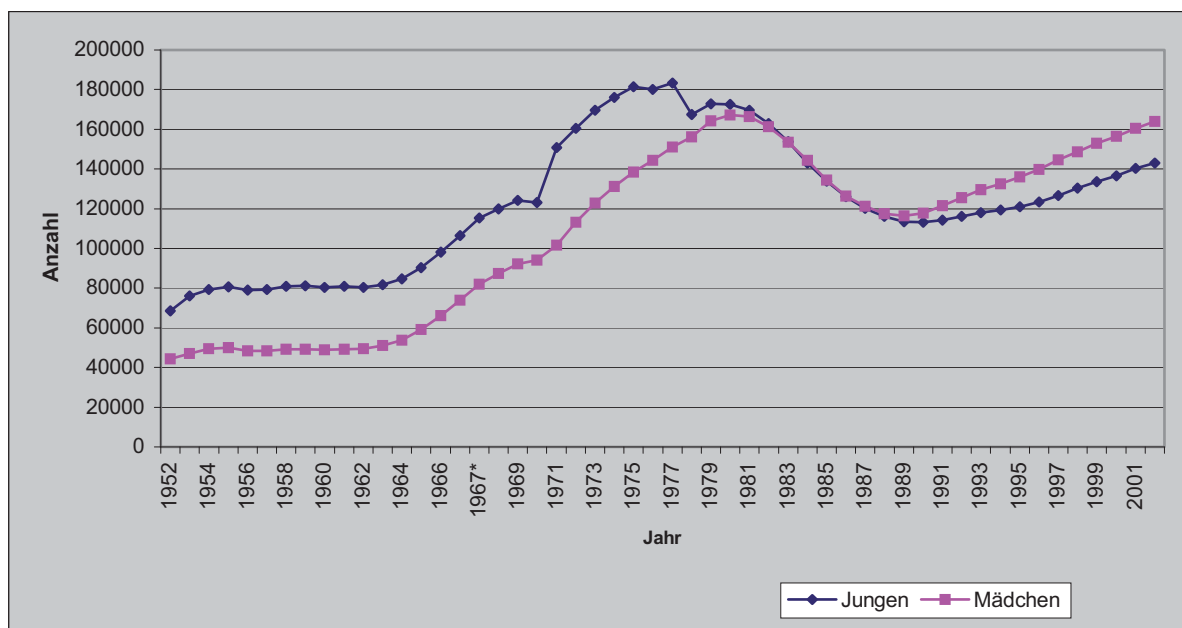
Das Bildungsziel des Gymnasiums ist die Vermittlung der Hochschulreife. Mitte der 60er Jahre erfolgte ein starker Ausbau der Gymnasien, denn die Bildungspolitik wollte die Zahl der Abiturienten deutlich steigern.

Der Anteil der Schüler, die im baden-württembergischen allgemein bildenden Schulsystem ein Gymnasium besuchten, nahm von 1960 mit 14,6% stetig zu und erreichte 1983 den Höhepunkt mit 25,2%; ab diesem Zeitraum ist die Quote wieder leicht zurückgegangen und stand 2002 bei 23,6%.²⁸⁰

Das Gymnasium war anfangs eine elitäre Bildungsanstalt mit starker Selektion; nur langsam öffnete es sich auch für Schüler aus anderen Bevölkerungskreisen, die die intellektuellen Fähigkeiten zur Erlangung der Hochschulreife besaßen.

Die expansive Entwicklung des Gymnasiums war politisch kaum steuerbar. Denn auch Länder wie Bayern und Baden-Württemberg, die den Zugang zum Gymnasium aus Sorge um den Erhalt des Bildungsniveaus restriktiv steuerten, konnten dem ungeheuren Trend zum Gymnasium in den vergangenen Jahren wenig entgegensetzen. Auch in Bundesländern mit hoher Gesamtschulquote war die Attraktivität des Gymnasiums nicht zu schmälern.

Abb. 2: Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002

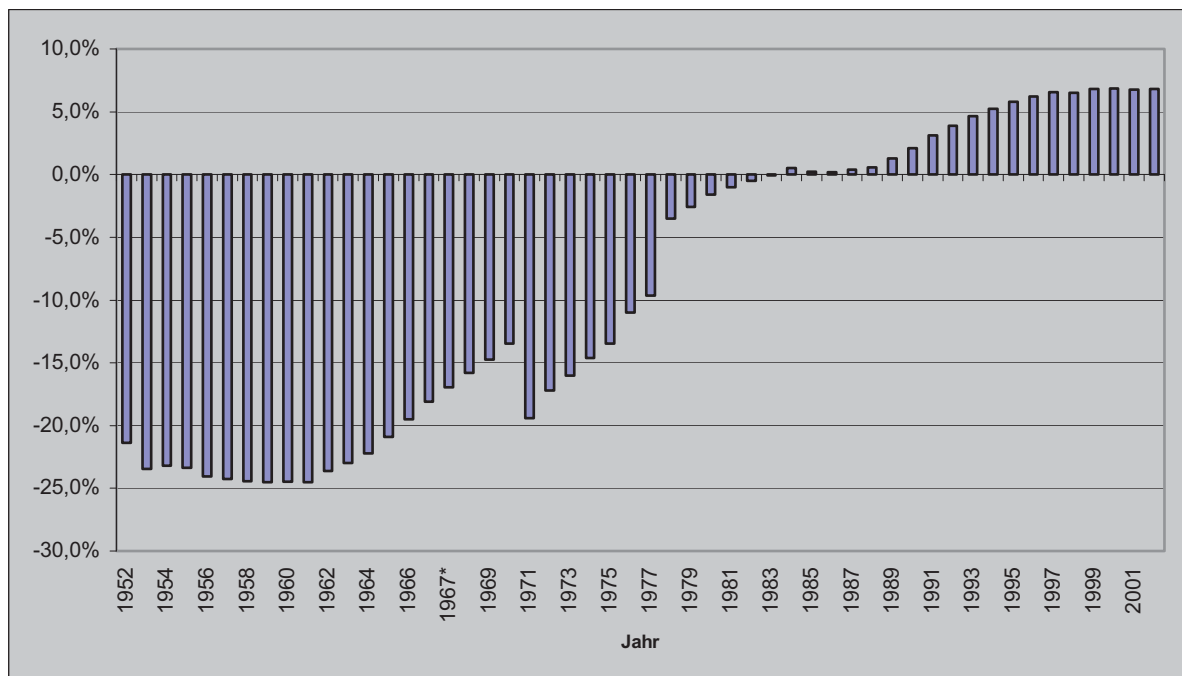


*1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

²⁸⁰ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Abbildung 2 stellt die deutliche und stetige Zunahme der Schülerzahlen beiderlei Geschlechts am Gymnasium von 1952 bis Ende der 70er Jahre dar. Zu diesem Zeitpunkt endet auch der bisher gleichmäßige Verlauf der Entwicklung. Der Vorsprung der Jungen verringert sich, die Mädchen haben aufgeholt. In der ersten Hälfte der 80er Jahre bestehen bezüglich der Schulbesuchszahlen nahezu keine Unterschiede mehr zwischen den Geschlechtern. Die Kurven überlagern sich. 1985 haben die Mädchen die Jungen erstmals überholt, danach geht die Entwicklung stetig auseinander.

Abb. 3: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 3 verdeutlicht die prozentualen Anteile der Mädchen am gymnasialen Schulbesuch im Vergleich zu den Jungen. Ins Auge fällt in den 60er Jahren der riesige Vorsprung der Jungen mit mehr als 20%. Erst ab 1978 verringert sich der Unterschied sichtbar. 1984 tritt die Wende ein; die Überbeteiligung der Mädchen bleibt von 1995 bis 2002 auf einem relativ gleich hohen Niveau zwischen 6-7%.

Mädchen an Realschulen

Der Begriff „Realschule“ wurde erst mit dem Hamburger Abkommen 1964 im Zuge der Vereinheitlichung des Schulwesens eingeführt. Bis dahin hießen die Schulen in Baden-Württemberg „Mittelschulen“.

Seit ihrem Bestehen galt diese Schulart bei Unternehmern wie Eltern als Zubringerschule für die gehobenen Berufe im kaufmännischen, technischen, sozialpädagogischen und sozialpflegerischen Sektor. In der Vergangenheit lag ihr die Vorstellung einer dreigliedrigen Berufsstruktur zugrunde (einfache, mittlere/gehobene, höhere Berufe) und mit ihr die Annahme einer dreigliedrigen Begabungsstruktur (praktische, theoretisch-praktische und theoretische Begabung); eine Rechtfertigung wiederum für das dreigliedrige Schulsystem.

Demzufolge vermittelte die Realschule eine gehobene praxis- und berufsorientierte Bildung. Sie war und ist zweifelsohne eine beliebte und in breiten Kreisen der Bevölkerung anerkannte Schulart. Im Urteil der Eltern lag sie in den Nachkriegsjahrzehnten nur wenig hinter dem Gymnasium, da sie die Möglichkeit bot, in alle beruflichen Ausbildungsgänge einzutreten und in die Sekundarstufe II überzuwechseln. Sie war eine Schule des „Bewährungsaufstiegs“ und erfuhr eine gewaltige Popularisierung.²⁸¹

Vielen Schülern aus einem Milieu mit Distanz zum Gymnasium und dessen Bildungsziel Hochschulreife bot sie als vertikal anschlussfähiger Bildungsgang eine Chance zu weiterführender Qualifikation. Besonders in ländlichen Gebieten erschloss die Realschule Bildungsreserven. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Realschule wie keine andere Schulart der Sekundarstufe I am ehesten der Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung entspricht.

In Süddeutschland war das Mittelschulwesen in den 50er und beginnenden 60er Jahren schwach ausgebaut. Bis dahin wurde die Aufgabe einer mittleren Schule durch Mittelschulzüge an den Volksschulen und von den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums mit übernommen. Ein überdurchschnittlich hoher Prozentsatz der Schüler verließ dann das Gymnasium schon mit der mittleren Reife. Häufig verfügten diese Schulen über gar keine Oberstufe.

In den ersten drei Jahrzehnten des Untersuchungszeitraums hat die Realschule eine beispiellose Expansion durchgemacht. Gingen in Baden-Württemberg 1952

²⁸¹ Rösner 1984

nur 1,8% aller Schüler des 5. Schuljahres auf eine Realschule, waren es 1971 bereits 21,4% und 2002 besuchten 30,9% diese Schulform.²⁸² In absoluten Zahlen lässt sich dies ebenso eindrucksvoll darstellen: Von 1959 mit ca. 5.100 Schülern hat sich bis 2002 mit ca. 38.000 Schülern in den 5. Klassen die zahlenmäßige Stärke der Realschule mehr als versiebenfacht. Im selben Zeitraum wuchs die Zahl der Gymnasiasten im 5. Schuljahr lediglich um das Doppelte.

Die Vermutung, die Expansion der Realschule sei dem hohen Mädchenanteil zuzuschreiben, muss jedoch widerlegt werden. Denn schon immer waren mehr als die Hälfte der Realschüler weiblich. Als Erklärung dürfte eher der gestiegene Bedarf der Wirtschaft an gehobenen Verwaltungs-, Dienstleistungs-, Techniker- und Ingenieurberufen dienen.²⁸³ Die stetig wachsende Anziehungskraft des Gymnasiums und die gleichzeitig nachlassende Attraktivität der Hauptschule scheinen die Expansion der Realschule nun langsam an ihre Grenzen zu bringen. „Was die Realschule jetzt noch an Zugewinnen aus dem früheren Schülerpotential der Hauptschule verbucht, verliert sie, indem sie selbst zum Potential des Gymnasiums wird.“²⁸⁴

Traditionsgemäß war die Realschule immer schon eine Schule für die Mädchen. Ihr hoher Prozentsatz vor allem in den 50er- bis 70er Jahren beweist, dass sich die Elternhäuser mit einem mittleren Abschluss für ihre Töchter zufrieden gaben. Für Maria Borris wurden die Schülerinnen der Realschule bereits durch deren Schwerpunktbildung in die kaufmännischen und sozialpflegerischen Berufssparten hineingedrängt, die ja als typisch weibliche Betätigungsfelder galten.²⁸⁵

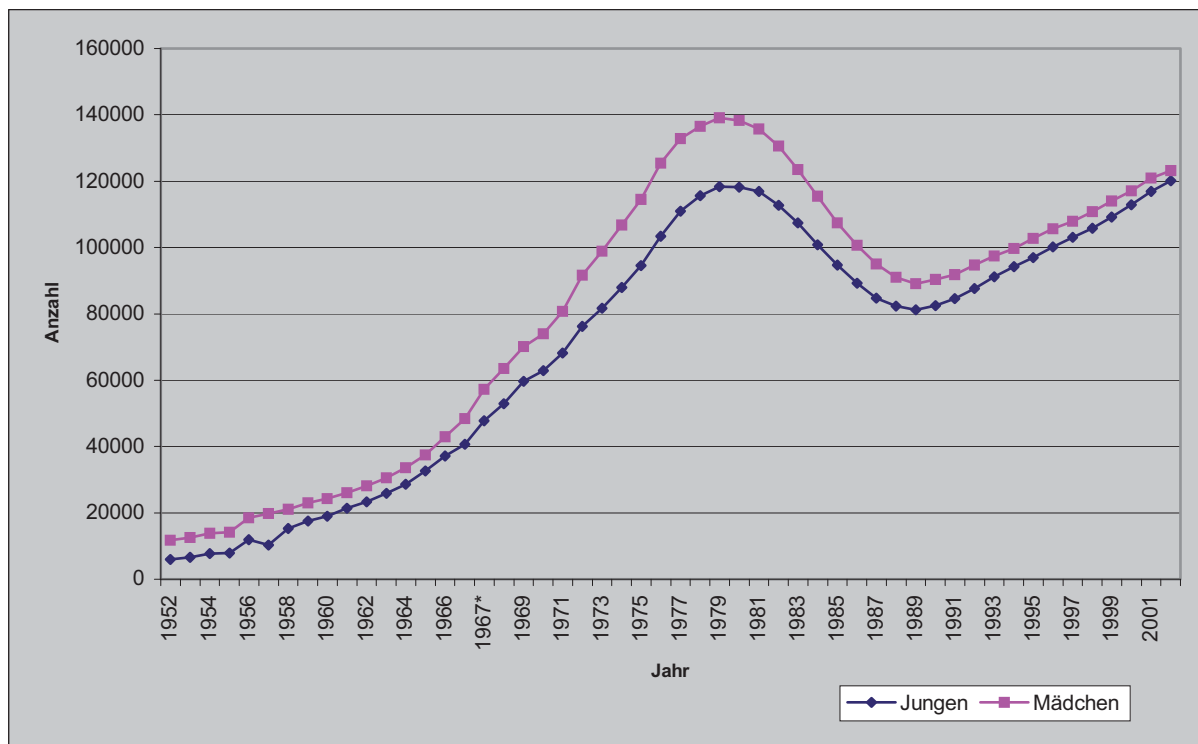
²⁸² Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

²⁸³ Rösner 1984, S. 181

²⁸⁴ ebd., S. 182

²⁸⁵ Borris 1972

Abb. 4: Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten Realschulen^o in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002

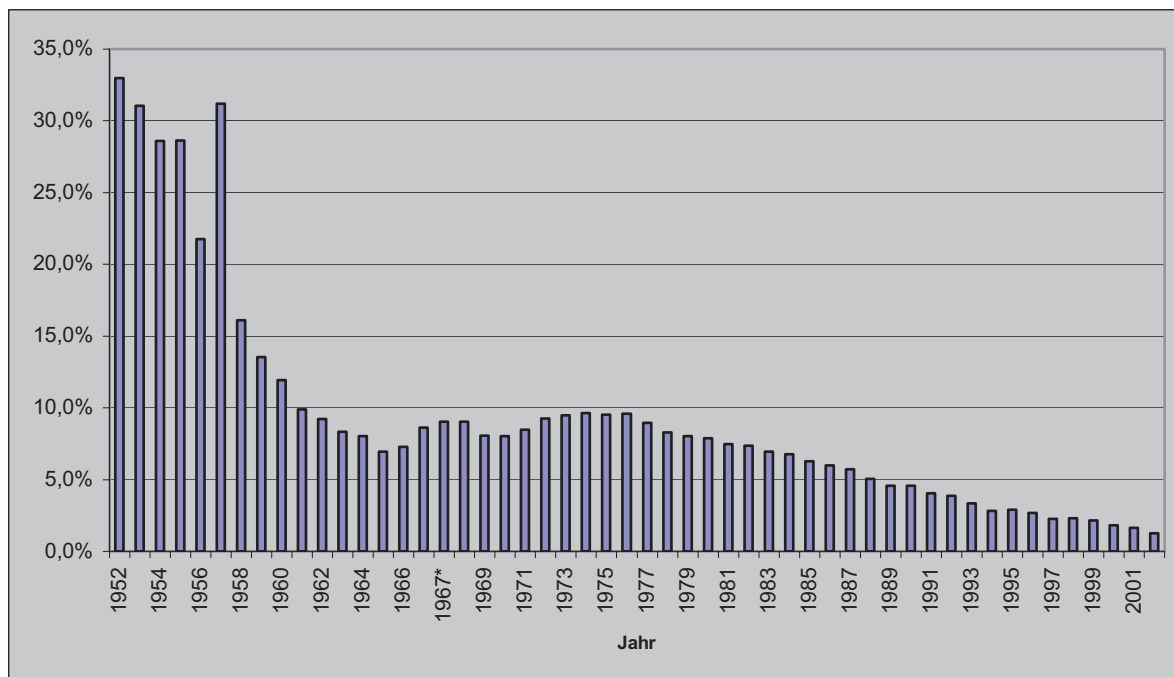


^o einschl. Mittelschulzüge an Volksschulen

* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Kurven der Schulbesuchszahlen von männlichen und weiblichen Realschülern (Abbildung 4) verlaufen während des gesamten Beobachtungszeitraums ohne Überschneidungen. Die größte Differenz zwischen den Geschlechtern bestand von 1976 bis 1980 mit einer Überzahl von mehr als 20.000 Mädchen. Dieser Vorsprung reduziert sich allerdings bis zum Jahr 2002 auf lediglich 3.120.

Abb. 5: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen[°] in Baden-Württemberg, 1952-2002



[°] einschl. Mittelschulzüge an Volksschulen

* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 5 verdeutlicht noch einmal den prozentualen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Realschulbesuch. Bestand 1952 eine Überbeteiligung von nahezu 33% weiblicher Schüler, so waren es 1960 nur noch 12%. In den 60er- und 70er Jahren pendelte sich die weibliche Überzahl zwischen 7 und 10% ein. In der Folgezeit verringerten sich die Unterschiede stetig, um dann am Schluss nur noch knapp über 1% zu liegen.

Mädchen an Hauptschulen

Der Begriff „Hauptschule“ wurde durch das Hamburger Abkommen der Kultusministerkonferenz erst 1964 offiziell als einheitliche Bezeichnung für die bisherige Volksschuloberstufe eingeführt.

In einem harten Überlebenskampf muss sich die Hauptschule gegen Schülerschwund und Prestigeverlust beweisen. Seit Jahrzehnten wird in der bildungspolitischen Diskussion davor gewarnt, dass sich die Hauptschule zur „Restschule“ entwickeln könnte. Ihr Klientel läuft Gefahr, zu den „Modernisierungsverlierern“ zu

gehören.²⁸⁶ Die untergeordnete Stellung der Hauptschule und die damit verbundenen sozialen Abwertungsprozesse führten dazu, dass sich das Schulwahlverhalten der Eltern schneller änderte, als es von Experten erwartet wurde. In den letzten Jahren wird diese Schulart nur noch von überwiegend leistungsschwächeren Schülern besucht. Durch die Konzentration von sozial belasteten Kindern und die Zunahme des Anteils von Aussiedlern und Kindern, die anderer ethnischer Herkunft sind, ist die Hauptschule vor große Aufgaben gestellt. Mit 23,2% im Jahr 2000 hat Baden-Württemberg einen besonders hohen Ausländeranteil unter den Hauptschülern.²⁸⁷

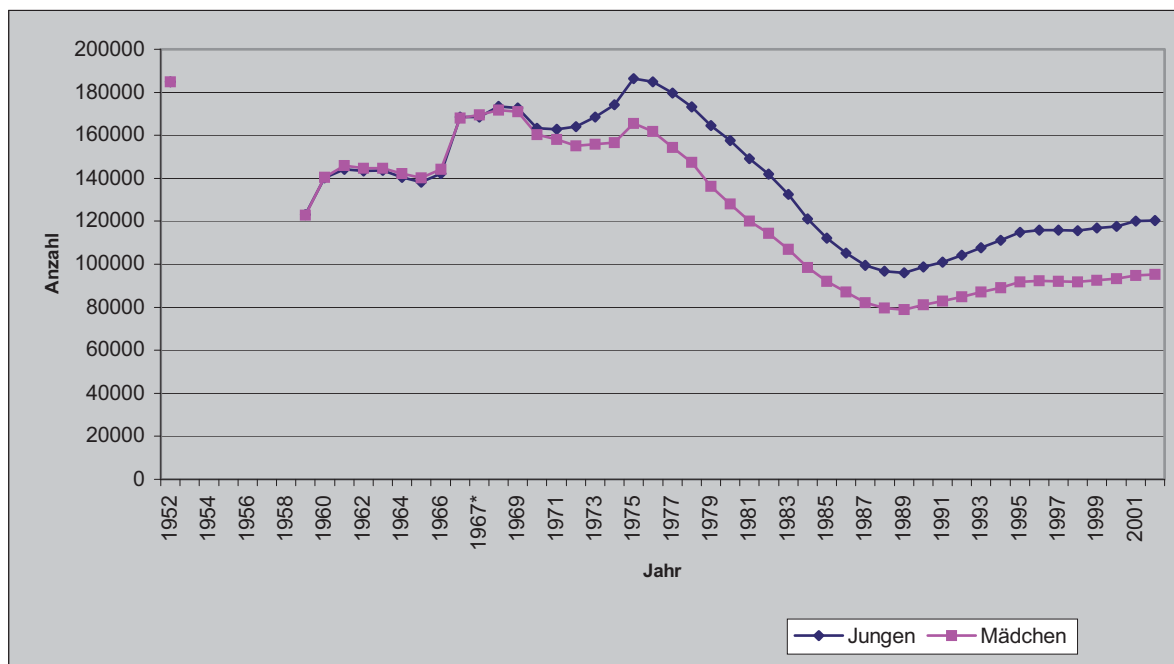
Die CDU/CSU-regierten Länder haben von jeher großen Wert auf eine Stärkung der Hauptschule gelegt. So weisen Bayern und Baden-Württemberg den größten Anteil an Hauptschülern auf. In dem Bemühen, diese Schulart zu stärken, hat Baden-Württemberg mit einem freiwilligen 10. Schuljahr und der Öffnung des Real-schulabschlusses für leistungsfähige Hauptschüler reagiert.

Doch die ganzen Profilierungsversuche haben zu keiner nennenswerten Steigerung des Ansehens geführt. Es spielen wohl mehrere Faktoren zusammen, die sich dem Einfluss bewusster politischer Steuerung entziehen. Das Schulwahlverhalten der Eltern konnte jedenfalls auch in Baden-Württemberg nicht entscheidend beeinflusst werden.

²⁸⁶ Herrlitz/Hopf/Titze 1993

²⁸⁷ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

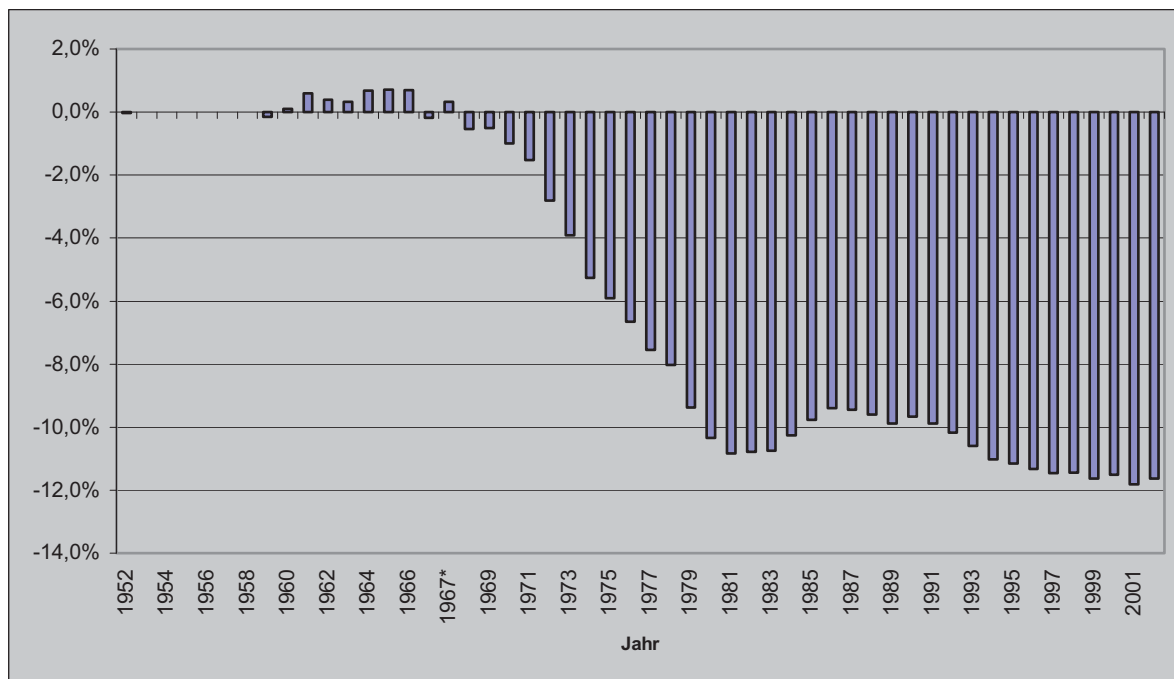
Abb. 6: Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die geschlechtsspezifische Analyse des Hauptschulbesuchs (Abbildung 6) zeigt eine eindeutige Situation: Mädchen sind schon ab Ende der 60er Jahre deutlich in der Minderheit. Während sie zu Beginn der Untersuchung im Jahr 1952 bis Mitte der 60er Jahre zahlenmäßig noch gleich stark wie die Jungen vertreten sind – die Kurven für beide Geschlechter verlaufen nahezu identisch – bleiben die Mädchen ab dem Kurzschuljahr 1966/67 dauerhaft in der Unterzahl.

Abb. 7: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die größte Differenz zwischen Mädchen und Jungen und damit die stärkste weibliche Unterbeteiligung hinsichtlich des Hauptschulbesuchs (Abbildung 7) bestand von Mitte der 90er Jahre bis zum Ende des Untersuchungszeitraums mit mehr als 11%; eine zweite Spitze zeigte sich Anfang der 80er Jahre mit mehr als 10%.

2.1.1 13-Jährige an Gymnasien, Real- und Hauptschulen

Die Altersgruppe der 13-Jährigen ist in schulstatistischen Untersuchungen eine beliebte Kohorte. In diesem Alter nämlich ist die Verteilung auf die unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I einschließlich der Wechsel in der Orientierungsstufe bereits abgeschlossen.

13-Jährige an Gymnasien

Abb. 8: Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002

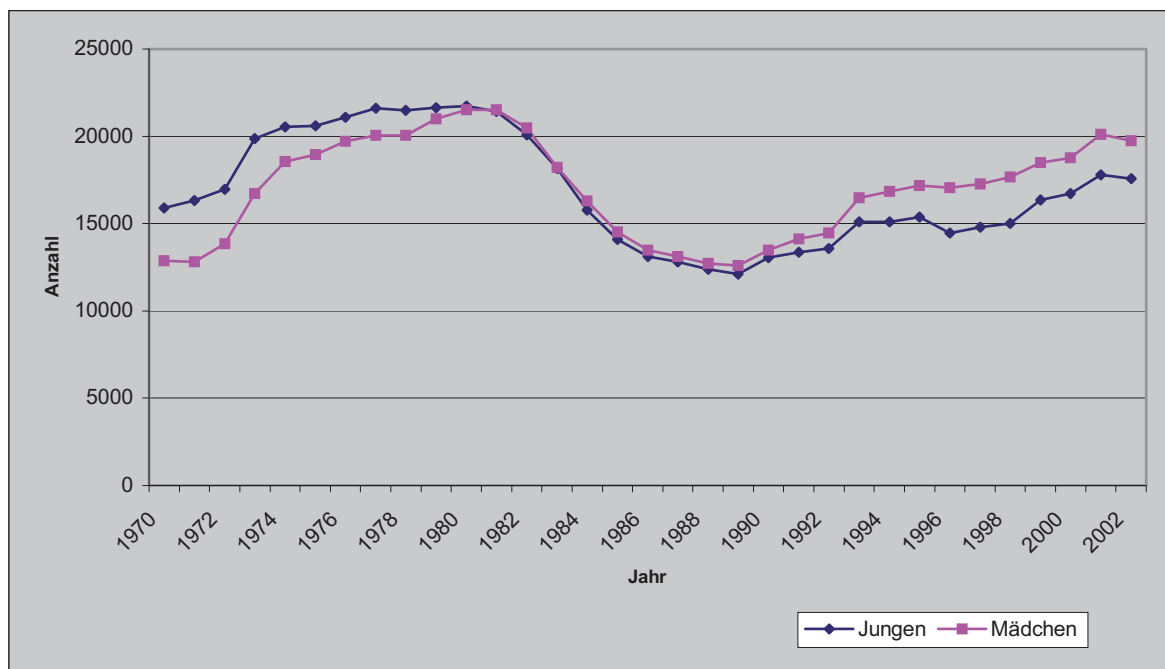
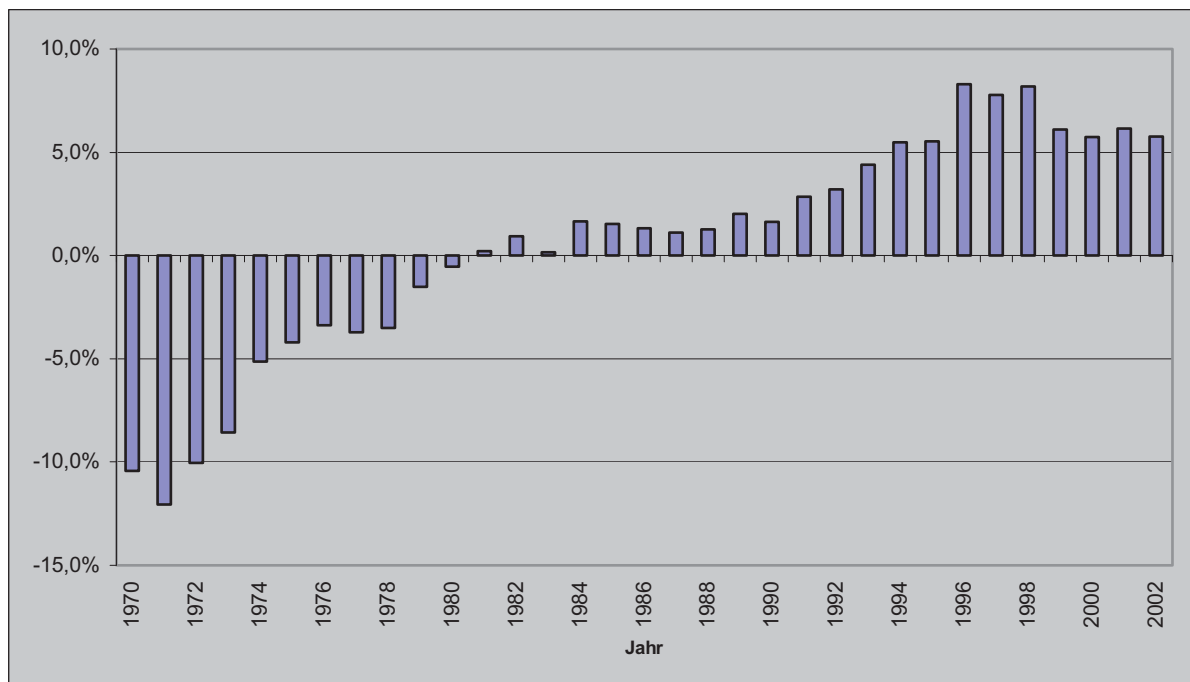


Abbildung 8 zeigt, dass im Jahr 1981 die Mädchen die Jungen im gymnasialen Schulbesuch erstmals und bis Ende des Untersuchungszeitraums dauerhaft überflügelt haben. Im Vergleich zur Gesamtschülerzahl an Gymnasien (Abbildung 2 und 3) ist dieser Zeitraum nun von 1984 um drei Jahre vorverlegt.

Abb. 9: Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1970-2002



Die Rekordunterrepräsentation der Mädchen auf dem Gymnasium anfangs der 70er Jahre von über 10% dürfte in früheren Jahren noch deutlicher getoppt worden sein (Abbildung 9). Aufgrund des fehlenden Datenmaterials kann diese Aufstellung erst ab dem Jahr 1970 beginnen. Die größte zahlenmäßige Überbeteiligung der 13jährigen Mädchen stellt man von 1996 bis 1998 mit 7,7 bis 8,3% fest. Danach pendelt sich der Mädchenüberschuss bis zum Ende des Untersuchungszeitraums zwischen 5 und 6% ein.

13-Jährige an Realschulen

Abb. 10: Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Die Kurven für die 13-jährigen Realschüler (Abbildung 10) zeigen keine Überraschungen. Mädchen waren und sind an dieser Schulart immer überrepräsentiert. Doch gegen Ende des Untersuchungszeitraums nähern sich die Linien einander stetig an.

Abb. 11: Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002

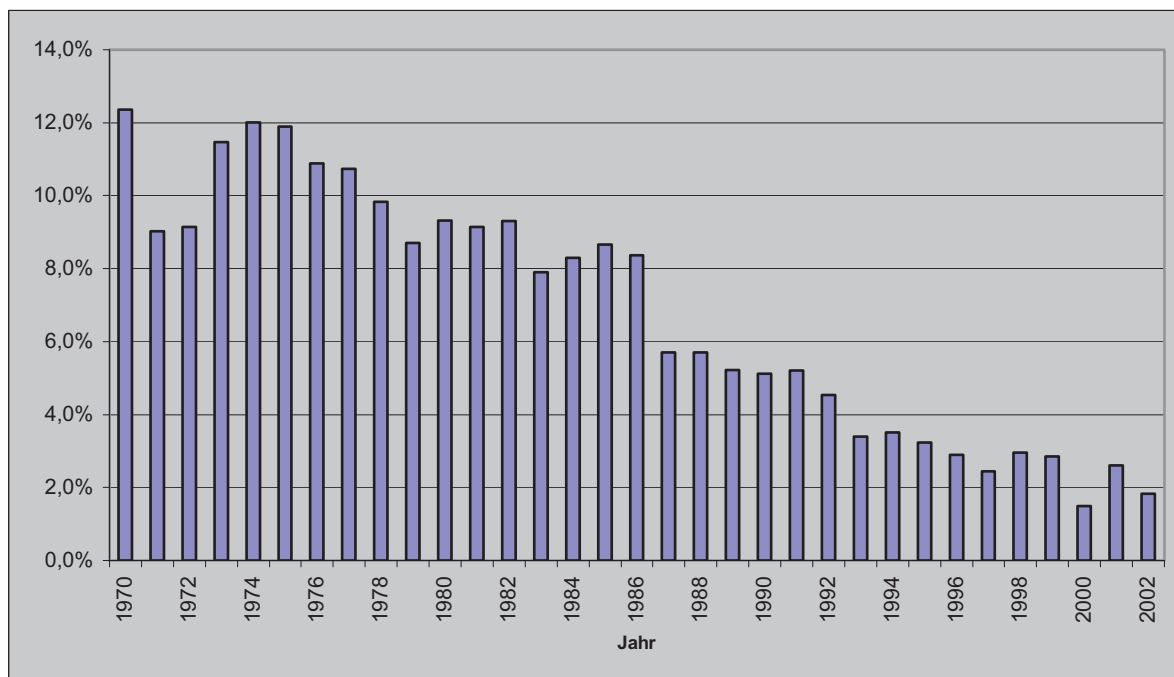


Abbildung 11 verdeutlicht noch einmal anschaulich die konstante Abnahme des zahlenmäßigen Vorsprungs der 13-jährigen Mädchen in der Realschule. Mit 12% wurde 1970 der Spitzenwert erreicht; in den Jahren 2000 und 2002 betrug die Prozentsatzdifferenz letztlich weniger als 2%.

13-Jährige an Hauptschulen

Abb. 12: Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1972-2002



Einen ebenfalls klaren Kurvenverlauf zeigt Abbildung 12 hinsichtlich des Schulbesuchs der 13-Jährigen auf der Hauptschule. Hier sind die Mädchen bereits während des gesamten Untersuchungszeitraums in der Unterzahl. Beide Geschlechter verzeichnen bis 1985 einen starken Rückgang. Danach halten sich die Zahlen auf einem relativ konstanten Niveau.

Abb. 13: Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1972-2002

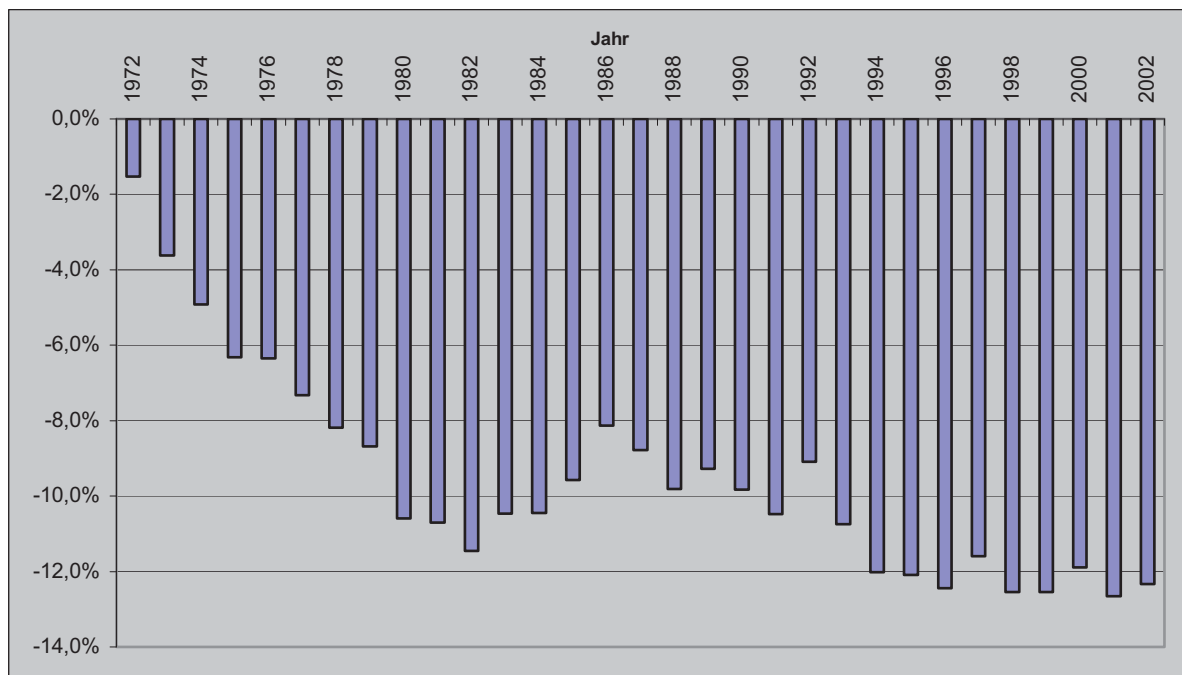


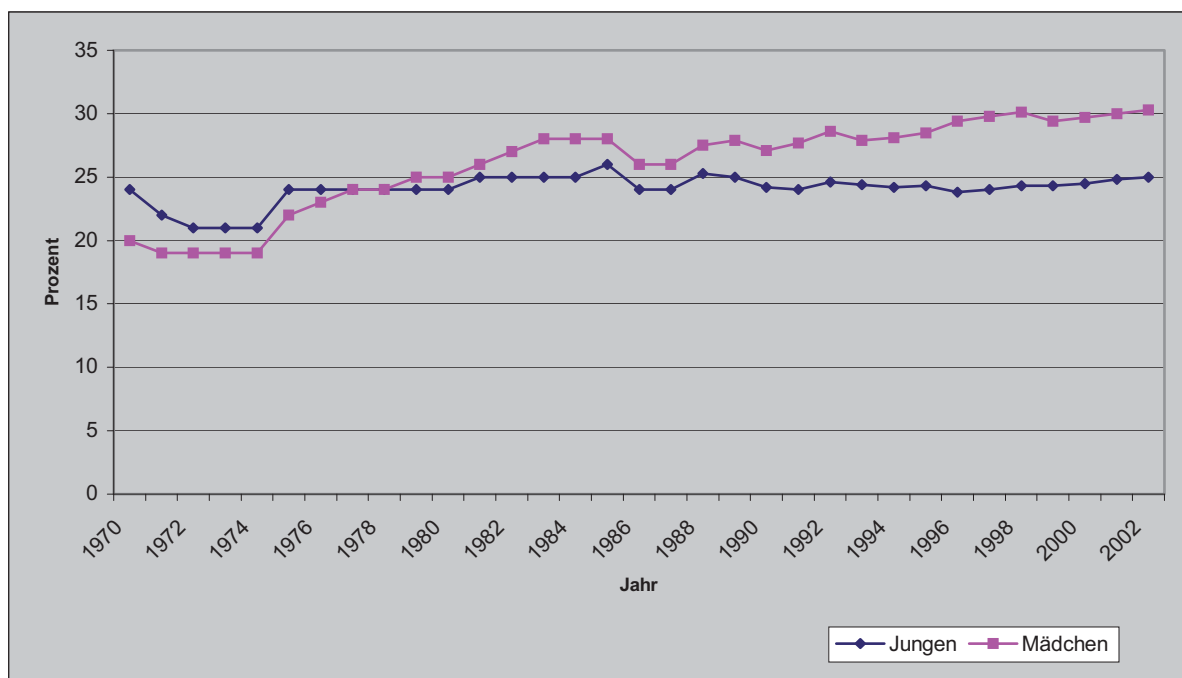
Abbildung 13 zeigt 1972, im Anfangsjahr der Untersuchung, die geringste weibliche Unterbeteiligung auf der Hauptschule von lediglich 1,5%. Zwischen 1980 und 1984 findet man erste Spitzenwerte von mehr als 10%, die in den 90er Jahren und später erneut erreicht werden. Die weibliche Unterrepräsentanz auf der Hauptschule liegt gegen Ende des Beobachtungszeitraums 2002 bei mehr als 12%.

2.1.2 15-Jährige an Gymnasien, Real- und Hauptschulen und ihr prozentualer Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung

Will man die Bildungsexpansion analytisch nachzeichnen, so sind absolute Zahlen weniger aussagekräftig, da ein Ansteigen auch durch Schwankungen der Bevölkerungsentwicklung bedingt sein kann. Größeren Aufschluss verspricht die Betrachtung des relativen Schulbesuchs, also die Verteilung eines jeweiligen Schülerjahrganges auf die verschiedenen Schularten.

15-Jährige an Gymnasien

Abb. 14: 15-Jährige an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1970-2002



In den Jahren 1977 und 1978 sind die 15-jährigen Mädchen nach einer langen Phase in der Minderheit erstmals mit einem 24-prozentigen Anteil am Altersjahrgang zu gleichen Teilen wie die Jungen auf dem Gymnasium vertreten (Abbildung 14). Von 1979 an ist der weibliche Anteil stets größer und tendenziell steigend. Mitte der 90er Jahre pendelt er sich um die 30%-Marke ein. Der Linienverlauf für

die Jungen erstaunt, denn seit über 25 Jahren, ab 1975, verharrt er ohne große Schwankungen zwischen 24 und 25%.

Abb. 15: Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1970-2002

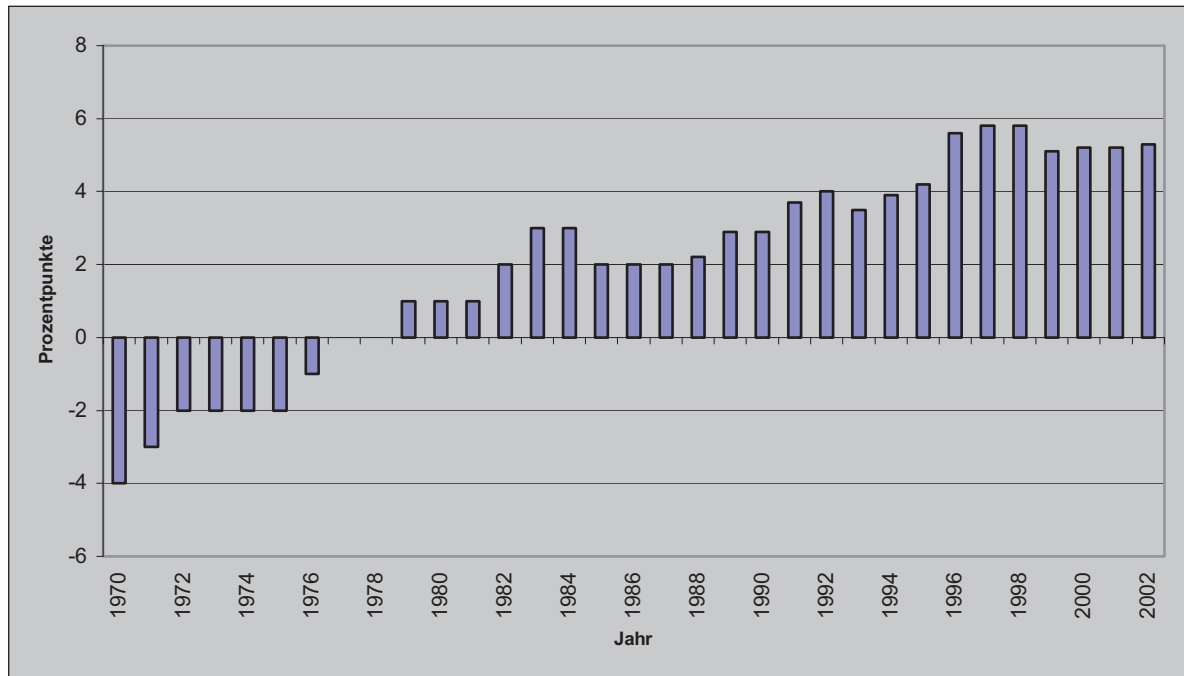
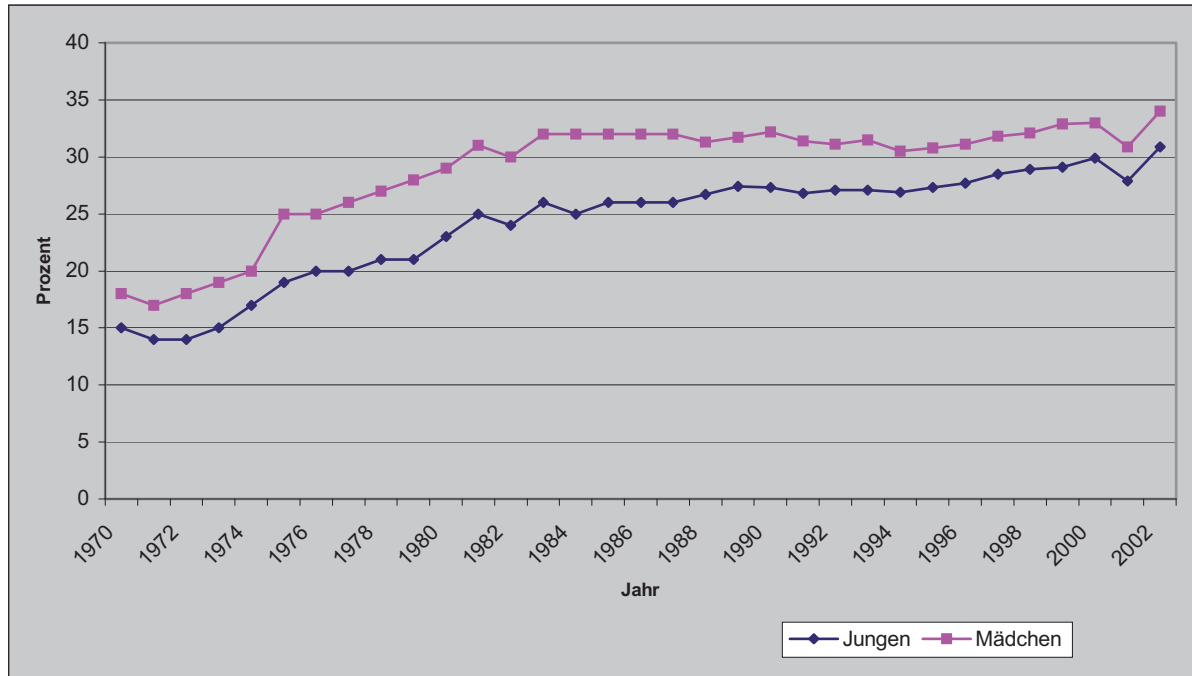


Abbildung 15 über die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Gymnasiasten zeigt zu Beginn des Beobachtungszeitraums, im Jahr 1970, die höchste negative Differenz zwischen Mädchen und Jungen mit 4 Prozentpunkten. Nach einer ausgeglichenen Bilanz 1977 und 1978 pendelt sich die Überbeteiligung der 15-jährigen Mädchen auf dem Gymnasium ab 1996 auf über 5 Prozentpunkte ein.

15-Jährige an Realschulen

Abb. 16: 15-Jährige an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1970-2002



Einen relativ uniformen Kurvenverlauf demonstriert der Schulbesuch der 15-Jährigen auf der Realschule (Abbildung 16). Beide Geschlechter verzeichnen einen ziemlich gleichmäßigen Aufwärtstrend, von 15% (Jungen) bzw. 18% (Mädchen) im Jahre 1970 auf ca. 31% (Jungen) und 34% (Mädchen) im Jahre 2002.

Abb. 17: Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002

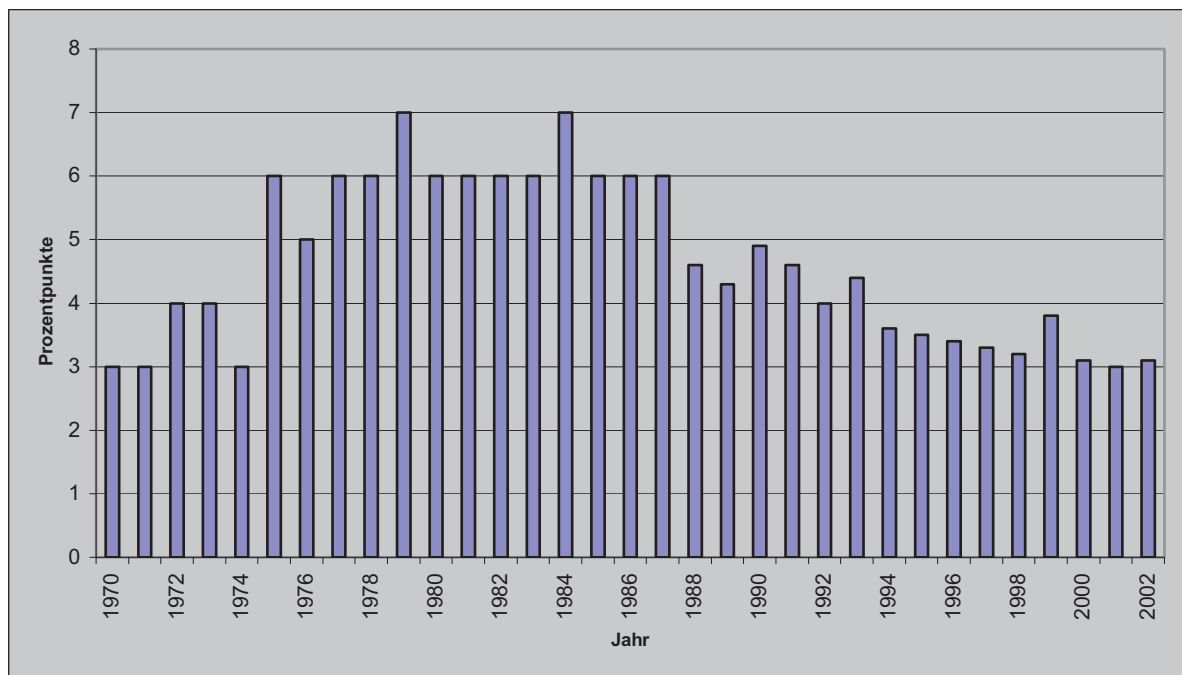
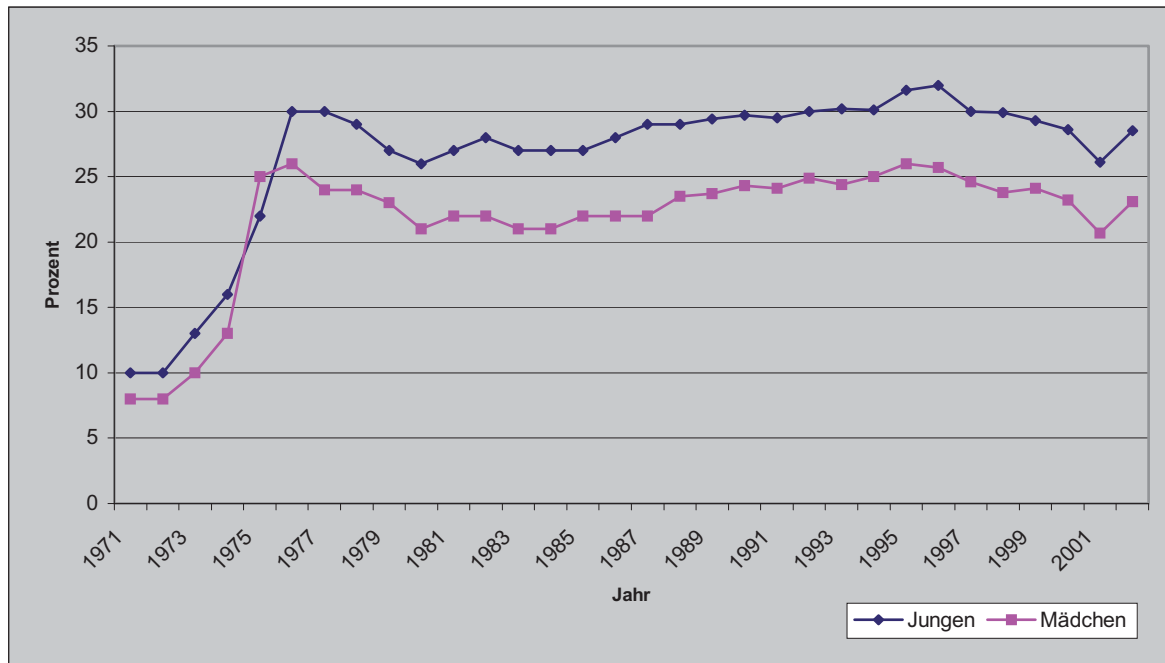


Abbildung 17 zeigt eine deutliche Prozentsatzdifferenz zugunsten der Realschülerinnen mit meist 6 Prozentpunkten zwischen den Jahren 1975 und 1987. Danach reduziert sich die Überbeteiligung der 15-jährigen Mädchen kontinuierlich bis zum Jahr 2002 auf lediglich 3 Prozentpunkte.

15-Jährige an Hauptschulen

Abb. 18: 15-Jährige an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1971-2002



1971 haben die 15-jährigen Hauptschüler (Abbildung 18) einen geringen Anteil von 10 bzw. 8% des Altersjahrganges. Dies rührt daher, dass bis 1966 die Hauptschule nur bis zur 8. Klasse geführt wurde. Der ebenfalls geringe Prozentsatz um 30% (Jungen) und 20-25% (Mädchen) im weiteren Verlauf ist darauf zurückzuführen, dass auch bei einer nun neu eingeführten 9. Klasse ein Teil der 15-Jährigen sich gar nicht mehr auf der Hauptschule befindet. Zieht man zum Vergleich die Werte für die 13-jährigen Hauptschüler heran, so ändert sich der Prozentsatz schlagartig. 1971 besuchten 60% aller 13-Jährigen diese Schulart, 1976 immerhin noch ca. 45%.

Die geschlechtsspezifische Betrachtung dieser Abbildung zeigt ab 1976 eine deutliche Überzahl der Jungen. Konstant sind es hier zwischen 26 und 31% der 15-Jährigen, die eine Hauptschule besuchen; die Mädchen befinden sich mit gleichmäßigem Abstand bei 21 bis 26%.

Abb. 19: Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1971-2002

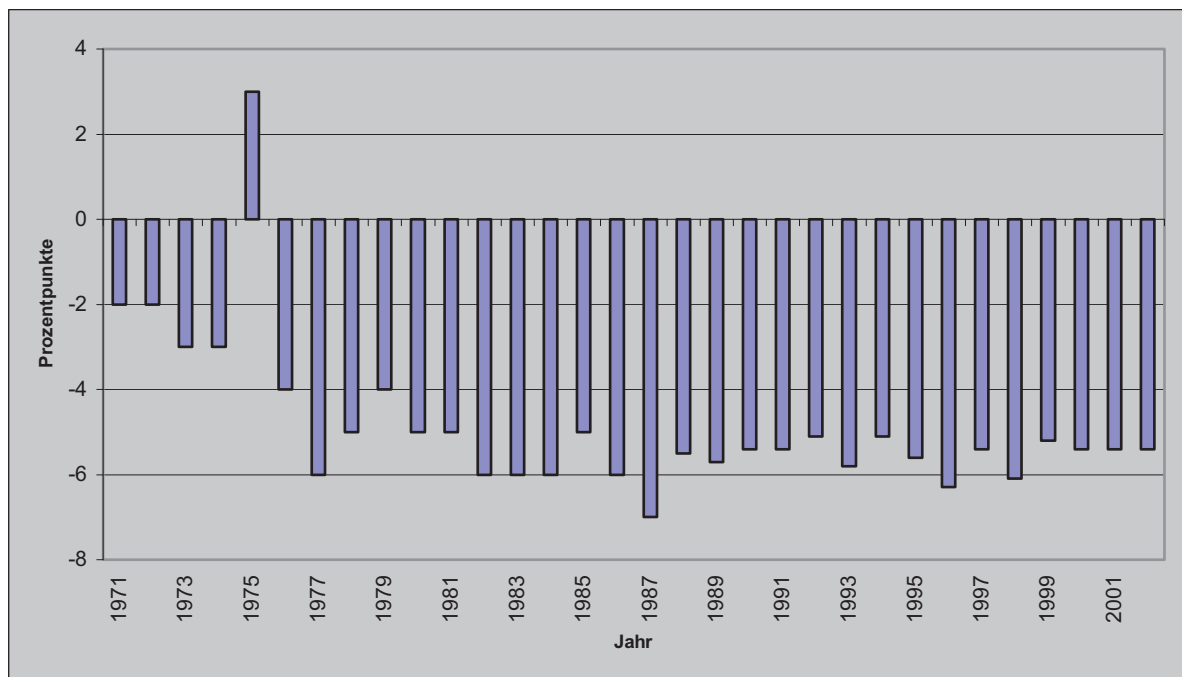


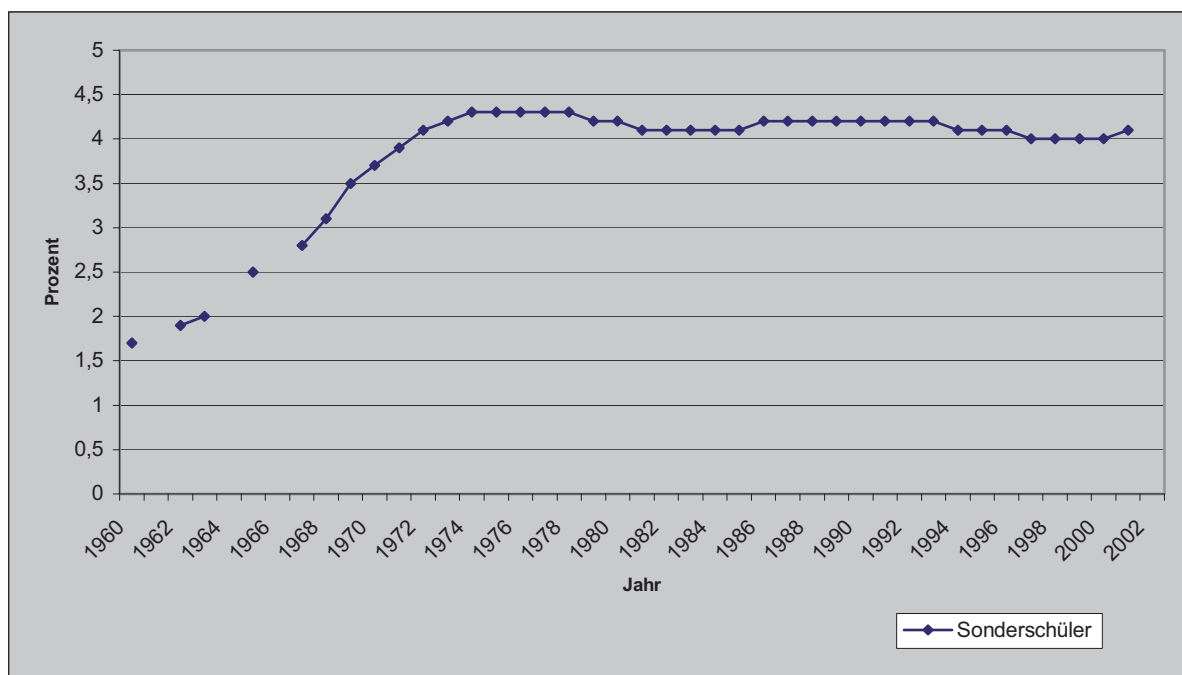
Abbildung 19 zeigt, wie deutlich die Mädchen beim Hauptschulbesuch in der Minderheit sind; lediglich 1975 haben sie überraschenderweise einen Überanteil von 3 Prozentpunkten. Von 1976 an liegt ihr Wert stets um 4 bis 7 Punkte unter demjenigen der Jungen.

2.2 Mädchen an Sonder- und Förderschulen

Zu den Sonderschulen rechnet man Schulen für Lernbehinderte, Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige, Sprachbehinderte, Körperbehinderte, Geistigbehinderte, Verhaltensgestörte und für Kranke. Darunter bilden die Lernbehinderten mit ca. 80% die größte Gruppe der Sonderschüler.

Die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre wirkte sich auch auf das Sonderschulwesen aus, wenngleich etwas verspätet und in eine andere Richtung weisend (Abbildung 20). Waren 1960 lediglich 1,7% der Schüler auf einer Sonderschule, so stieg ihr Anteil in den folgenden Jahren kontinuierlich. Schon 5 Jahre später betrug die Quote für den Sonderschulbesuch 2,5%. Mit dem Beginn der 70er Jahre blieb sie über demographische Veränderungen hinweg bei ungefähr 4% stabil.

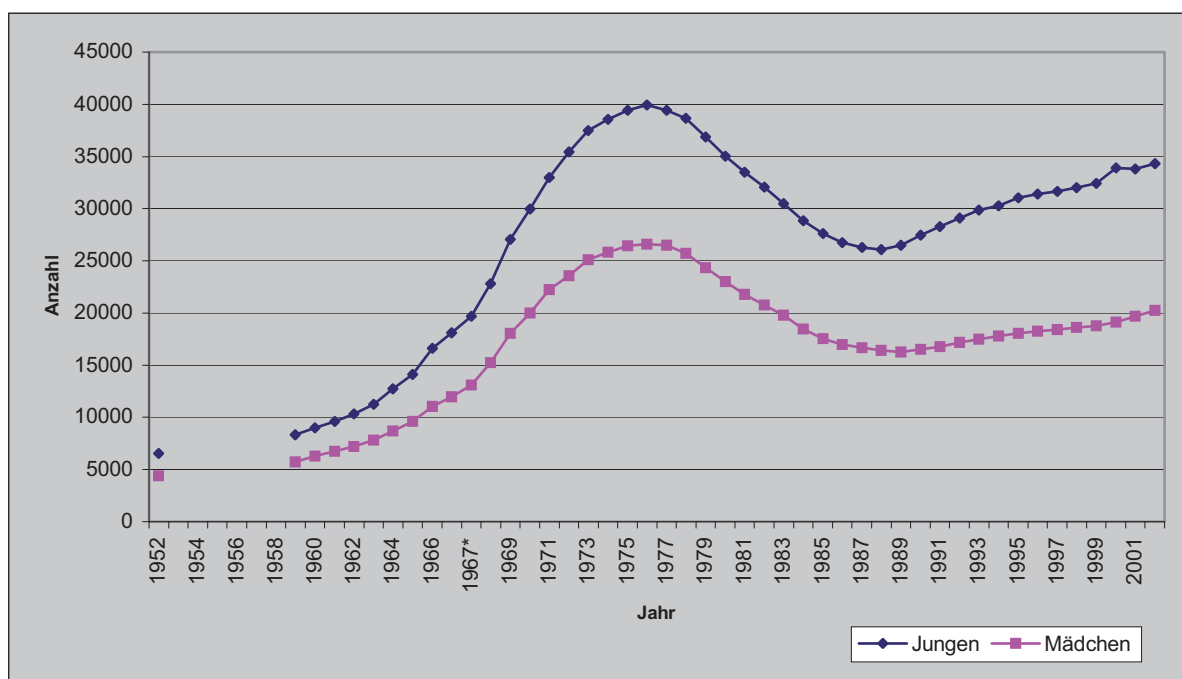
Abb. 20: Schüler an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg in Prozent, 1960-2002



In den 50er- und 60er Jahren setzte sich die Annahme durch, dass behinderte Kinder am effektivsten in eigenen Schulen gefördert werden können. In den folgenden Jahrzehnten ist dieser Grundsatz nicht mehr unumstritten. Nach einer Empfehlung des Bildungsrates 1973 sollte mehr Wert auf eine gemeinsame Erzie-

hung von behinderten und nichtbehinderten Kindern gelegt werden, um Ausleseprozesse zu vermeiden und die Eingliederung zu erleichtern. In den 80er Jahren jedoch hob die Kultusministerkonferenz erneut die Bedeutung einer erfolgreichen Förderung in Sonderschulen hervor. Derzeit kann man wiederum einen Prozess der Neuorientierung feststellen: So werden in den Grundschulen Maßnahmen zur pädagogischen Frühförderung verstärkt, damit lernschwächere Schüler nicht unbedingt in die Förderschule überwiesen werden müssen.

Abb. 21: Schüler an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002



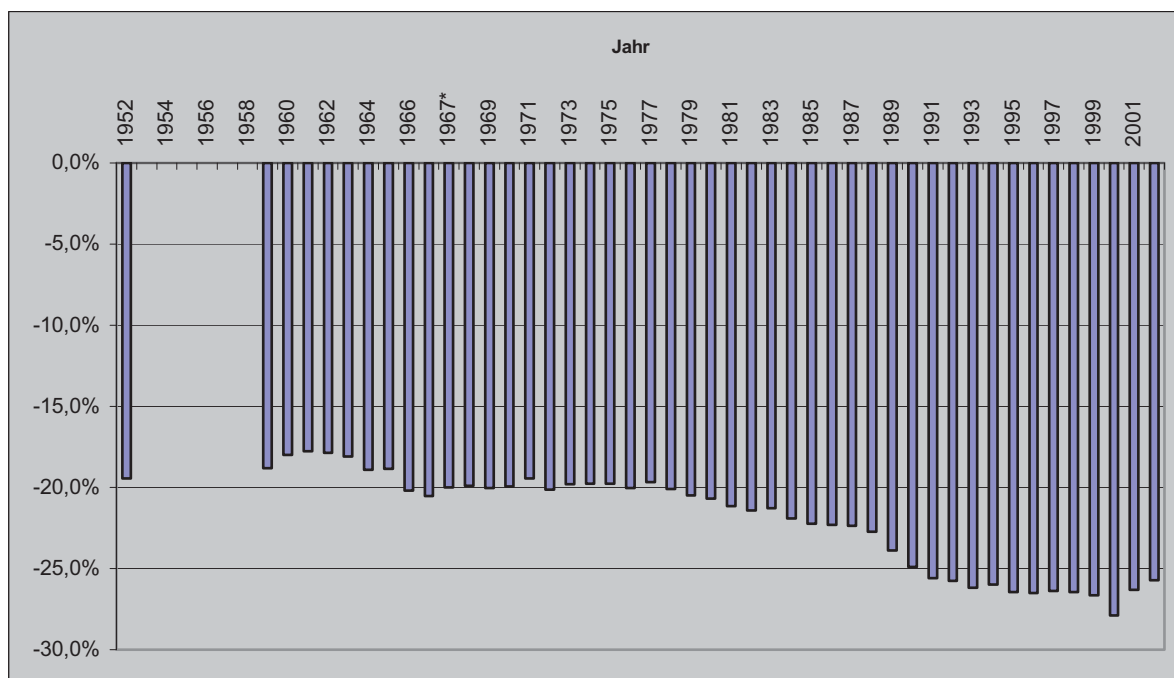
* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 21 zeigt die kontinuierliche Zunahme der Schüler an Sonderschulen bis zur Mitte der 70er Jahre. Waren es 1952 gerade einmal je 5.000 Schüler und Schülerinnen, so besuchten im Höhepunkt 1976 beinahe 40.000 Jungen und 27.000 Mädchen diese Schulart. Neben demographischen Faktoren geht dieser Anstieg sicher auch auf den in den 60er Jahren einsetzenden flächendeckenden Ausbau von Sonderschulen zurück; in diesem Zeitraum vervierfachte sich nahezu die Zahl der Schulen.

Baden-Württemberg ist zudem das Bundesland mit der höchsten Quote an Ausländerkindern in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen; hier sind sie am stärksten überrepräsentiert.²⁸⁸

Von Beginn an waren die Mädchen jedoch stets deutlich in der Minderheit. Auffälliges Verhalten gepaart mit schwacher Schulleistung hat für die Jungen schneller eine Überweisung in die Sonderschule zur Folge. Aus diesem Grund vertreten einige Fachleute die Meinung, dass die Jungen in dieser Schulart im Durchschnitt intelligenter und leistungsfähiger als die Mädchen sind.²⁸⁹

Abb. 22: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002



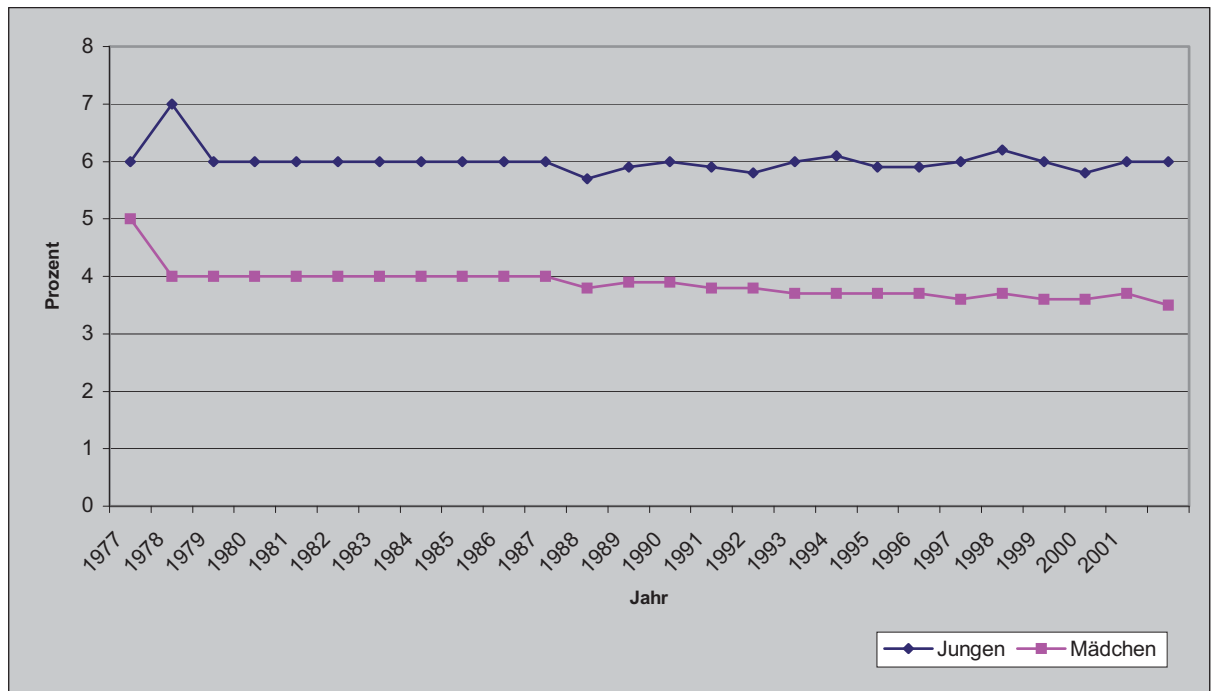
* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 22 über die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Sonderschülern verdeutlicht noch einmal die prägnante Unterbeteiligung der Mädchen in dieser Schulart. Betrug sie 1952 schon 19%, so stieg sie stets kontinuierlich an, um ab den 90er Jahren einen Wert von über 25% zu erreichen.

²⁸⁸ Diefenbach 2008, S. 66

²⁸⁹ Matzner/Tischner 2008a

Abb. 23: 14-Jährige an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg in Prozent des Altersjahrganges nach Geschlecht, 1977-2002



Einen guten Einblick in die Praxis der Zuweisungen auf die Sonderschule liefern die Daten über den relativen Schulbesuch. Mit der Darstellung des Sonderschüleranteils am Altersjahrgang der 14-Jährigen sind die demographischen Faktoren ausgeschaltet (Abbildung 23).

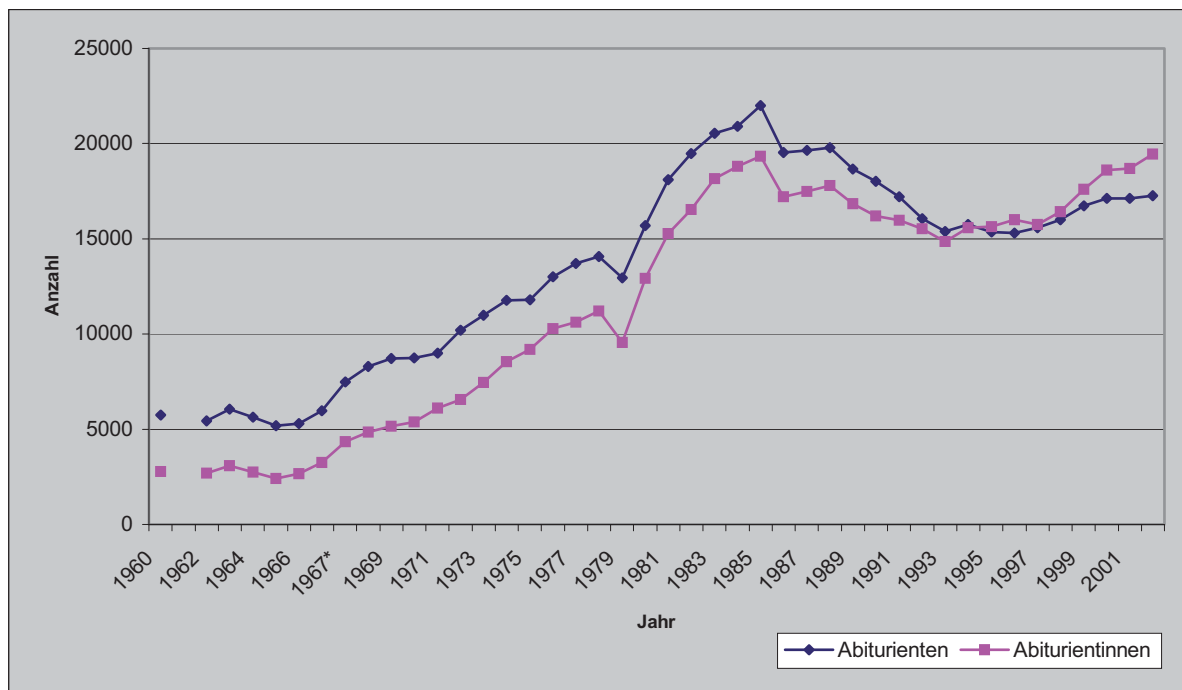
Leider beginnen die Aufzeichnungen des Statistischen Landesamtes erst im Jahre 1977, als der Ausbau der Sonderschulen bereits abgeschlossen war und eine kritischere Denkweise bezüglich der Ausgliederung schwächerer Schüler in die Sonderschule einsetzte.

So zeigt Abbildung 23 gegen Ende der 70er Jahre bis zum Schluss des Beobachtungszeitraums eine nahezu konstante Linie für beide Geschlechter. Während die 14-jährigen Jungen einen Anteil von 6% aufweisen, ist er bei den Mädchen mit 4% und einer leicht fallenden Tendenz deutlich geringer.

2.3 Abiturientinnen

Wenn Mädchen das baden-württembergische Schulsystem und hier im Besonderen den gymnasialen Bereich zunehmend erfolgreicher durchlaufen, so ist auch zu erwarten, dass die Zahl der höheren schulischen Abschlüsse steigt; das bedeutet in diesem Falle für das Abitur, dass es von immer mehr Schülerinnen abgelegt wird.

Abb. 24: Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1960-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Mit einer geringen Zahl von 5.751 männlichen und weniger als halb so viel weiblichen Abiturienten (2.782) beginnt die Kurve der Abbildung 24 im Jahr 1960. Die höchste Anzahl an Absolventen mit Hochschulreife weist das Jahr 1985 auf; dafür waren jedoch sicherlich demographische Faktoren und die damalige Arbeitsmarktsituation mitverantwortlich.

Erst 1995 haben die Mädchen die Jungen zahlenmäßig übertroffen. Im Vergleich zu Abbildung 2, die die Gesamtschülerzahl am Gymnasium zur Grundlage hat, ist der Zeitpunkt der Wende um erstaunliche 11 Jahre nach hinten verlagert. Doch in die Zahlen von Abbildung 24 sind auch die Schülerinnen und Schüler mit einge-

rechnet, die ihr Abitur an einer beruflichen Schule abgelegt haben. Und dort haben die Jungen ein deutliches Übergewicht. Im Jahr 2002 übertreffen die Mädchen die Jungen dann doch um mehr als 2.000 Abschlüsse.

Abb. 25: Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in Prozent nach Geschlecht, 1960-2002

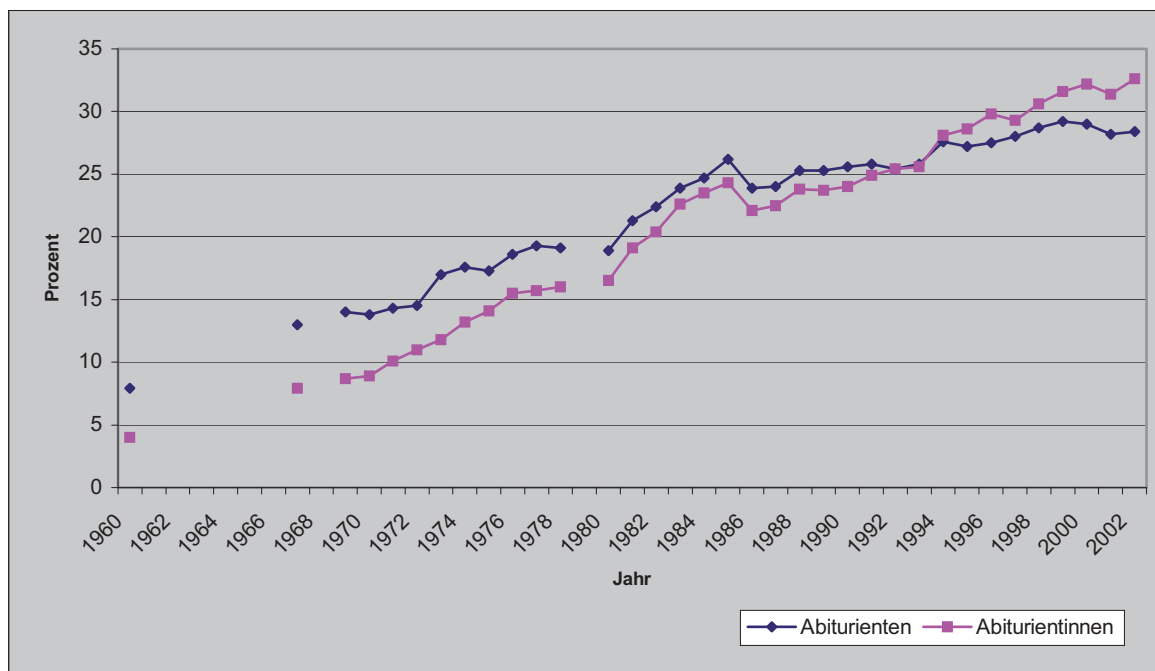


Abbildung 25 zeigt die prozentuale Abiturientenquote der Geburtsjahrgänge der 18- bis unter 21-Jährigen, also ohne demographische Schwankungen. 1994 haben die Mädchen mit 28,1% die Jungen, die nur 27,6% erreichen, überflügelt; der Abstand zwischen den Geschlechtern wird bis ins Jahr 2002 stetig größer. Zu diesem Zeitpunkt haben 28,4% der Jungen und 32,6% aller Mädchen der entsprechenden Geburtsjahrgänge das Abitur in der Tasche; der höchste Satz bislang. Verglichen mit dem Jahr 1960 zu Beginn der Untersuchung, in dem nur rund 8% der Jungen und lediglich 4% der Mädchen das Abitur ablegten, ist dies für beide Geschlechter eine enorme Steigerung als Folge der Bildungsexpansion.

Abb. 26: Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, 1960-2002

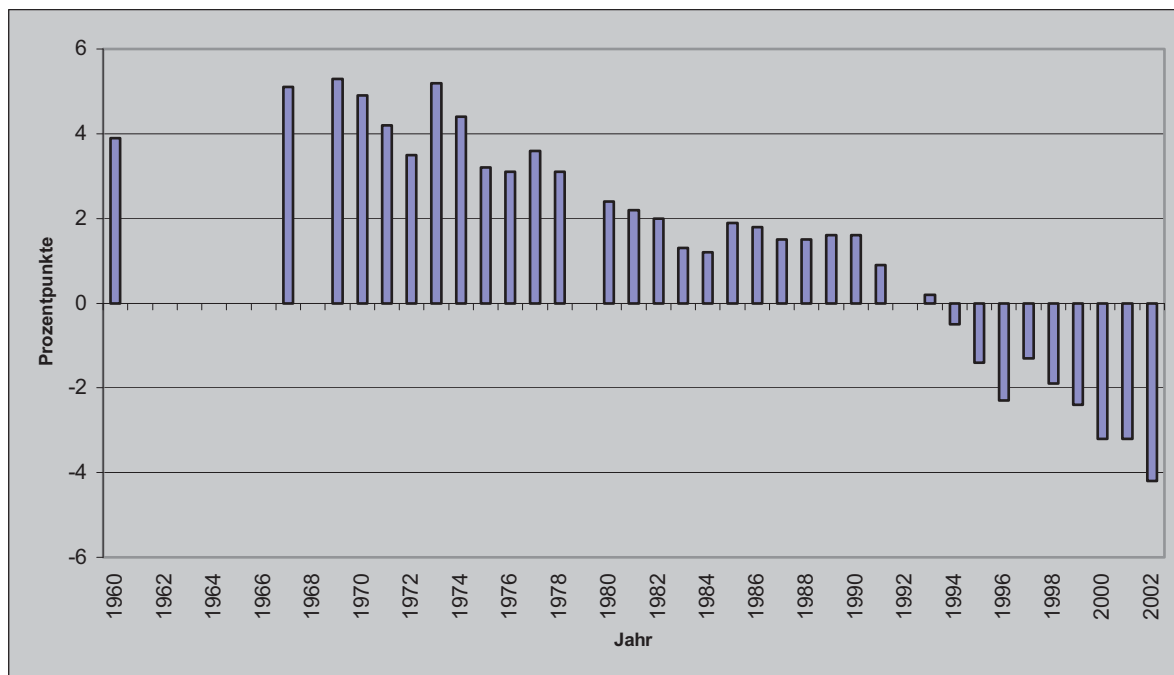


Abbildung 26 soll anhand der Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Abiturienten die Daten des vorigen Diagramms veranschaulichen. Ende der 60er Jahre war die Überzahl der Jungen mit 5 Prozentpunkten am ausgeprägtesten; 2002 hat sich das Bild umgekehrt, die Mädchen haben nun einen Vorsprung von mehr als 4 Punkten.

2.4 Die Schulabschlüsse der Mädchen

Die gestiegene Bildungsbeteiligung der Mädchen lässt sich sehr gut an der Zunahme der erreichten Schulabschlüsse ablesen. Der Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse gilt als Indikator für den langfristigen Bildungserfolg und ist für die weitere schulische und berufliche Karriere relevant. Auf ein Einbeziehen der entsprechenden Notendurchschnitte muss in der Bildungsforschung mangels Verfügbarkeit meist verzichtet werden.

Während des Beobachtungszeitraums haben immer mehr Schülerinnen die Bildungsinstitutionen erfolgreich durchlaufen und andererseits ist ein Scheitern der Mädchen in Form eines Schulabgangs ohne jeglichen Abschluss seltener geworden.

So stieg seit 1970 die Zahl der Realschulabschlüsse bei beiden Geschlechtern um das 2,3-Fache, während die der Hauptschulabschlüsse um ungefähr das 1,5-Fache abnahm.²⁹⁰ Die Hochschulreife wurde im Vergleich zum Jahre 1960 bei den Jungen um das 1,7-Fache häufiger erreicht, bei den Mädchen erhöhte sich die Zahl jedoch um das 6,9-Fache.

Diese Zunahme der gehobenen Bildungsabschlüsse hatte jedoch zur Konsequenz, dass die unterste Qualifikation, der Hauptschulabschluss, eine enorme Entwertung erfuhr. Auch aufgrund gestiegener Qualifikationsanforderungen der Berufswelt wird heutzutage ein mittlerer Abschluss als Mindestnorm angesehen.

Die Verlierer dieser Bildungsexpansion sind vor allem diejenigen Schüler, die nach Vollendung der Schulpflicht die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Je mehr das Bildungsniveau der Bevölkerung steigt, desto stärker gerät die Gruppe der Schulversager beruflich ins Abseits. Seit 1970 hat sich zwar die Quote der Schulabgänger ohne Abschluss ungefähr halbiert; doch seit langem bleibt sie konstant zwischen 8 und 10%.

²⁹⁰ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Mädchen ohne Hauptschulabschluss

Abb. 27: Abgänger ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002

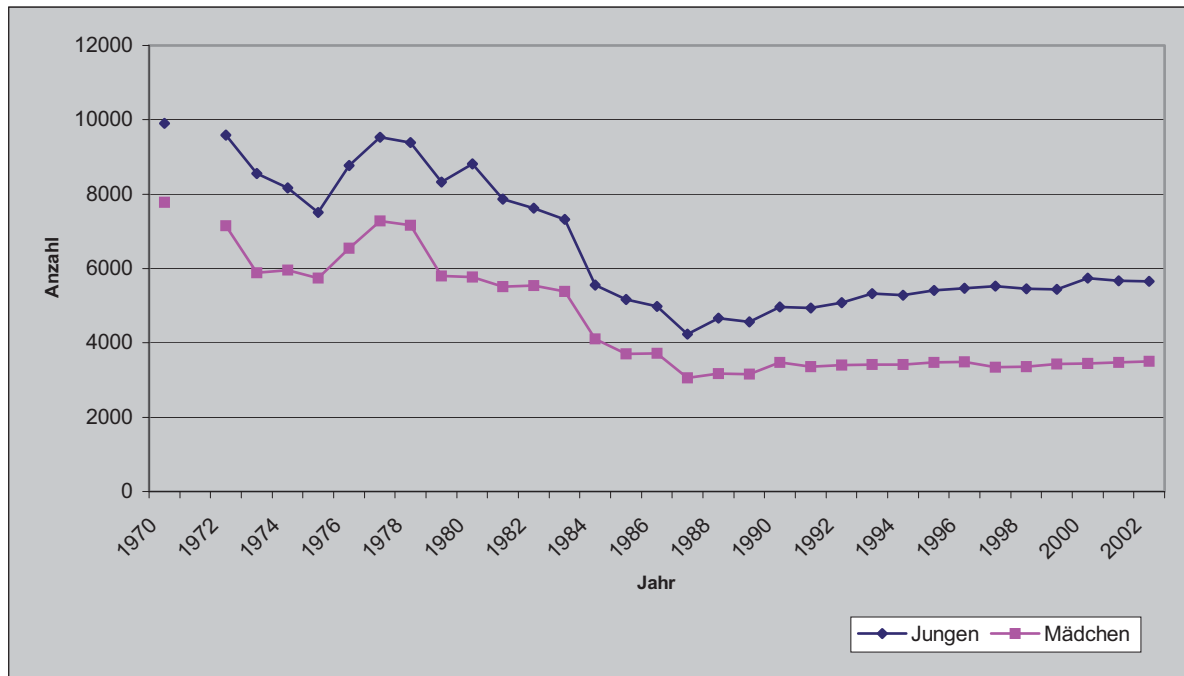


Abbildung 27 über die Abgänger ohne Hauptschulabschluss zeigt, dass der Anteil der männlichen Jugendlichen deutlich höher ist als der der Mädchen. Seit 1978 sind die Werte für beide Geschlechter fallend. Ab Ende der 80er Jahre bleibt die Quote bei den Mädchen konstant, bei den Jungen steigt sie wieder leicht an. Ungefähr 3.400 Mädchen und zwischen 5.400 und 5.700 Jungen verlassen jährlich seit der Jahrtausendwende die Schule ohne Abschluss.

Abb. 28: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002

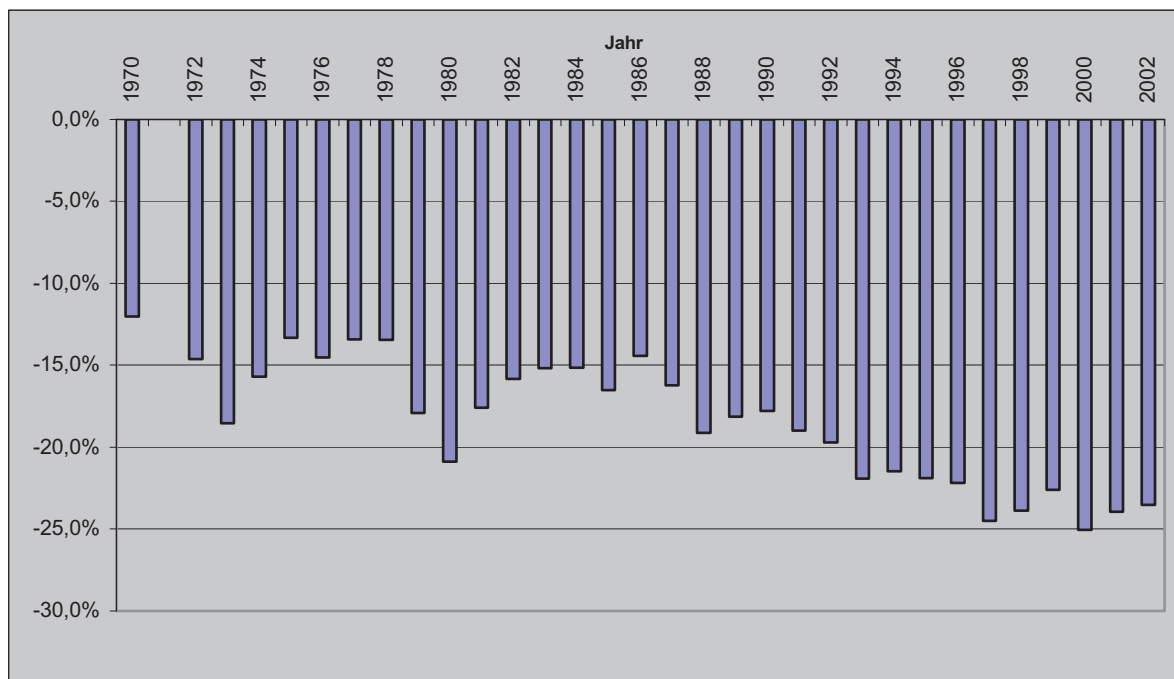
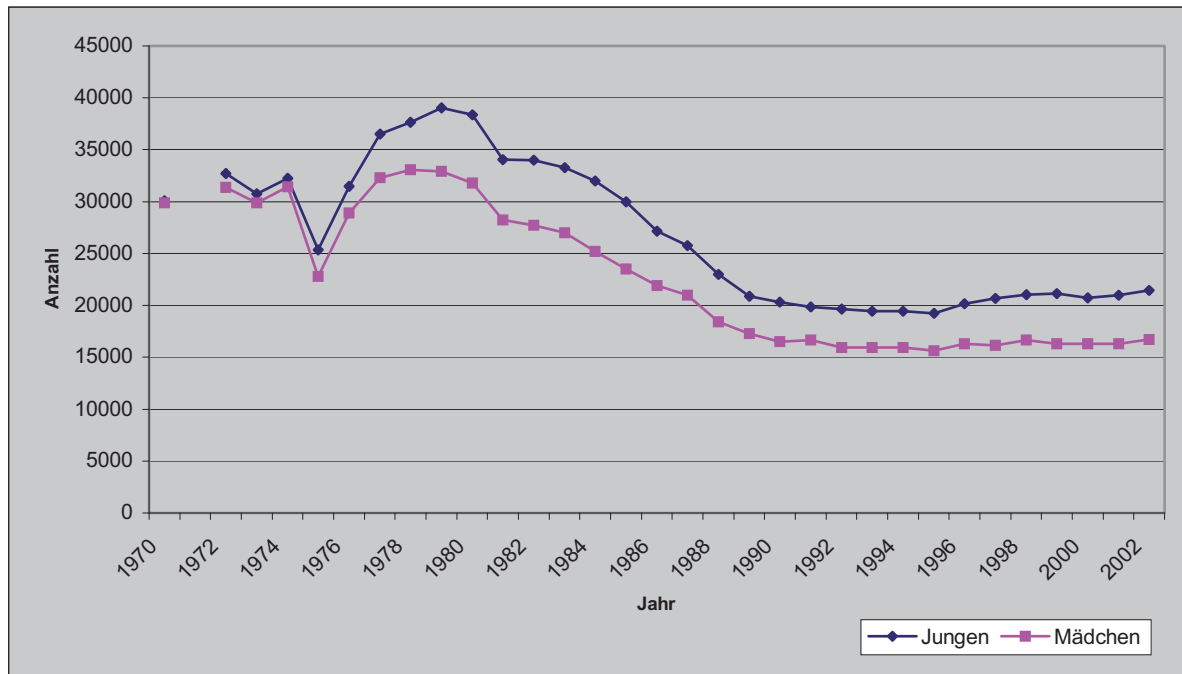


Abbildung 28 zeigt die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen ohne Hauptschulabschluss. Während des gesamten Untersuchungszeitraumes waren die Mädchen stets in der Minderheit; d.h. sie scheiterten um 12 bis 25% weniger als die Jungen. Von 1993 an bleiben sie konstant über der 20%-Marke.

Mädchen mit Hauptschulabschluss

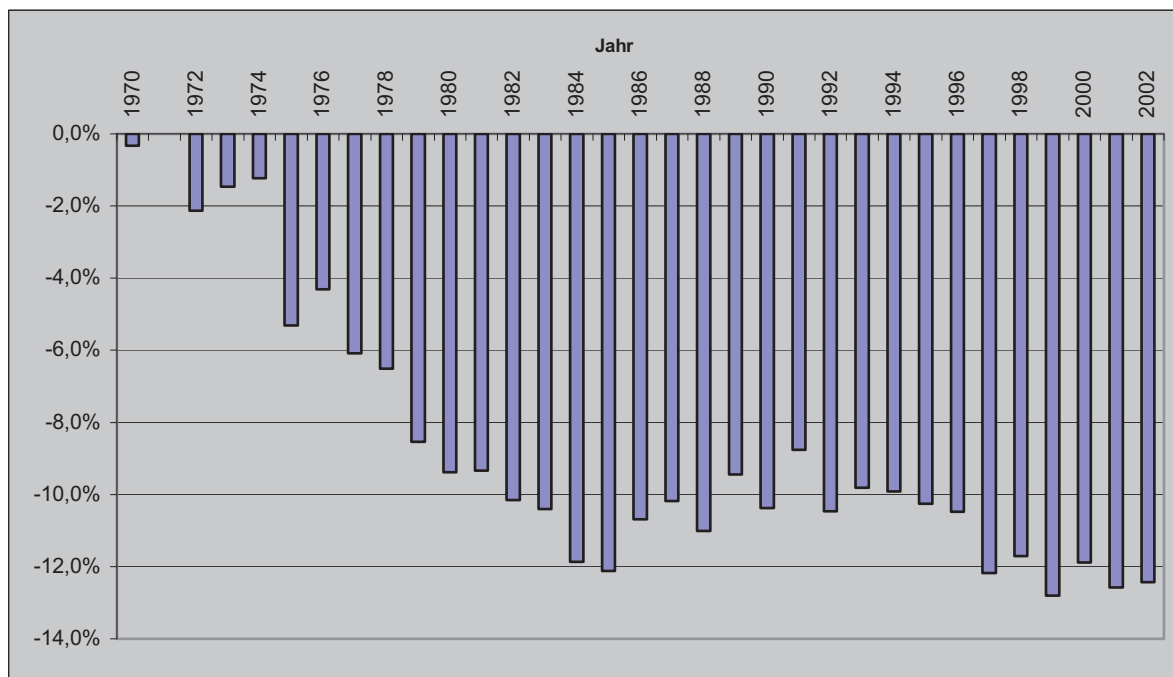
Abb. 29: Abgänger mit Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Bei den Schulabgängern mit Hauptschulabschluss (Abbildung 29) befinden sich die Mädchen etwas überraschend in der Minderheit. Bedenkt man aber, dass es sich hier um eine negative Auslese handelt, Mädchen also an dieser Schulart deutlich seltener vertreten sind, ist dies nicht verwunderlich. Auch streben sie höhere Bildungsabschlüsse an – bei mittlerer Reife und Abitur sind sie überrepräsentiert.

Gegen Ende des Untersuchungszeitraums steigt die Kurve nur unmerklich an; im Gegensatz zu Abbildung 31 und Abbildung 36 bei Realschulabschluss und Hochschulreife.

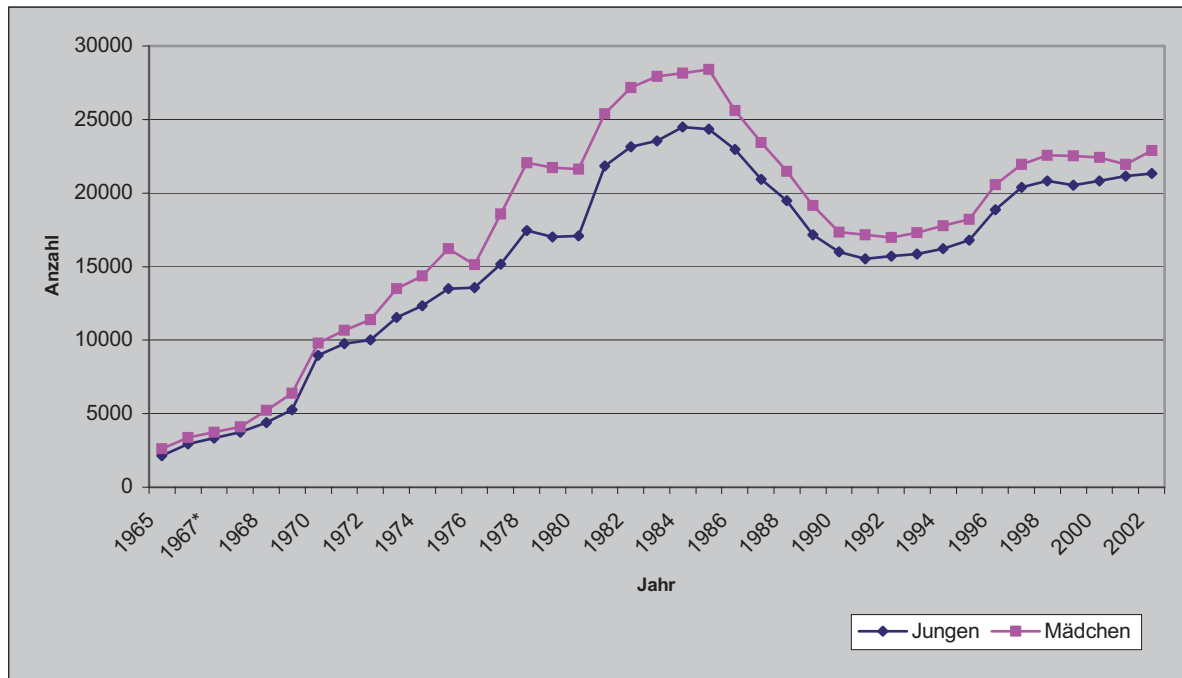
Abb. 30: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Abgängern mit Hauptschulabschluss in Abbildung 30 zeigt, wie ab den 80er Jahren bei den Mädchen die Quote der erreichten Abschlüsse konstant zwischen 9 und 12% unter derjenigen der Jungen liegt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie größere Schwierigkeiten haben, diesen Abschluss zu erlangen; vielmehr entspricht diese Differenz in etwa ihrer Unterrepräsentanz an dieser Schulart.

Mädchen mit Realschulabschluss

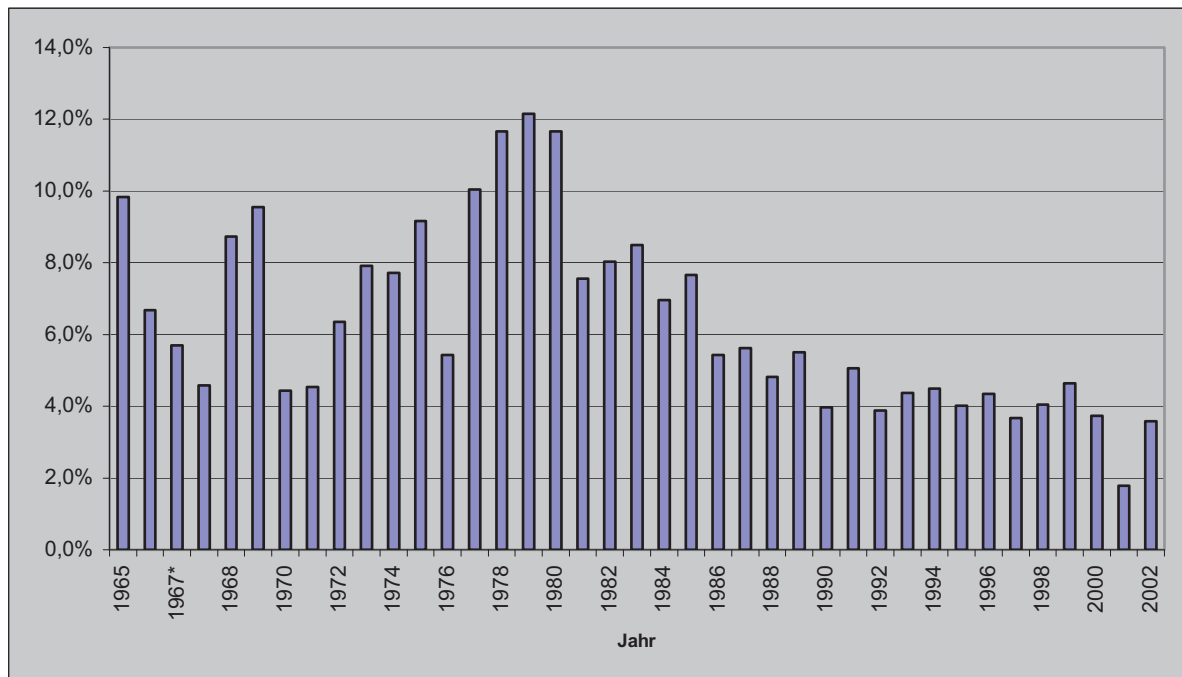
Abb. 31: Abgänger mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1965-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Bei den Realschulabschlüssen (Abbildung 31) sind die Mädchen während des gesamten Untersuchungszeitraumes stärker vertreten. Im Vergleich zum Jahr 1960 haben sich 1970 die Werte bei den Mädchen um mehr als das 3-Fache erhöht, bei den Jungen sogar um das 4-Fache. Von 1985 an fallen die Kurven für beide Geschlechter, um dann Mitte der 90er Jahre wieder anzusteigen – nicht nur eine demographische Erscheinung, sondern gleichfalls eine Antwort auf die bei Eltern wie Schülern gestiegene Wertschätzung qualifizierter Schulabschlüsse.

Abb. 32: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1965-2002

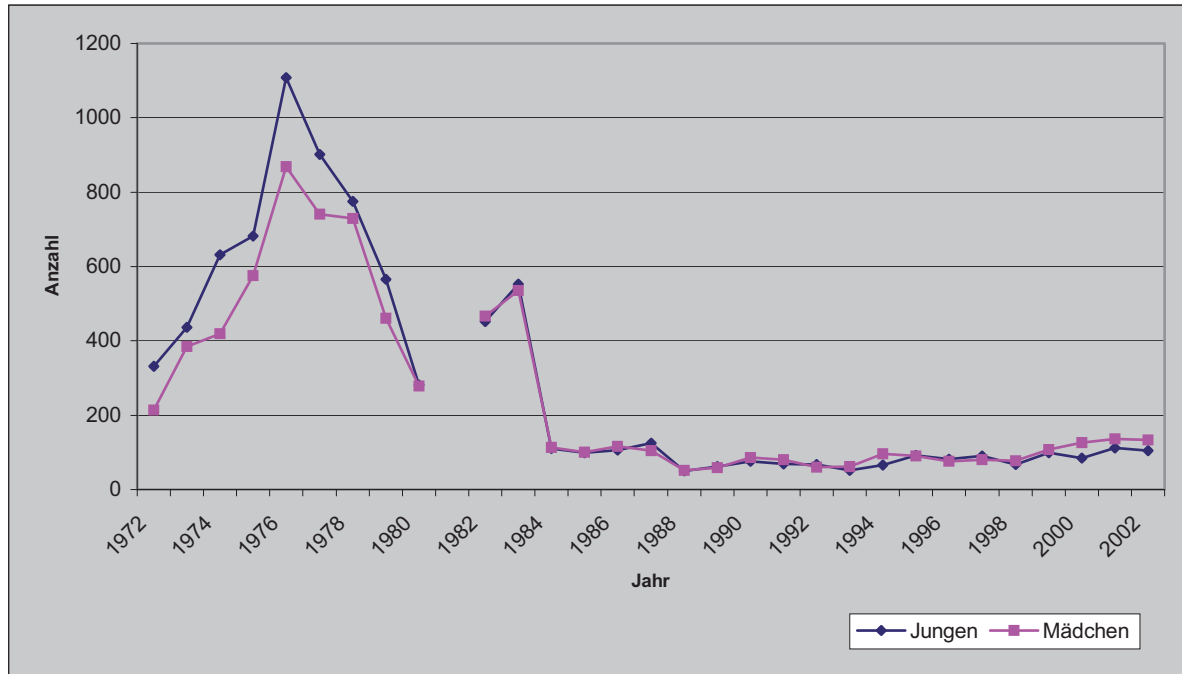


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 32 verdeutlicht die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Realschulabschluss. Die Realschule war auch in der Vergangenheit stets eine Schule für die Mädchen; so verwundert es nicht, dass diese auch bezüglich der mittleren Reife mit bis zu 12% vor den Jungen lagen. Doch diese Quote nimmt seit den 80er Jahren konstant ab und liegt 2002 nur noch unter 4%.

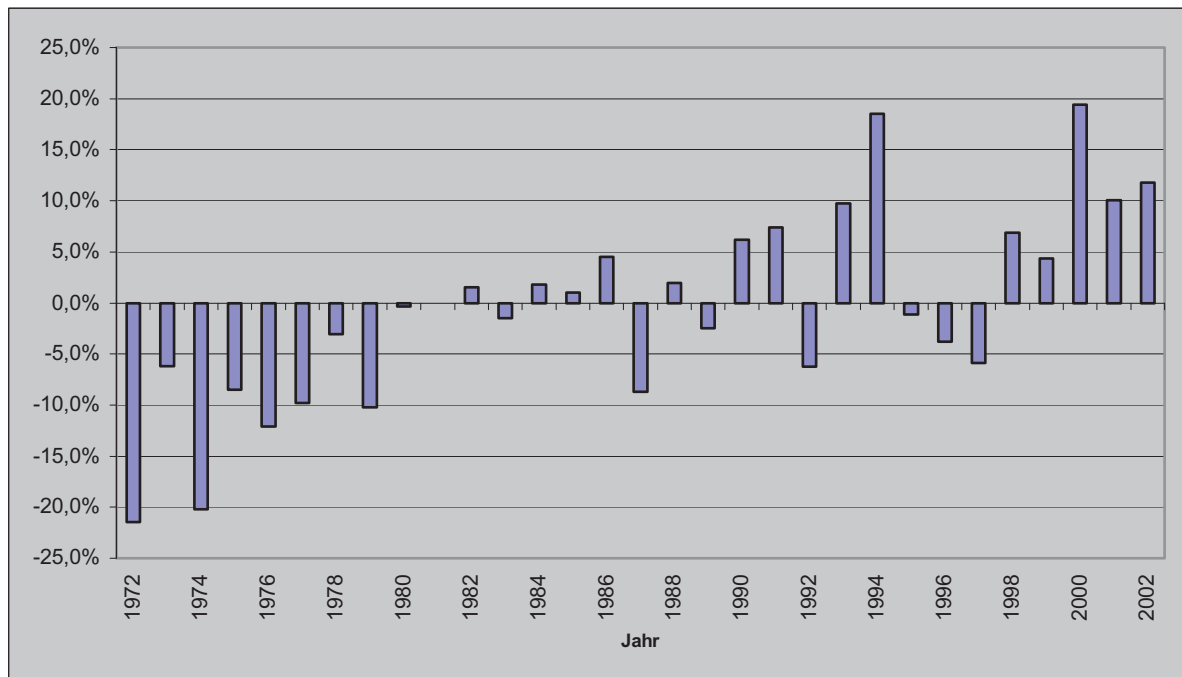
Mädchen mit Fachhochschulreife

Abb. 33: Abgänger mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1972-2002



Bei den Abgängern mit Fachhochschulreife an allgemein bildenden Schulen (Abbildung 33) handelt es sich zahlenmäßig um eine sehr kleine Gruppe. Die meisten Schüler scheideten Mitte der 70er Jahre mit dem Zeugnis der Fachhochschulreife aus. 10 Jahre später bis zum Jahr 2002 sind es bei Jungen wie Mädchen nur noch zwischen 50 und 130 Schüler.

Abb. 34: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1972-2002

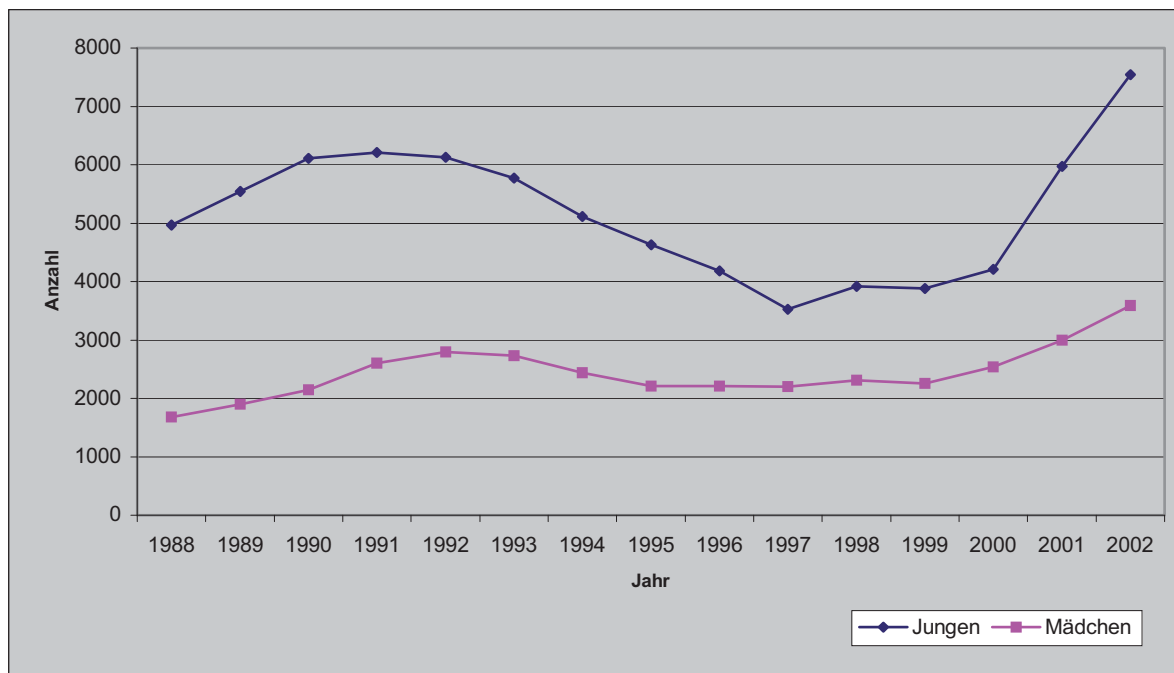


Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit Fachhochschulreife (Abbildung 34) zeigt aufgrund der geringen Schülerzahlen ein recht uneinheitliches Bild. Die deutliche Unterbeteiligung der Mädchen in den 70er Jahren mündet in den 80ern in eine Phase mit wechselnden Werten. In den letzten fünf Jahren des Beobachtungszeitraums waren es stets mehr Mädchen als Jungen, die ein Zeugnis der Fachhochschulreife besaßen.

Nimmt man die Abgänger aus dem beruflichen Schulwesen (Abbildung 35) noch mit in die Berechnungen hinein, so sieht man deutlich, dass die Fachhochschulreife eine rein männliche Domäne ist. Im Vergleich zu den jungen Frauen besitzen mehr als doppelt so viele junge Männer die Fachhochschulreife.²⁹¹

²⁹¹ vgl. Abbildung 107 über die Prozentsatzdifferenz im Anhang

Abb. 35: Abgänger mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1988-2002



Mädchen mit allgemeiner Hochschulreife

Abb. 36: Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Der Kurvenverlauf von Abbildung 36 über die Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife deckt sich weitgehend mit der Abbildung 24 über die Abiturienten. In

dieser nun vorgestellten Darstellung haben die Mädchen die Jungen zahlenmäßig im Jahre 1988 überflügelt (s. auch Abbildung 37). In Abbildung 24 wurden die Schüler des beruflichen Schulwesens (eine eher männliche Domäne) mit eingerechnet; deshalb waren die Abiturientinnen dort erst 1995 in der Überzahl. Im Vergleich zum Jahr 1960 sind die Werte für die erworbenen Abschlüsse bei den Jungen bis 1970 lediglich um das 1,3-Fache gestiegen, bei den Mädchen hingegen um das 1,7-Fache.

Abb. 37: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002

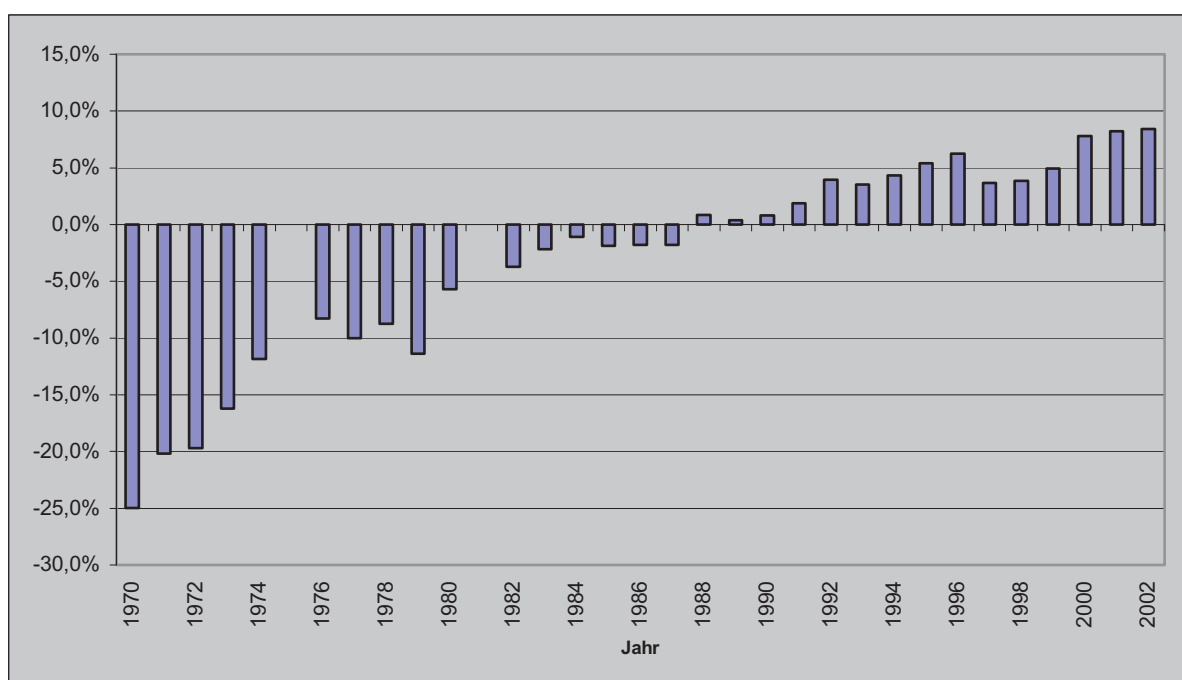


Abbildung 37 über die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Abgängern mit allgemeiner Hochschulreife zeigt zu Beginn des Beobachtungszeitraums eine ständig geringer werdende Unterzahl der Mädchen, um dann vom Jahr 1988 an, dem Zeitpunkt der Wende, in einen stetig wachsenden Vorsprung überzugehen. Am Ende beträgt er mehr als 8%.

Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium nach der mittleren Reife

In diesem Zusammenhang ebenfalls von Interesse ist die Thematik des vorzeitigen Abgangs der Mädchen vom Gymnasium nach der 10. Klasse. Vor allem aus den ersten Jahrzehnten ist bekannt, dass viele Mädchen trotz erfolgreicher gym-

nasialer Schulzeit mit der mittleren Reife vorlieb nahmen und nach der Mittelstufe das Gymnasium verließen.

Um diese Frage klären zu können, wurden die statistischen Daten der 9., 10. und 11. Klassenstufe nebeneinander gestellt. Jede 9. Klassenstufe wurde bis zum Übergang in die 11. Klasse geschlechtsspezifisch auf Fluktuationen bezüglich ihrer Schülerzahl untersucht.²⁹² Der große Einbruch bei beiden Geschlechtern erfolgte beim Übergang von der Mittelstufe in die Oberstufe. Drei Jahrzehnte lang, von 1960 bis 1990, hatten die Mädchen die größeren Einbußen. Die Jungen verließen in diesem Zeitraum deutlich weniger häufig das Gymnasium.

Von der 9. zur 10. Klasse nahmen die Schülerzahlen für beide Geschlechter nur gering ab. In den 60er- und 70er Jahren lag der Schwund bei ca. 3-10%, gegen Ende des Untersuchungszeitraumes eher zwischen 1 und 3%. Beim Übergang von der 10. zur 11. Klasse stiegen die Werte jedoch auf ein Vielfaches.

1960 z. B. fehlten nach dem Wechsel von der 9. in die 10. Klasse je ca. 9 % der Jungen und Mädchen. Im darauffolgenden Jahr kamen auf der Jungenseite noch 73 % in der höheren Klasse an; bei den Mädchen erreichten lediglich 59 % die Oberstufe. Ein sehr großer Teil (41%) ging mit der mittleren Reife vom Gymnasium ab. Von den 70er Jahren bis Mitte der 80er blieb dieser Wert zwischen 18 und 25 %. Er lag stets höher als der der Jungen, nähert sich gegen Ende des Beobachtungszeitraums diesem aber zunehmend an.

Von 1990 an haben erstmals mehr Mädchen als Jungen die Hürde von der 10. Klasse in die 11. genommen. Von diesem Zeitpunkt an gehen regelmäßig mehr Jungen als Mädchen nach der 10. Klasse vom Gymnasium ab. Lange Jahre also begnügten sich die Mädchen, durchaus auch erfolgreiche und leistungsstarke, mit einem mittleren Abschluss, bis sie endlich ihre Chance ergriffen und die Schule bis zum Abitur durchliefen.

²⁹² Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Das Bildungswesen in Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

2.5 Nicht versetzte Mädchen

In der Bundesrepublik liegen die durchschnittlichen Quoten für die nicht versetzten Schüler im Jahr 2001 für die Hauptschule bei 4,3% und für die Realschule bei 6,1%; das Gymnasium hat mit 3,2% die geringste Rate.²⁹³ Baden-Württemberg ist eines der Bundesländer mit den niedrigsten Sitzenbleiberzahlen und nach dem Abschneiden bei der PISA-Studie zu urteilen auch ohne sichtbare Leistungseinbußen.

So hat hier die Grundschule mit 1,0% des entsprechenden Schuljahrganges die geringste Repetentenquote im Jahr 2001, gefolgt von der Hauptschule mit 3,2%.²⁹⁴ Bei der Realschule erreichen 4,7% das Klassenziel nicht und beim Gymnasium sind es 3,7%. Die Quoten haben sich im Vergleich zu früheren Zeiten deutlich verringert; so lag 1970 die Sitzenbleiberrate in der Realschule mit 6,9% und im Gymnasium mit 9,9% deutlich höher.²⁹⁵

Betrachtet man das Problem der nicht Versetzten nun geschlechtsspezifisch, so ist auch hier eine ähnliche positive Tendenz zugunsten der Mädchen zu erwarten. Kritische Phasen im Bildungsverlauf treten bei ihnen seltener auf als bei den Jungen. Sie scheinen weniger motivationale Probleme zu haben.

Jungen hingegen müssen bezüglich ihrer Schullaufbahn größere Verzögerungen in Kauf nehmen und dürften auch bei den Absteigern in niederere Schulformen überproportional häufig zu finden sein. Die Verweilzeiten in den verschiedenen Schularten fallen eher zugunsten der Mädchen aus. Sie durchlaufen die Schulen schneller und sind deshalb bei den Schulabschlüssen meist auch etwas jünger als die Jungen.

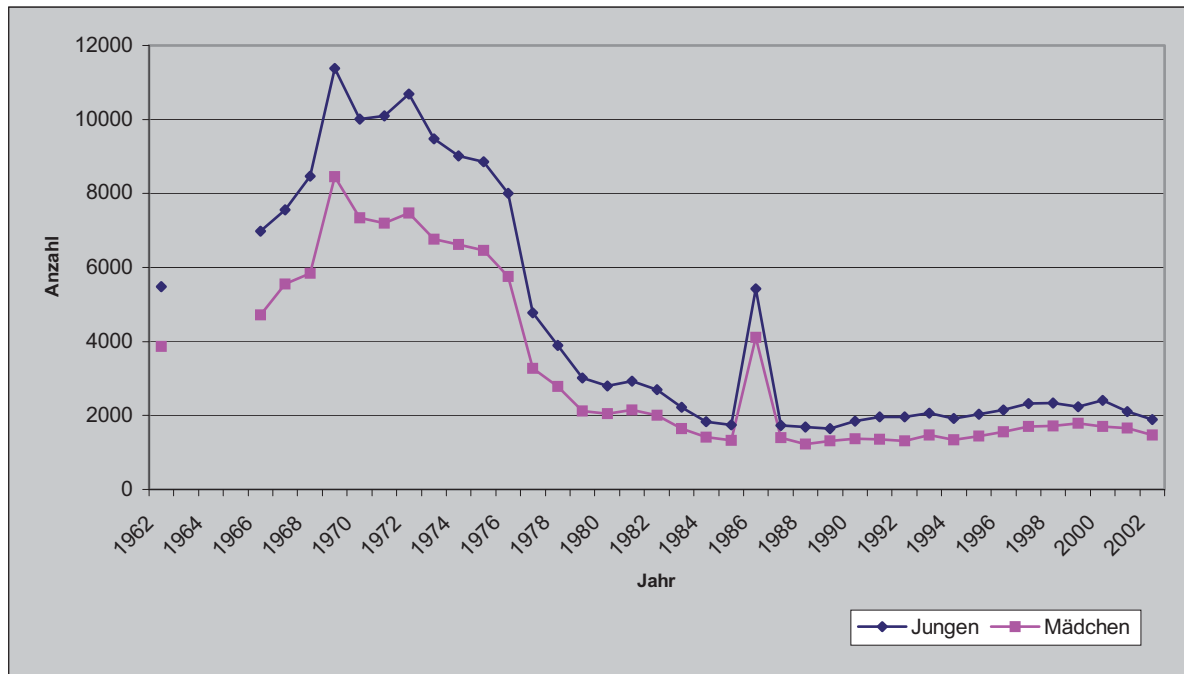
²⁹³ Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2000/01; eigene Berechnungen

²⁹⁴ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2002: Tabelle 32, S. 53

²⁹⁵ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1971, Bevölkerung und Kultur: Tabelle 10, S. 13

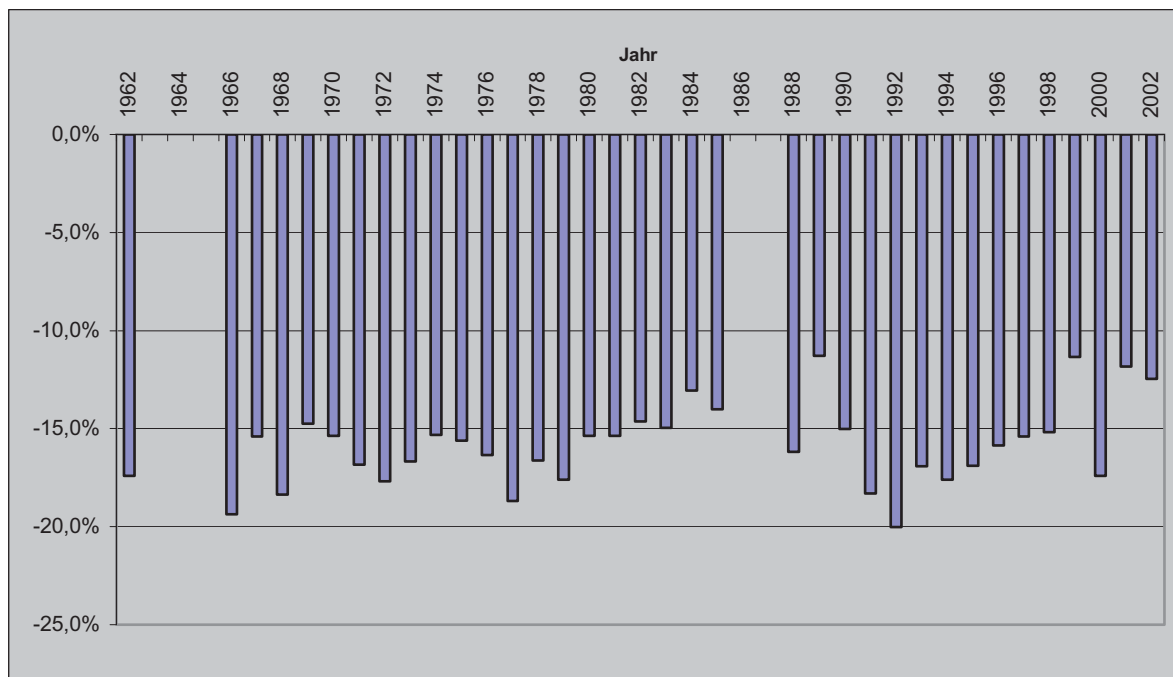
Nicht versetzte Schüler an der Grundschule

Abb. 38: Nicht versetzte Grundschüler an öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1962-2002



Die Darstellung über nicht versetzte Kinder an der Grundschule (Abbildung 38) zeigt zu Beginn der 70er Jahre einen gewaltigen Höhepunkt bei den Jungen mit mehr als 10.000 Sitzenbleibern. Stets lag ihr Anteil deutlich über demjenigen der Mädchen. Mit Beginn der 80er Jahre fallen die Zahlen für beide Geschlechter auf einen Wert um 2.000.

Abb. 39: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht Versetzten an öffentlichen und privaten Grundschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht Versetzten an der Grundschule (Abbildung 39) zeigt während des gesamten Untersuchungszeitraums eine weibliche Sitzenbleiberquote, die immer zwischen 11 und 20% unter derjenigen der Jungen lag.

Nicht versetzte Schüler an der Hauptschule

Abb. 40: Nicht versetzte Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1962-2002

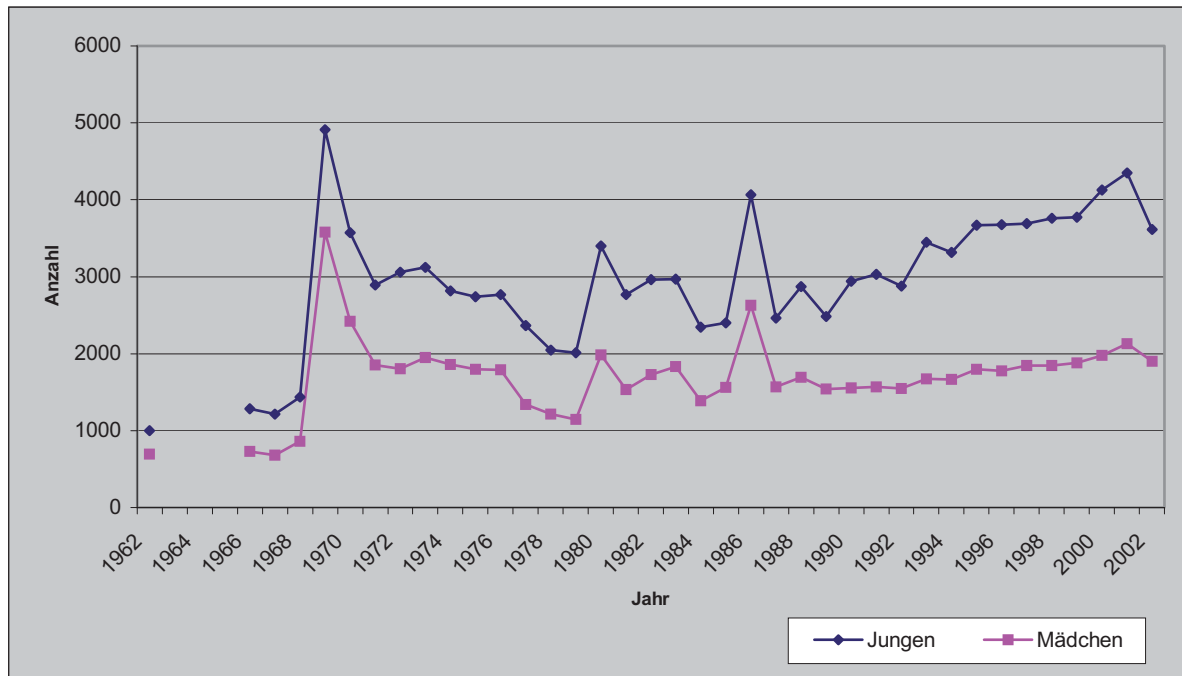
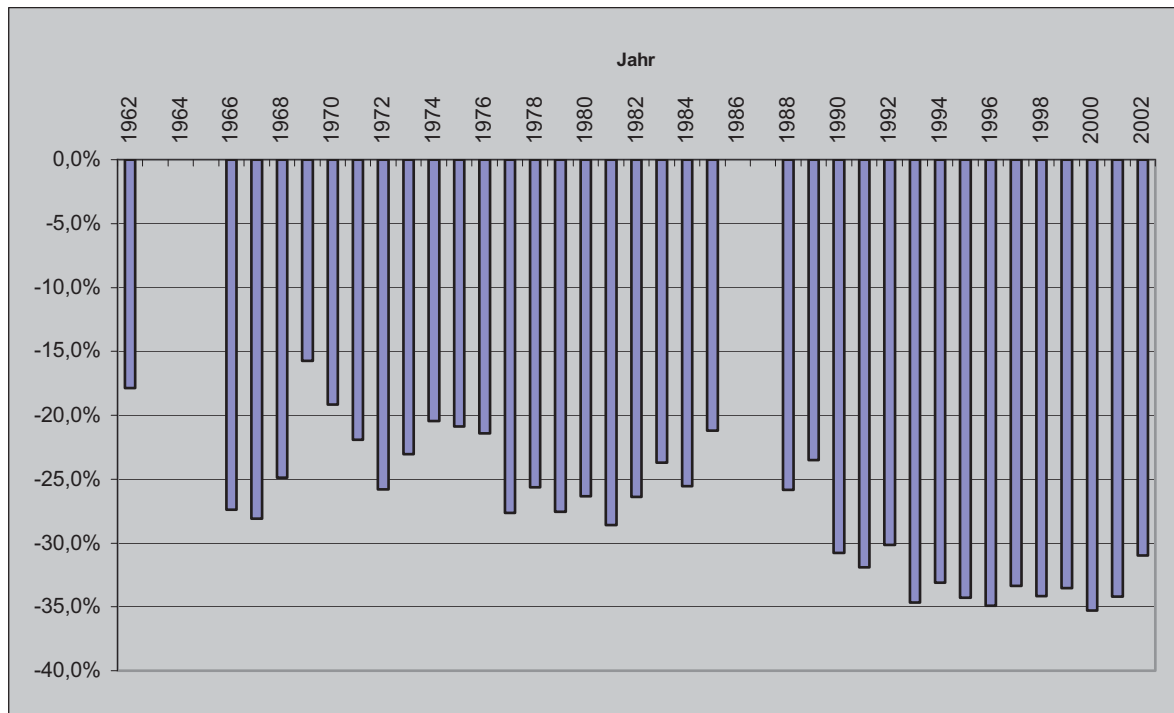


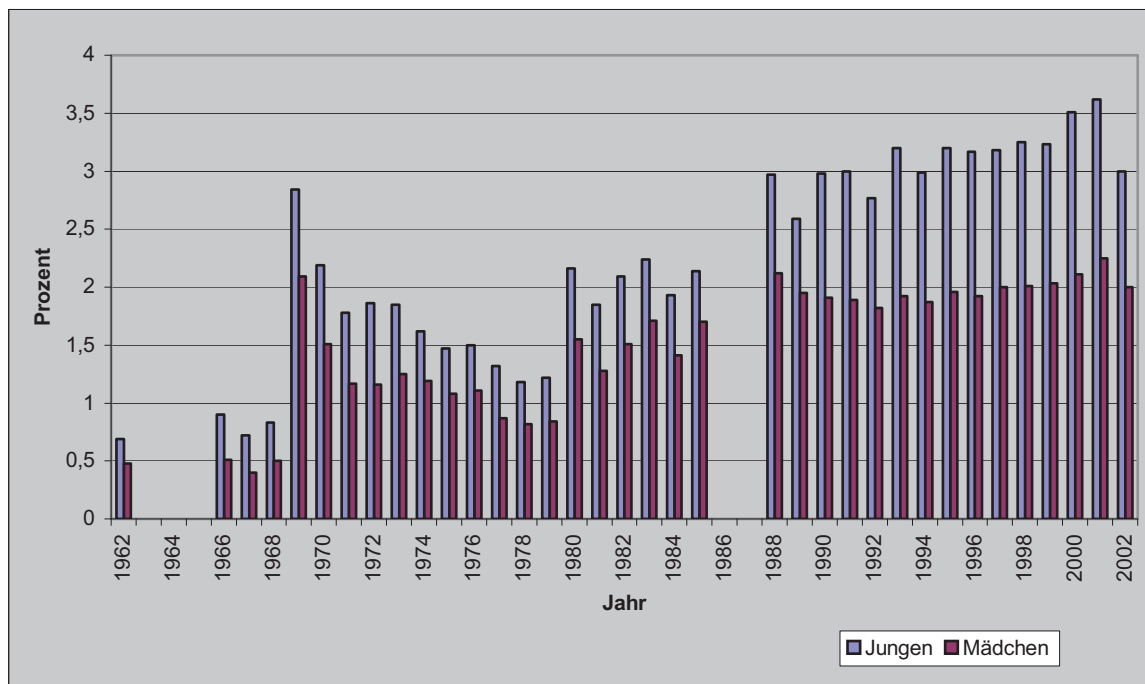
Abbildung 40 zeigt die nicht versetzten Schüler an der Hauptschule. Auch hier bleiben die Mädchen mit einem Wert meist unter 2.000 stets in der Minderheit, wohingegen die Jungen überwiegend bei 2.500 bis 4.000 Schülern liegen. Während der 90er Jahre ist die Tendenz der Sitzenbleiberquote bei beiden Geschlechtern wieder leicht steigend.

Abb. 41: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht Versetzten an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002



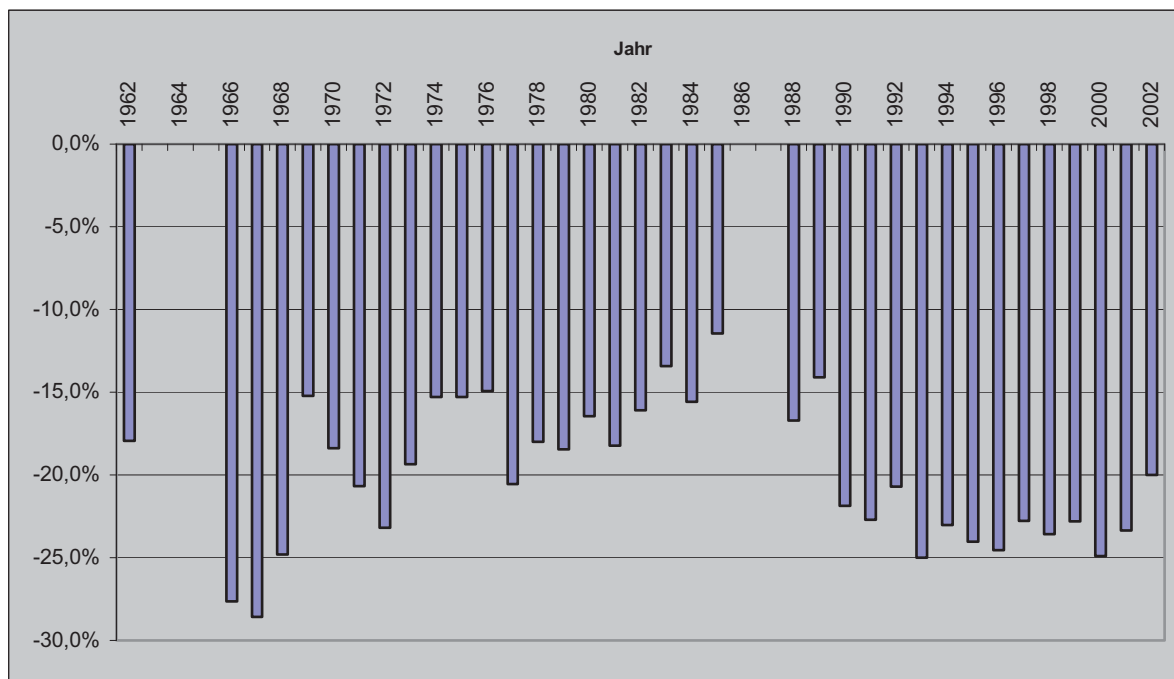
Die Prozentsatzdifferenz bei den sitzen gebliebenen Mädchen an Hauptschulen (Abbildung 41) war nie größer als minus 15%. Mit Beginn der 90er Jahre lagen die Mädchen sogar stets zwischen 30 und 35% unter dem Anteil der nicht versetzten Jungen.

Abb. 42: Nicht versetzte Hauptschüler an öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1962-2002



Die absoluten Zahlen verfälschen die Verhältnisse etwas, da die Mädchen in der Hauptschule schon von vornherein in der Minderzahl sind. Deshalb zeigt Abbildung 42 die nicht versetzten Jungen und Mädchen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil. Mit Beginn der 90er Jahre ist die Versagensquote für beide Geschlechter deutlich gestiegen; doch bei den Mädchen sind es nur ca. 2%, die das Klassenziel nicht erreichen. Der Wert für die Jungen liegt bei 3%.

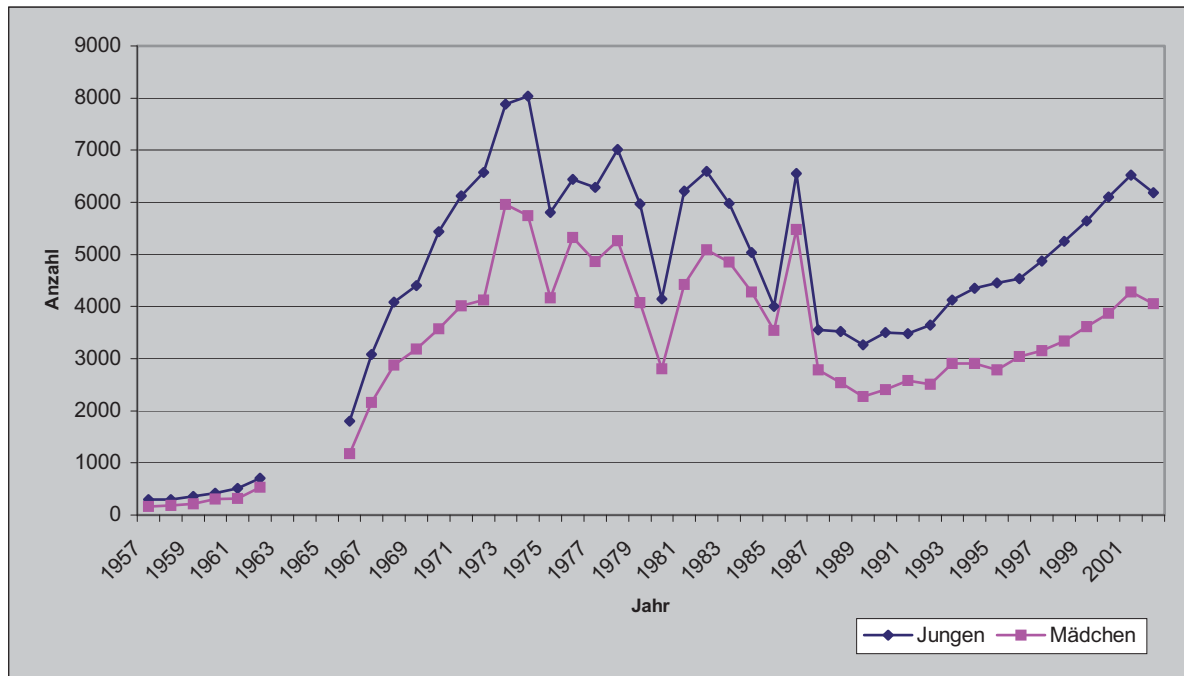
Abb. 43: Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002



So zeigt die Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Abbildung 43) mit Beginn der 90er Jahre nurmehr eine um 20-25% geringere Sitzenbleiberquote für die Mädchen – im Vergleich zu den absoluten Zahlen (Abbildung 41): Hier lag der Wert etwas höher zwischen 30 und 35%.

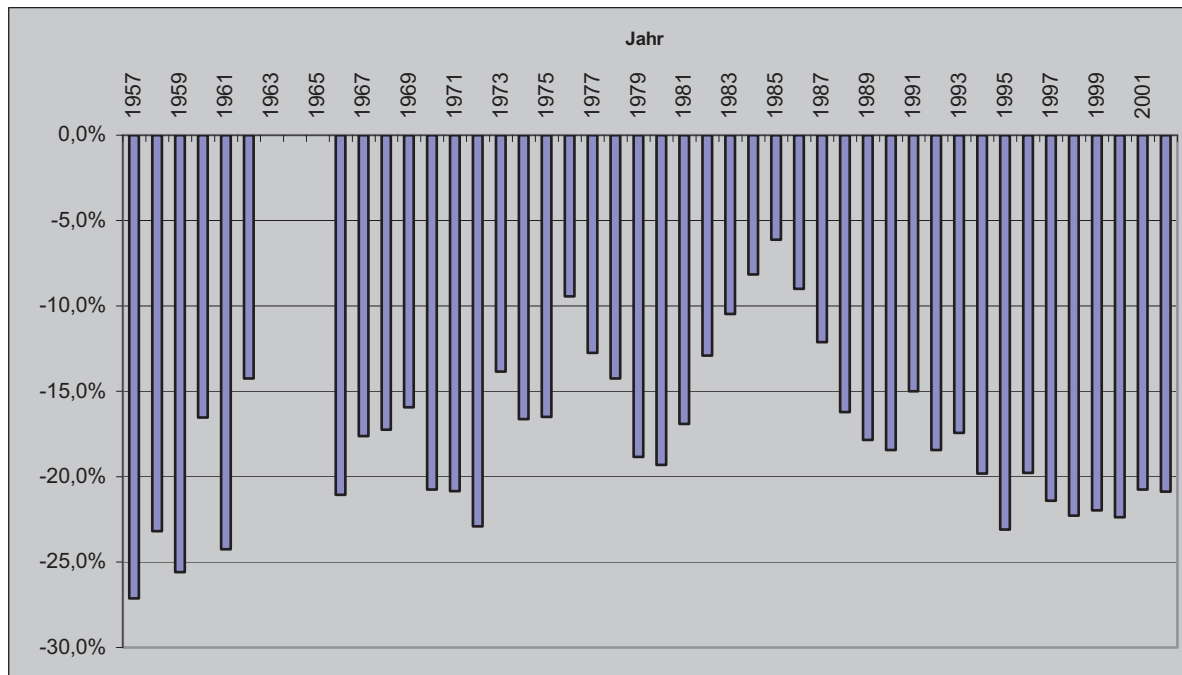
Nicht versetzte Schüler an der Realschule

Abb. 44: Nicht versetzte Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1957-2002



Bei den nicht versetzten Realschülern (Abbildung 44) kann man um 1990 einen absoluten Tiefstand beobachten. Danach steigen die Werte für beide Geschlechtern wieder deutlich an; um das Jahr 2000 haben mehr als 6.000 männliche Realschüler und 4.000 weibliche das Klassenziel nicht erreicht.

Abb. 45: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht versetzten Realschülern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1957-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen an Realschulen (Abbildung 45) liegt zu Beginn des Untersuchungszeitraums bis Anfang der 70er Jahre einige Male über 20% zugunsten der Mädchen und auch mit Beginn der 90er Jahre wird diese Marke wieder überschritten.

Abb. 46: Nicht versetzte Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1959-2002

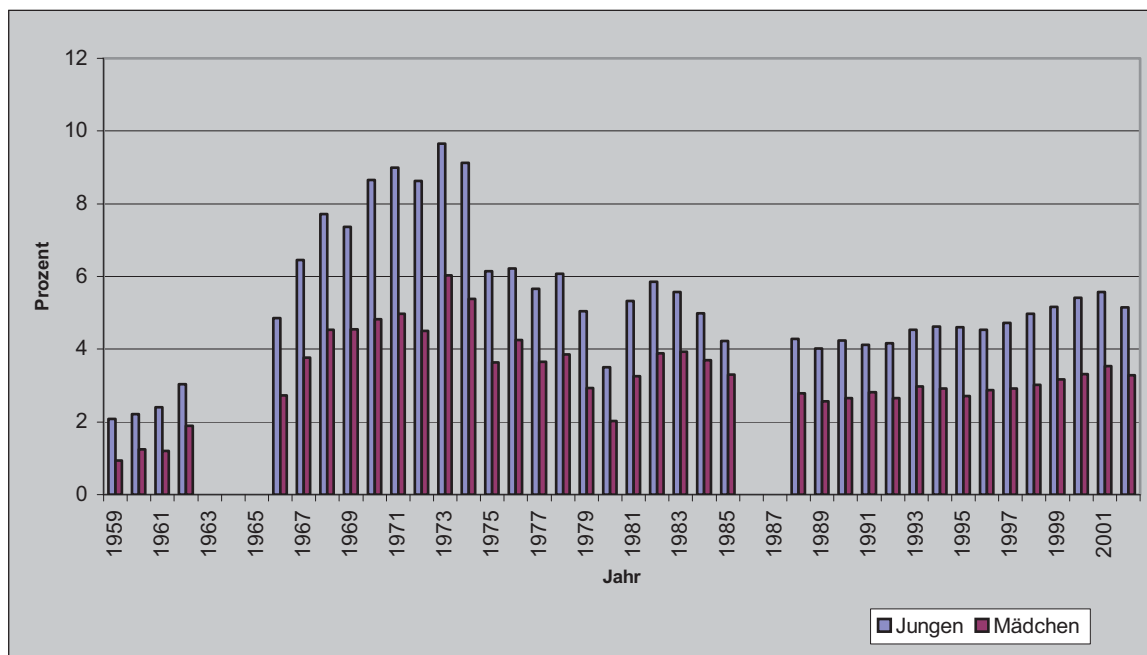
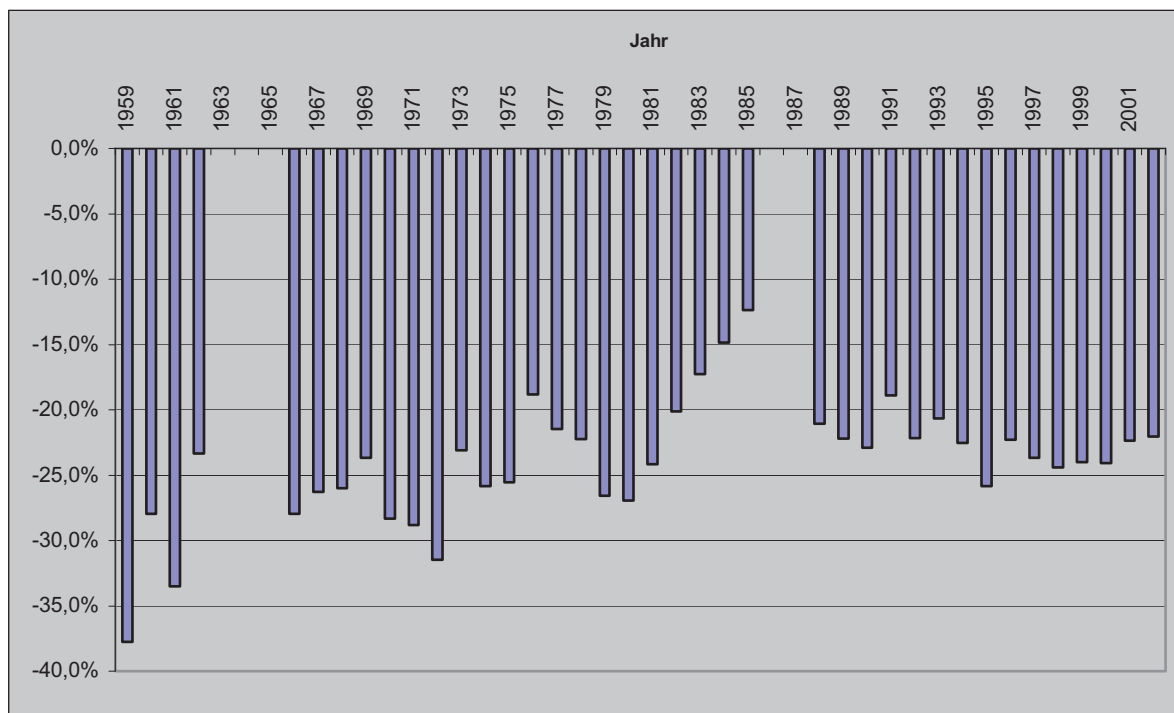


Abbildung 46 zeigt die nicht versetzten Mädchen und Jungen entsprechend ihres Anteils an der Realschule. Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre war eine Periode, in der viele Schüler das Klassenziel nicht erreichten. Bei den Jungen mussten 7-9% wiederholen, bei den Mädchen waren es immerhin 4-6%. Mit Beginn der 80er Jahre halten sich die Werte für die Jungen bei 3-6% und bei den Mädchen zwischen 2 und 4%.

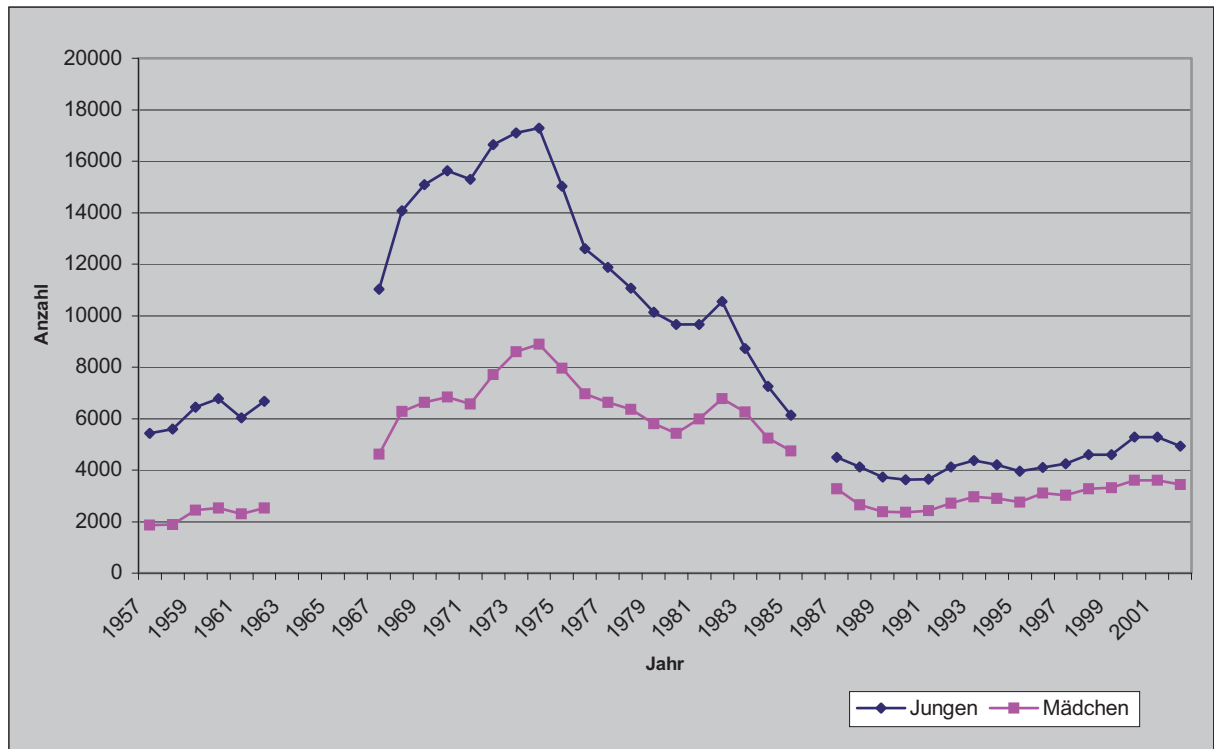
Abb. 47: Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Realschulen in Baden-Württemberg, 1959-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen an Realschulen (Abbildung 47) in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil zeigt im Vergleich zu den errechneten Werten aus den absoluten Zahlen von Abbildung 45 ein noch besseres Abschneiden der Mädchen. Im Verhältnis gesehen müssen sie trotz Überrepräsentation an dieser Schulart noch seltener wiederholen. Über den gesamten Untersuchungszeitraum erreichen die Mädchen über eine größere Zeitspanne hinweg Werte von einer mehr als 20% geringeren Sitzenbleiberquote.

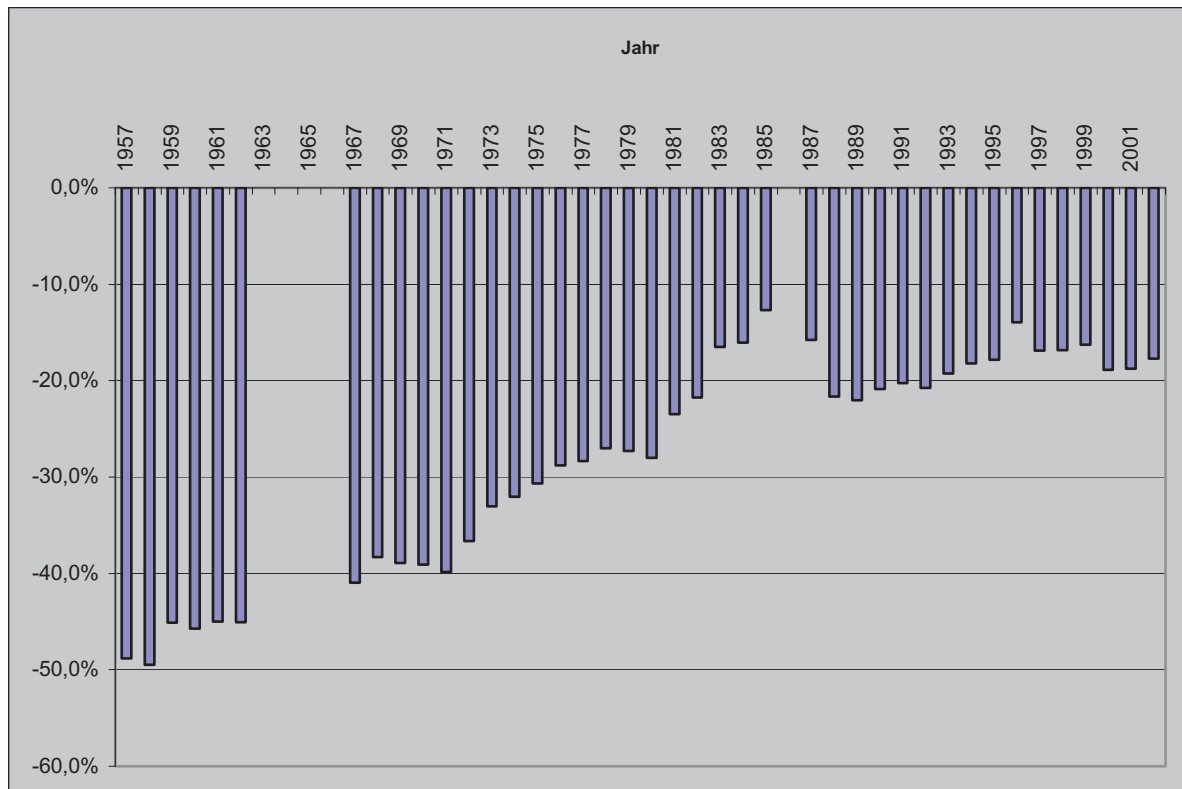
Nicht versetzte Schüler am Gymnasium

Abb. 48: Nicht versetzte Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1957-2002



Die Darstellung der nicht versetzten Gymnasiasten (Abbildung 48) zeigt einen deutlichen Rückgang der Sitzenbleiberzahlen gegen Ende der 80er Jahre. Von 1962 bis 1972 erreichten mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen das Klassenziel nicht, was jedoch nicht erstaunt, da die Mädchen zu dieser Zeit deutlich unterrepräsentiert waren.

Abb. 49: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht versetzten Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1957-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen, die auf dem Gymnasium eine Klasse wiederholen müssen (Abbildung 49) ergibt anfangs einen Wert von 49% weniger weiblichen Sitzenbleibern, was jedoch nicht verwundert, da die Mädchen in den 50er- und 60er Jahren viel seltener auf dieser Schulart vertreten waren. Um das Jahr 1970 fällt ihr Wert auf 39% und liegt mit Beginn der 90er Jahre bei durchschnittlich 17-20%.

Abb. 50: Nicht versetzte Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1959-2002

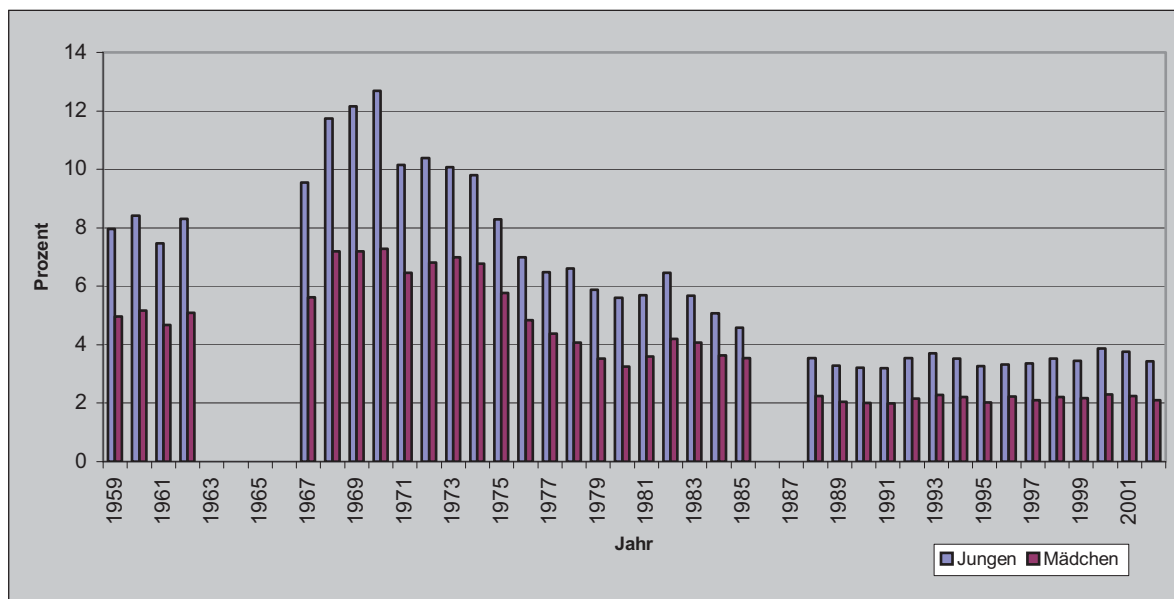
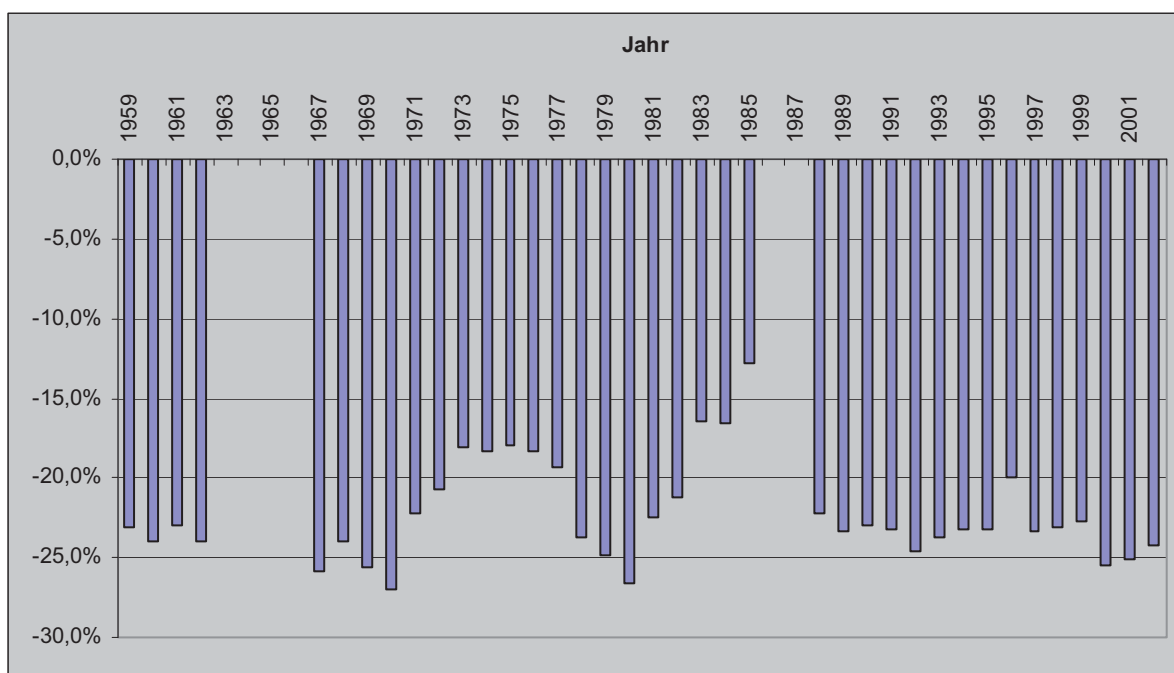


Abbildung 50 zeigt die nicht versetzten Gymnasiasten prozentual zu ihrem Schüleranteil. Diese Darstellung deckt sich weitgehend mit den Ergebnissen von Abbildung 48.

Abb. 51: Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1959-2002



Die in Abhängigkeit des Schüleranteils errechnete Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen am Gymnasium (Abbildung 51) weicht stärker von Abbildung 49 ab, die mit absoluten Zahlen erstellt wurde. Waren es zuvor ab 1995 meist Werte zwischen 16 und 19% weniger weibliche Sitzenbleiber, so liegen sie nun höher, bei 20-25%. Dies bedeutet, dass trotz der steigenden Überrepräsentation auf dem Gymnasium die Mädchen weiterhin ihre Versagensquote minimieren konnten.

2.6 Zurückstellungen und vorzeitige Einschulungen

Bis 1997 galt in der Bundesrepublik Deutschland das sog. Hamburger Abkommen von 1964. Es wurden diejenigen Kinder schulpflichtig, die bis zum 30. Juni des gleichen Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollendeten. Eine Zurückstellung um ein Jahr war möglich, wenn ein erfolgreicher Schulbesuch nicht zu erwarten war. Hier spielte die Vorstellung eines Reifungsprozesses noch mit hinein. Es gab allerdings auch die Möglichkeit einer vorzeitigen Einschulung für Kinder, die bis zum Jahresende sechs Jahre alt wurden.

Hohe Zurückstellungsraten in einzelnen Bundesländern und ein niedriger Prozentsatz vorzeitiger Einschulungen mit der Folge, dass Schulanfänger im Schnitt 6 Jahre und 9 Monate alt waren, haben die Kultusminister 1997 veranlasst, das Eintrittsalter deutscher Erstklässler zu senken. Die Länder konnten nun den Stichtag bis zum 30. September hinausschieben.

Baden-Württemberg führte die Neuregelung 1998 sofort ein. Die Zurückstellungen nahmen ab und es zeigte sich, dass viermal so viele Kinder, die zwischen dem 1. Juli und dem 31. Dezember das 6. Lebensjahr vollendeten, eingeschult wurden.²⁹⁶

Der Anteil der normal eingeschulten Kinder im Vergleich zu den überaltert und vorzeitig eingeschulten sowie den zurückgestellten lag 1969 bei 87% und bewegte sich bis zum Jahr 2002 meist auf einem Level zwischen 85 und 89%.²⁹⁷ Die Zurückstellungen wirkten sich in Baden-Württemberg nicht besonders stark aus. Lag sie 1978 und 1979 bei einer Spitze von 2%, so waren es im Jahr 2002 lediglich 0,8%. Überaltert eingeschulte Kinder waren zu Beginn der 80er Jahre mit einem Anteil von 8-9% aufgelistet; von 1998 an liegt er knapp unter 6%.

Der Anteil der vorzeitig eingeschulten Kindern war zu Beginn der 70er Jahre mit mehr als 7% recht hoch. Doch schon nach 1980 fällt der Wert unter 2%. Von 1998 an liegt er nur noch zwischen 0,6 und 1,2%. Dies verfälscht die Statistik etwas, da sich zu diesem Zeitpunkt der Stichtag nach hinten verschoben hat, jetzt also alle Kinder in diesem neuen Zeitraum als normal eingeschult erfasst werden.

²⁹⁶ Einsiedler 2003

²⁹⁷ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 1974, Tab. 24, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2003, Tab. 20; eigene Berechnungen

Vorzeitig eingeschulte Kinder

Abb. 52: Vorzeitig eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002

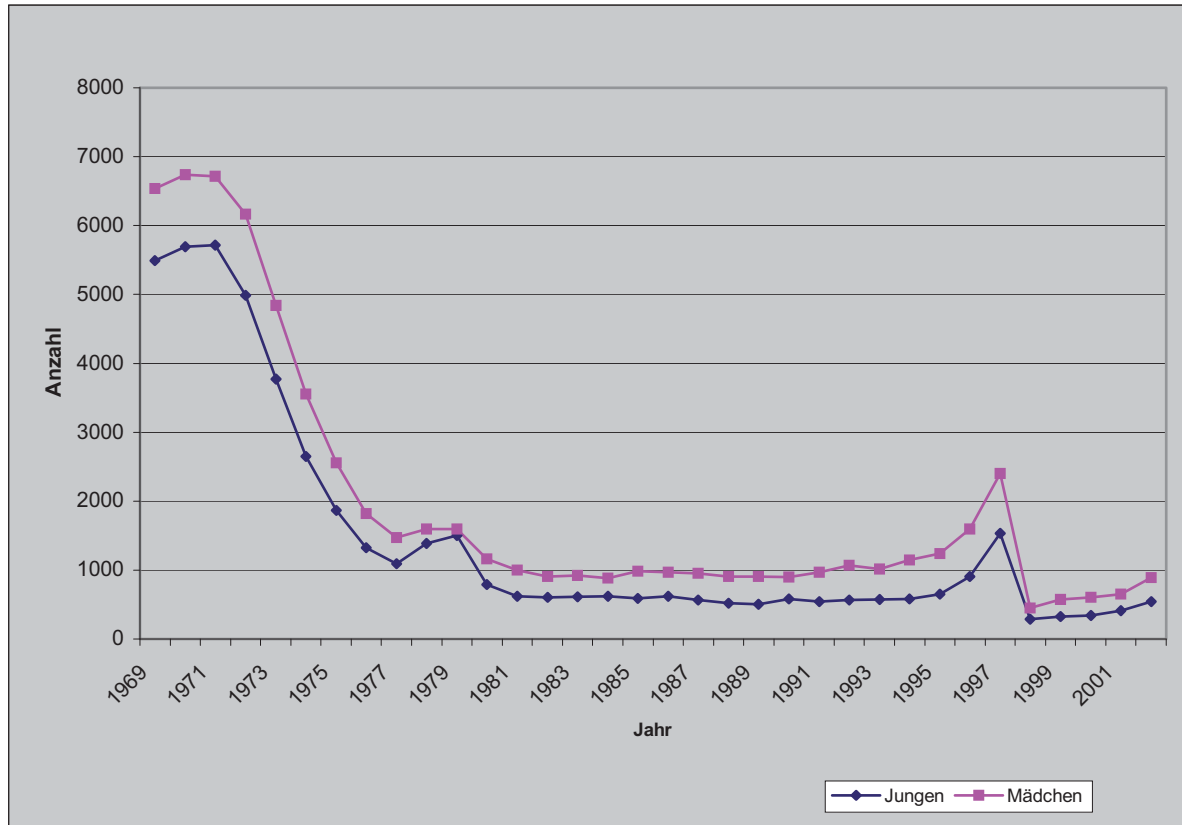
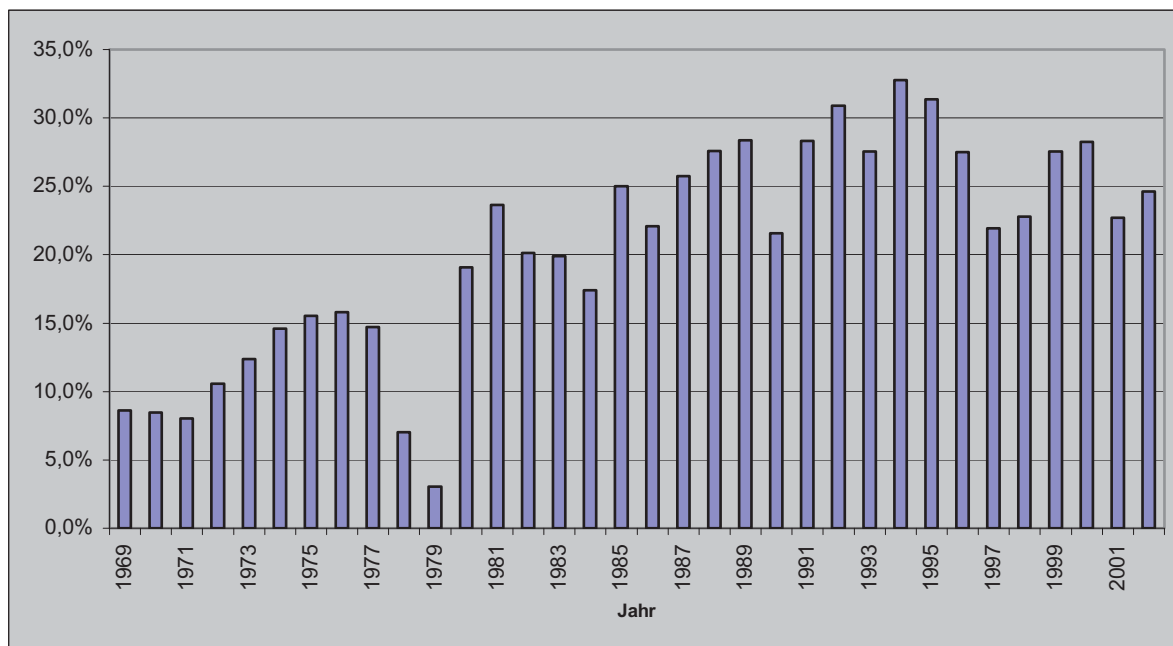


Abbildung 52 zeigt die vorzeitig eingeschulerten Kinder. Hier fällt die Spitze von mehr als 6.000 Mädchen und 5.000 Jungen um das Jahr 1970 ins Auge. Die vorzeitige Einschulung erfreute sich zu diesem Zeitpunkt bei Eltern wie Lehrern großer Beliebtheit. Danach folgt ein starker Rückgang. Im Jahr 1997 fällt der Anstieg noch einmal deutlich aus; er ist jedoch sicherlich dem späteren Stichtag zuzuschreiben. Danach bleiben die Werte auf niedrigerem Niveau.

Während des gesamten Untersuchungszeitraumes gab es, nicht überraschend, stets mehr vorzeitig eingeschulte Mädchen als Jungen.

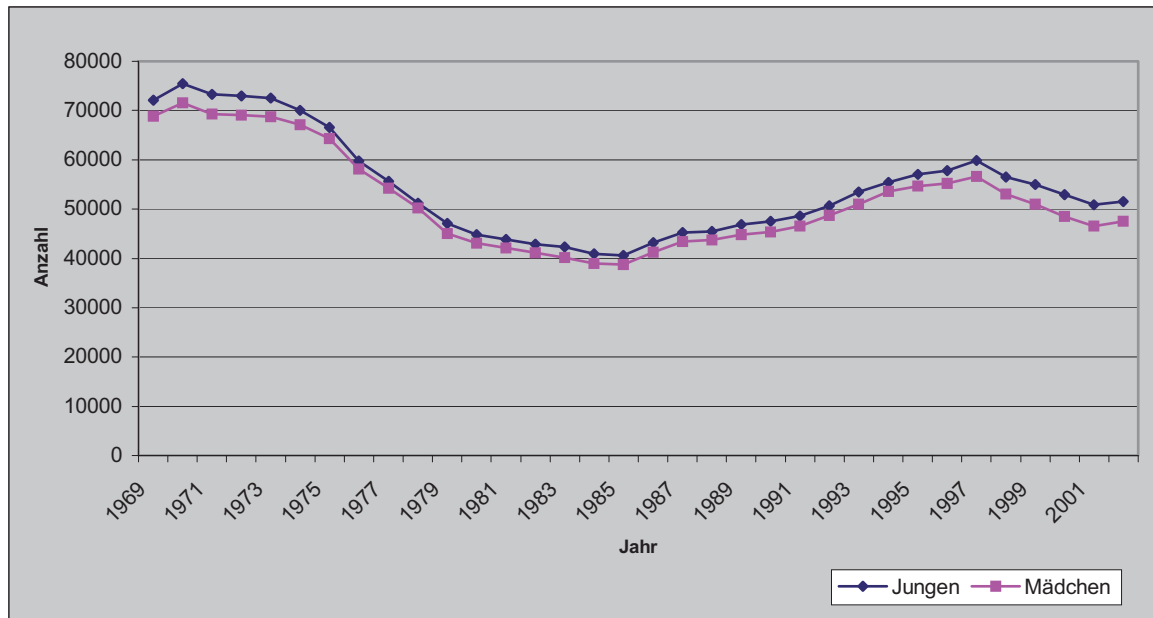
Abb. 53: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den vorzeitig eingeschulten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen vorzeitig eingeschulten Mädchen und Jungen zeigt während des gesamten Beobachtungszeitraums die Dominanz weiblicher Kinder (Abbildung 53). Ihre Überzahl nimmt stetig zu und führt mit Beginn der 80er Jahre zu einem enormen Vorsprung der Mädchen von 20 bis 25%.

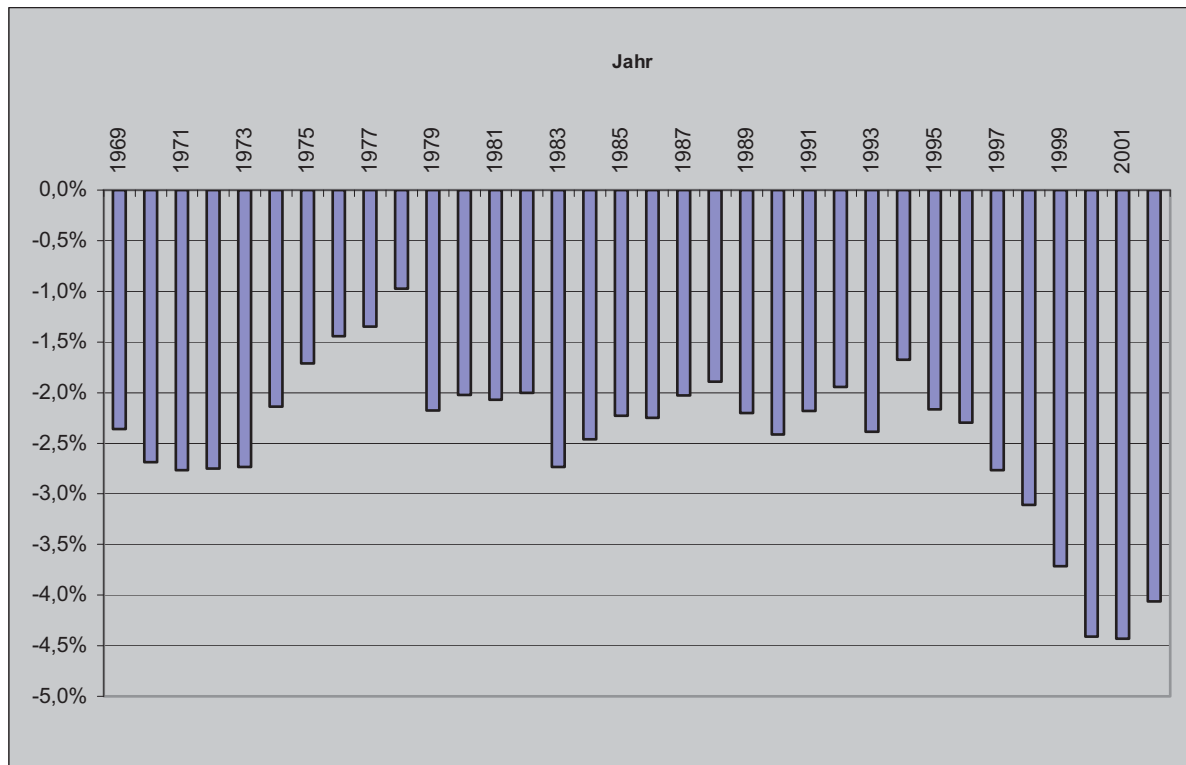
Normal eingeschulte Kinder

Abb. 54: Normal eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002



Bei den normal eingeschulten Kindern (Abbildung 54) zeigt sich ein anderes Bild. Hier sind es die Jungen, die sich zahlenmäßig immer, wenn auch nur gering, in der Überzahl befanden.

Abb. 55: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den normal eingeschulten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002



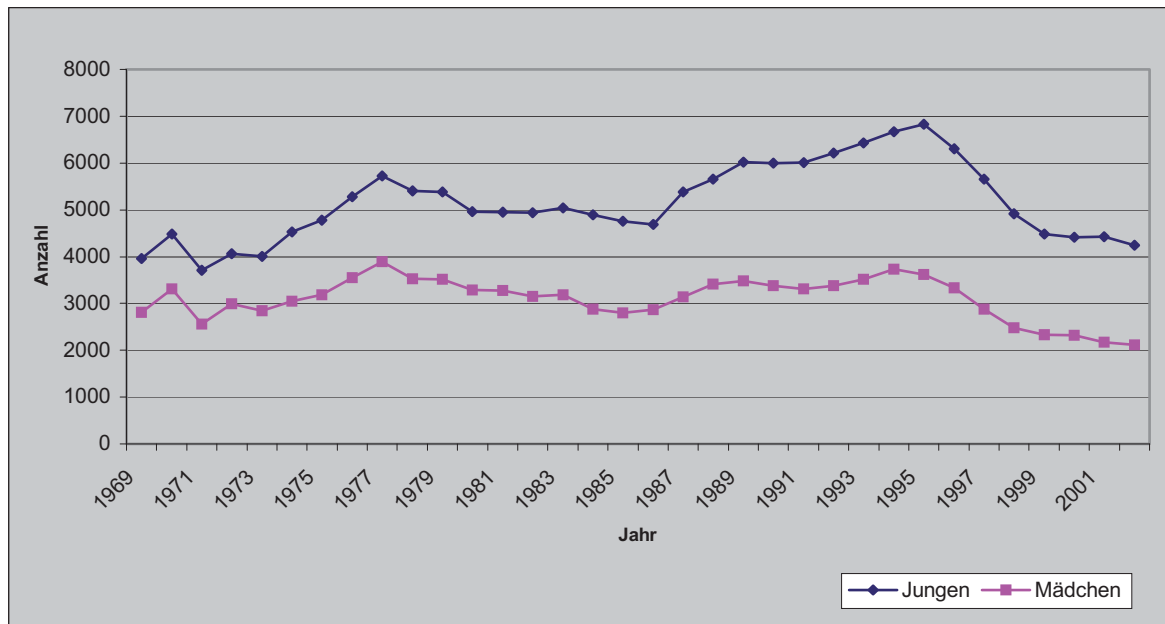
Die Prozentsatzdifferenz zwischen normal eingeschulten Mädchen und Jungen (Abbildung 55) fällt jedoch, wie erwartet, deutlich geringer aus. Die Mädchen waren meist nur zwischen 1 und 2,5% unterrepräsentiert. Gegen Ende des Beobachtungszeitraums steigen die Werte an und betragen seit dem Jahr 2000 mehr als 4%.

Überaltert eingeschulte Kinder

Hier handelt es sich um Kinder, die bereits vor dem Beginn ihrer Schulzeit zurückgestellt wurden, also im Vorjahr noch nicht die Schule besuchten.

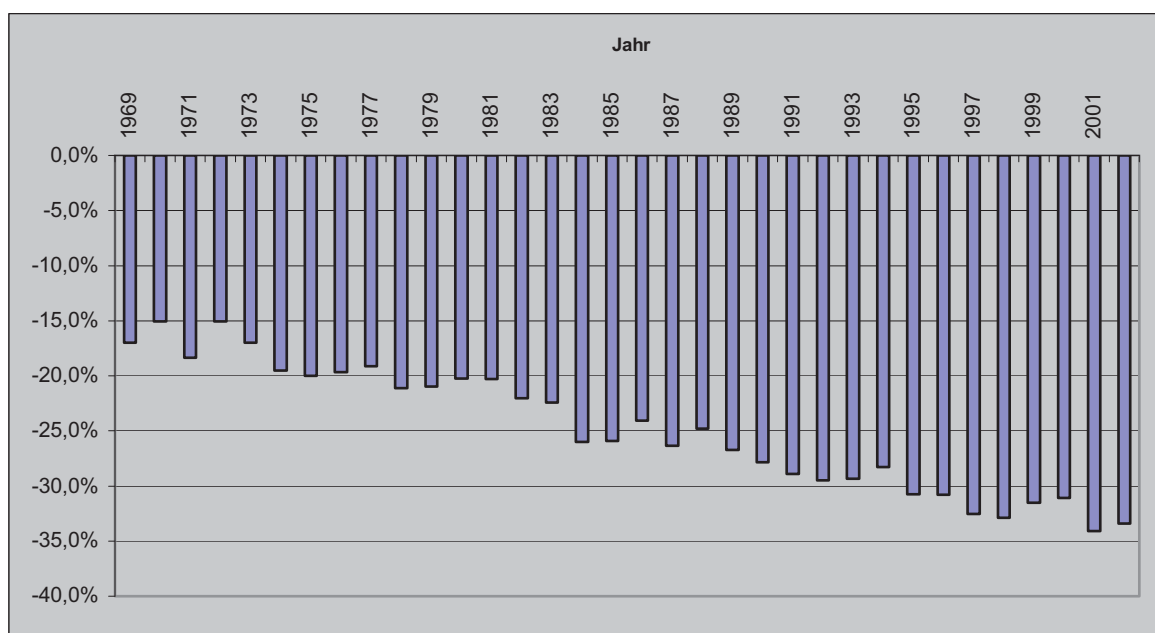
Im Gegensatz dazu waren die im nächsten Kapitel angesprochenen „zurückgestellten und wieder eingeschulten Kinder“ im Vorjahr bereits kurz eingeschult, bis ihre fehlende Schulreife erkannt wurde und die Zurückstellung erfolgte.

Abb. 56: Überaltert eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002



Wie zu erwarten war, fällt bei den überaltert eingeschulten Kindern (Abbildung 56) der Unterschied wieder prägnanter aus. Deutlich mehr Jungen als Mädchen sind bei ihrer Einschulung zu alt und starten ihre schulische Laufbahn bereits mit einer erheblichen Verzögerung.

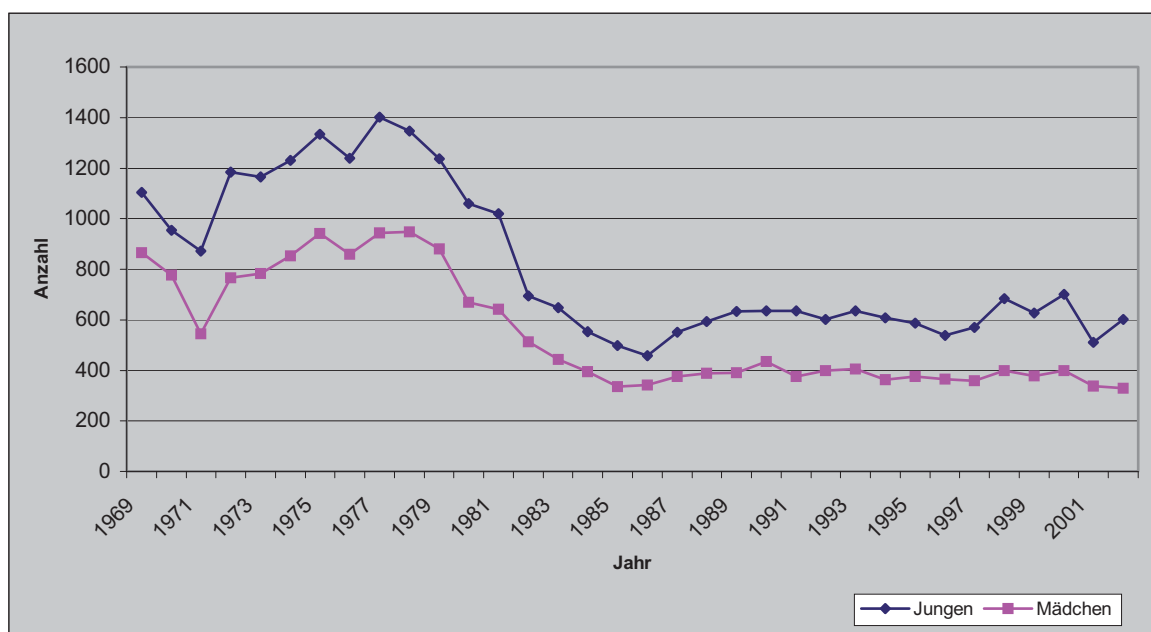
Abb. 57: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den überaltert eingeschulten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002



Die Darstellung der Prozentsatzdifferenz zwischen überaltert eingeschulten Mädchen und Jungen (Abbildung 57) beginnt mit einer weiblichen Unterrepräsentanz von ca. 15%; es erfolgt ein leichter Anstieg auf 20-25% und vom Jahr 1995 an sind es mehr als 30% weniger Mädchen als Jungen, die überaltert eingeschult werden.

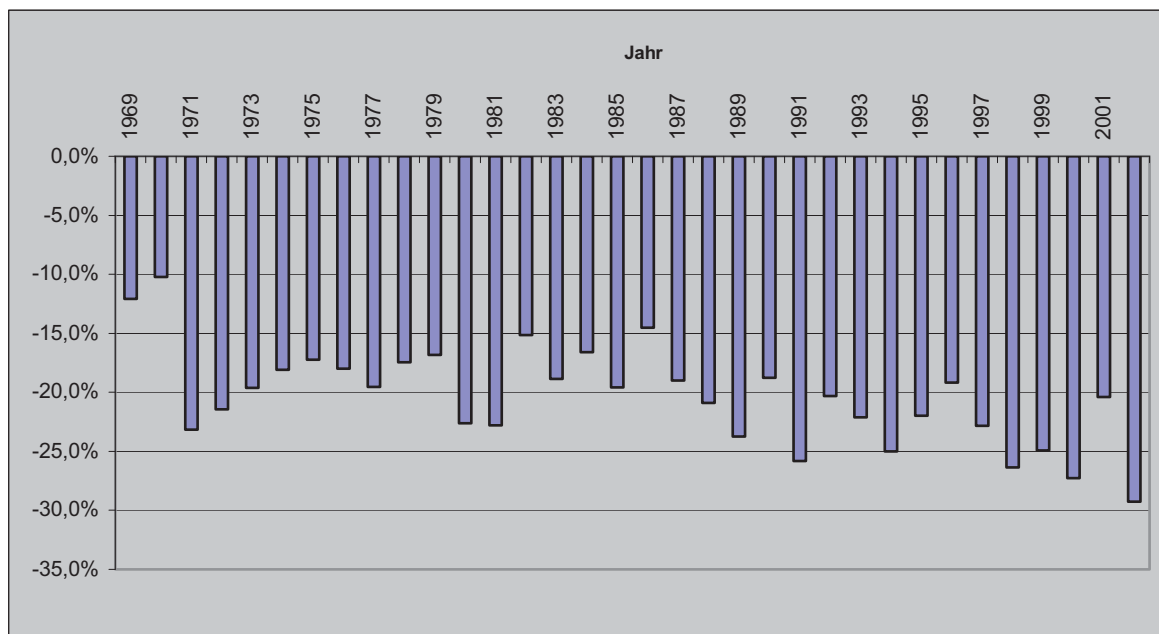
Zurückgestellte und wieder eingeschulte Kinder

Abb. 58: Zurückgestellte und wieder eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002



Auch bei den zurückgestellten und wieder eingeschulenen Kindern (Abbildung 58) ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den überaltert eingeschulenen. Deutlich mehr Jungen als Mädchen erfahren dieses Schicksal. Waren es in den 70er Jahren zwischen 800 und 900 Mädchen und 1.000 bis 1.400 Jungen, so zeigt sich in der Folgezeit ein beständiges Absinken für beide Geschlechter. Mit Beginn der 90er Jahre halten sich die Kurven auf etwa demselben relativ niederen Niveau. Im Jahr 2000 wurden nur noch 400 Mädchen und 700 Jungen zurückgestellt und wieder eingeschult.

Abb. 59: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den zurückgestellten und wieder eingeschulten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen zurückgestellten und wieder eingeschulten Mädchen und Jungen (Abbildung 59) zeigt einen deutlichen Wert zugunsten der Mädchen; meist befinden sie sich zwischen 15 und 20% in der Unterzahl. Im Jahr 2002 wird beinahe die 30%-Marke erreicht.

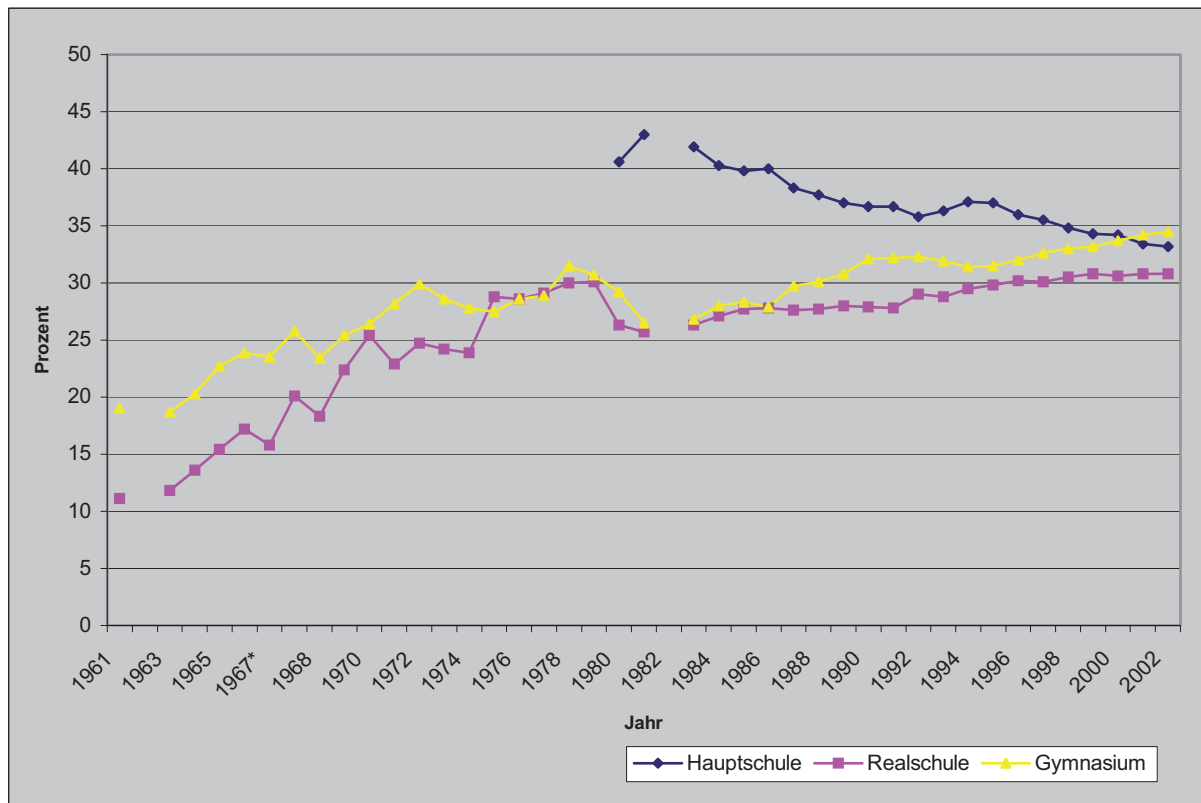
2.7 Der Übergang in die Sekundarstufe I

Mit dem Übergang am Ende der Grundschulzeit ist eine folgenreiche Entscheidung für den weiteren Bildungsweg verbunden. Für das gegliederte Schulsystem wird dieser Einschnitt immer problematischer, da in den vergangenen Jahrzehnten der Zulauf zu höheren Bildungsgängen deutlich stärker wurde. Die Höherbewertung der Bildungsgüter besonders in den unteren sozialen Schichten hat dazu geführt, dass sich die meisten elterlichen Bildungsaspirationen auf relativ hohem Niveau treffen.

Für den Großteil der Bundesländer ist der Elternwille mit ausschlaggebend für die Art der weiterführenden Schule; doch in Baden-Württemberg und drei weiteren Bundesländern ist die Grundschulempfehlung bzw. eine Aufnahmeprüfung entscheidend für den Besuch der späteren Schule.

Besonders die Hauptschule leidet unter einem enormen Abwertungsprozess. Durch eine schichtenspezifische Selektion kommt die große Klientel ihrer Schüler nun aus sozial schwachen Familien. Und der gutgemeinte Anspruch der Hauptschule, leistungsschwache Schüler von überzogenen Lernanforderungen zu entlasten, wird durch ein problematisches Lernmilieu pädagogisch immer fragwürdiger.

Abb. 60: Übergangsquoten aus öffentlichen und privaten Grundschulen in Baden-Württemberg auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium in Prozent der Schüler aus der 4. Klassenstufe, 1961-2002



* 1976 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 60 zeigt die Grundschulübergangsquoten auf die verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I. Gegen Ende des Untersuchungszeitraumes wird deutlich, dass sich die Werte aller drei Schularten immer mehr der 30%-Marke annähern. Die Hauptschule verliert beständig Schüler, während Realschule und Gymnasium ihre Schülerzahlen stetig steigern können.

Der Übergang auf die Realschule

Abb. 61: Schüler in Realschuleingangsklassen[°] an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1959-2002



[°] einschl. Mittelschulzüge an öffentlichen Volksschulen

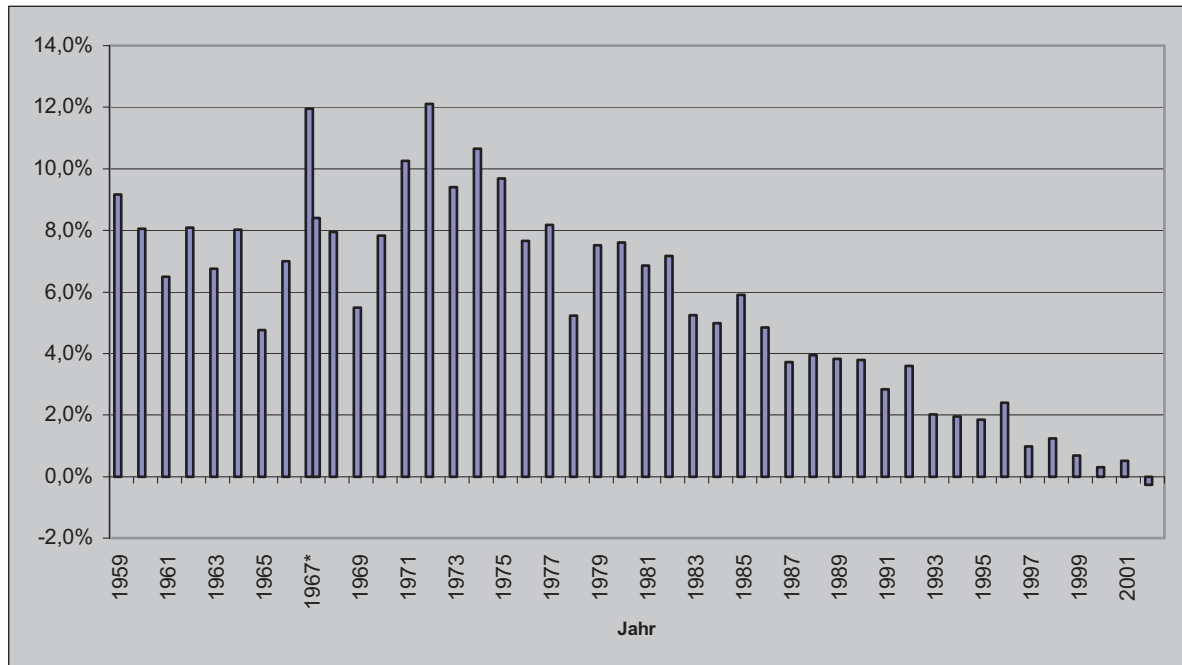
* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 61 zeigt die Verteilung der Geschlechter in den Eingangsklassen der Realschule. Die geringe Verbreitung dieser Schulart in den 60er Jahren ist für die sehr kleine Anzahl von Schülern verantwortlich. Durch den flächendeckenden Ausbau steigen die Kurven stark an, mit einem Höhepunkt Mitte/Ende der 70er Jahre. Demographische Schwankungen sind sicherlich für den nun folgenden Abfall der Schülerzahlen verantwortlich. Mit Beginn der 90er Jahre steigen die Kurven wieder deutlich an; ein Grund ist in der Schwäche der Hauptschule zu sehen; die Realschule ist zur Normalschule geworden.

Die permanente Überrepräsentanz der Mädchen erstaunt nicht, doch am Ende der Untersuchung, im Jahr 2002, ist diese Regelmäßigkeit durchbrochen. Erstmals besuchen mehr Jungen als Mädchen die 5. Klassen der Realschulen. Aufschluss über dieses Phänomen können die statistischen Zahlen für die Eingangsklassen des Gymnasiums geben. Dort ist in diesem Jahr ein kleiner Anstieg um 0,3% gegenüber dem Vorjahr festzustellen (Abbildung 64), d.h. die Mädchen haben der

Realschule noch einmal verstärkt den Rücken gekehrt und ihre Präsenz auf dem Gymnasium weiter ausgebaut.

Abb. 62: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Realschuleingangsklassen[°] an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1959-2002



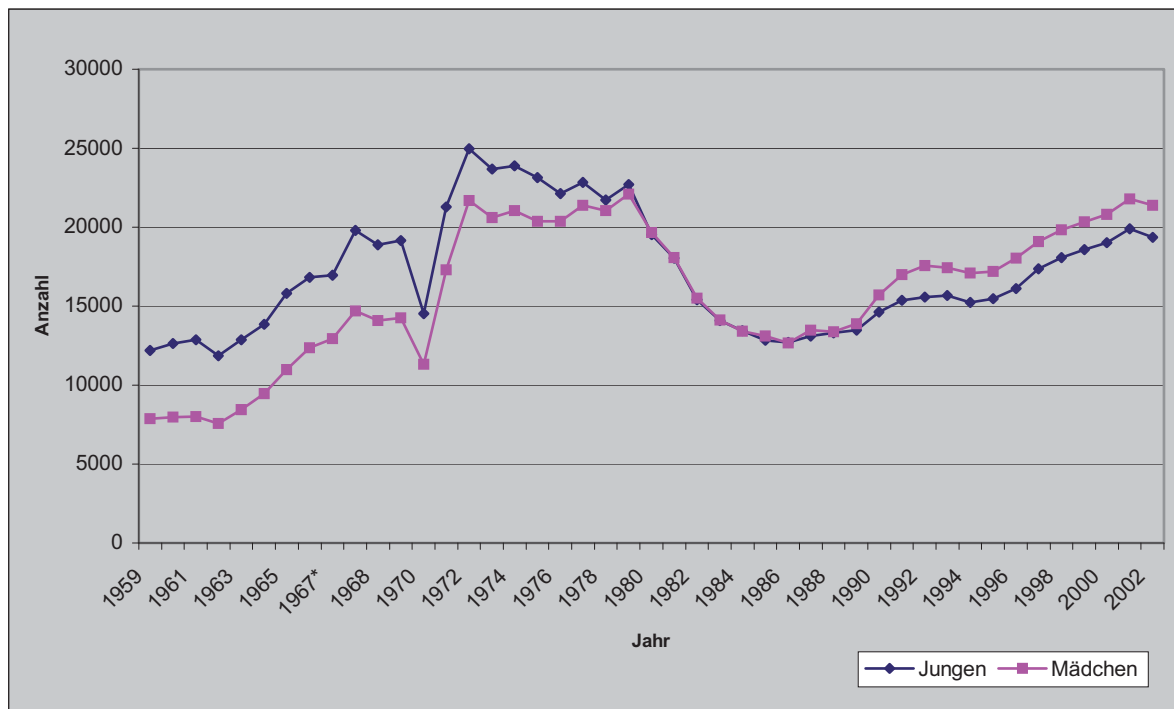
[°] einschl. Mittelschulzüge an öffentlichen Volksschulen

* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Fünftklässlern an der Realschule (Abbildung 62) verdeutlicht ebenfalls die kontinuierlich abnehmende Vorherrschaft der Mädchen an dieser Schulart. Nach Spitzenwerten mit einer weiblichen Überzahl von mehr als 10% in der ersten Hälfte der 70er Jahre folgt ein konstantes Absinken, das im Jahre 2002 sogar in einer leichten Unterrepräsentanz endet.

Der Übergang auf das Gymnasium

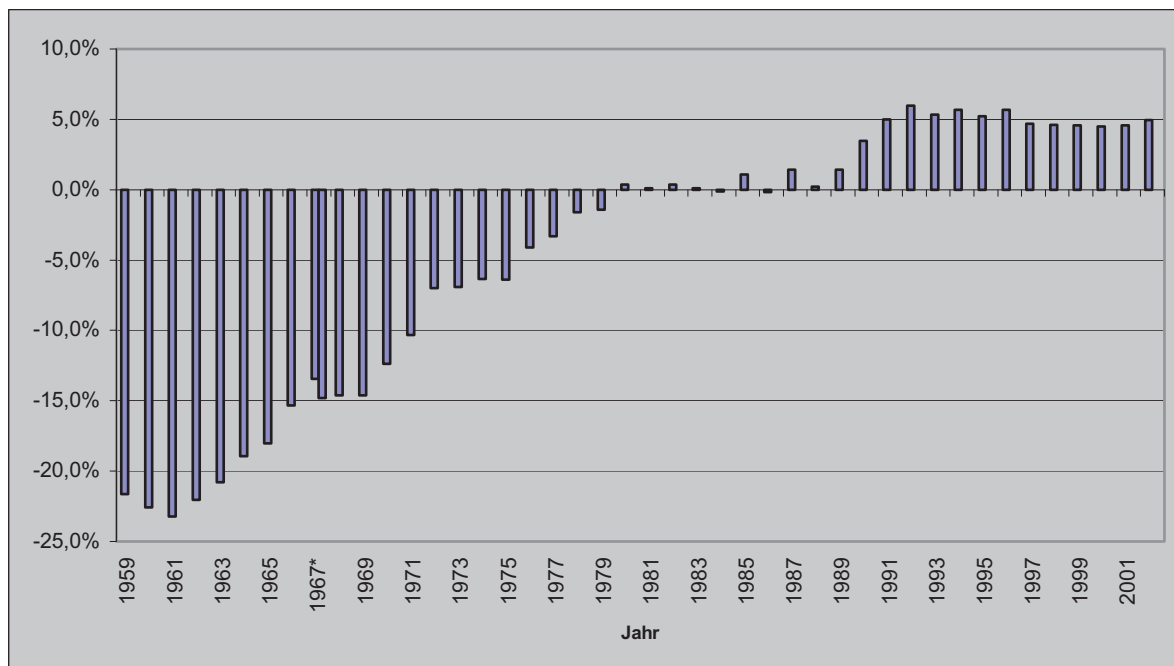
Abb. 63: Schüler in Eingangsklassen des Gymnasiums an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1959-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Übertrittswerte der Mädchen und Jungen in die Eingangsklassen des Gymnasiums (Abbildung 63) bringen keine unerwarteten Ergebnisse. Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes in den späten 50er Jahren wechseln deutlich mehr Jungen als Mädchen auf das Gymnasium. Ende der 70er-, Anfang der 80er Jahre ist ein Gleichstand erreicht, der danach langsam in einen Vorsprung der Mädchen übergeht.

Abb. 64: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Eingangsklassen des Gymnasiums an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1959-2002

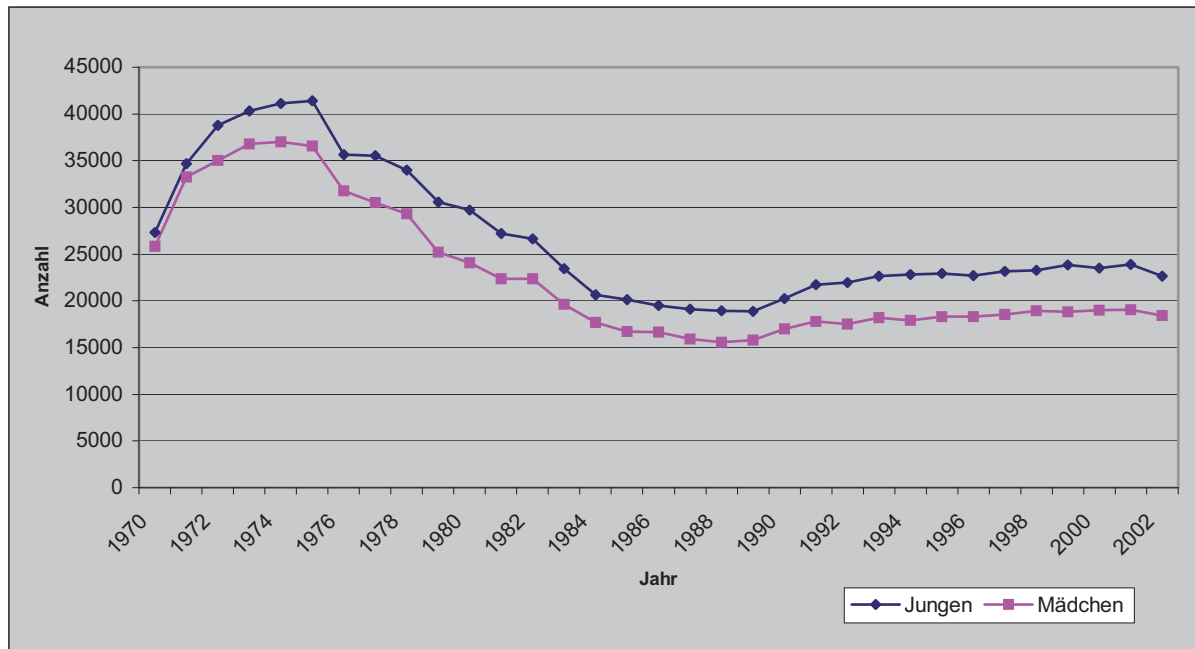


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Fünftklässlern auf dem Gymnasium (Abbildung 64) zeigt zu Beginn des Beobachtungszeitraums eine Unterbeteiligung der Mädchen von mehr als 20%. Während der 80er Jahre ist ein Gleichstand erreicht, der sich in den 90ern in einen kleinen Vorsprung von 5% für die Mädchen umwandelt.

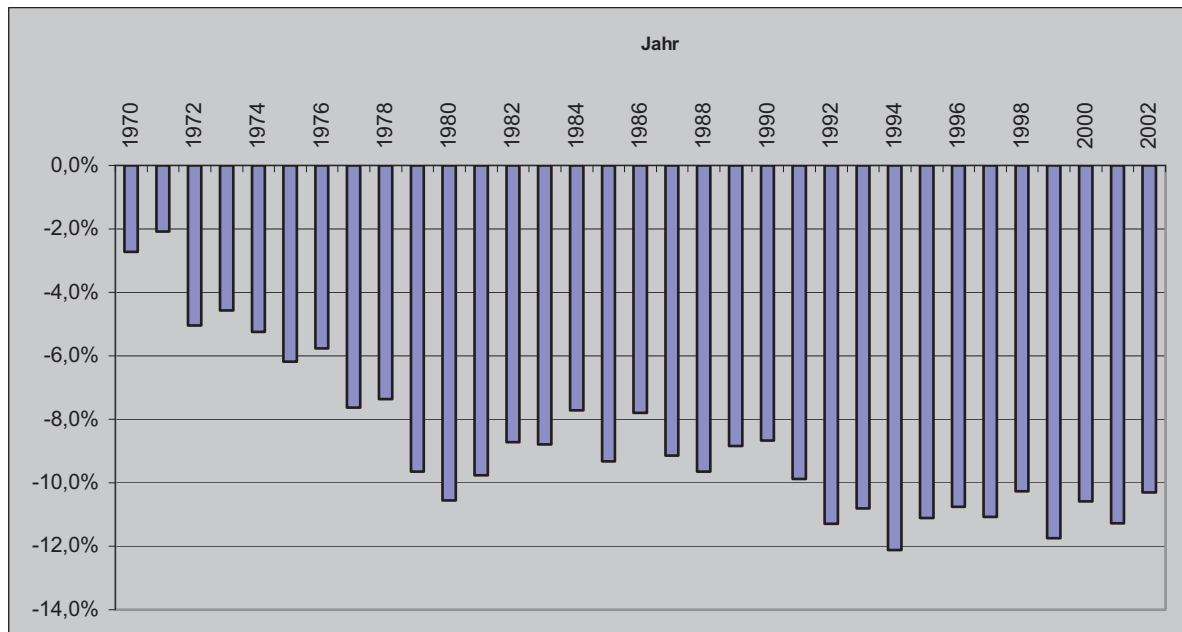
Der Übergang auf die Hauptschule

Abb. 65: Schüler in Hauptschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Die Zahlen für die Grundschulübergangswerte auf die Hauptschule (Abbildung 65) liegen im Jahre 1970, zu Beginn der Untersuchung, für beide Geschlechter eng beieinander. Zwar befinden sich die Mädchen stets in der Minderheit, doch ist der Unterschied anfangs viel geringer. Mitte der 70er Jahre fallen beide Kurven, und von den 90er Jahren an bleiben die Werte für beide Geschlechter relativ konstant auf dem gleichen Niveau.

Abb. 66: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Hauptschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Fünftklässlern an der Hauptschule (Abbildung 66) liegt zu Beginn der Untersuchung lediglich bei minus 2%. In der Folgezeit steigen die Werte beständig an und mit Beginn des Jahres 1992 beträgt die Unterrepräsentanz der Mädchen stets mehr als 10%; d.h. es wechseln mehr als 10% weniger Mädchen als Jungen nach der 4. Klasse Grundschule auf eine Hauptschule.

2.8 Mädchen an Privatschulen

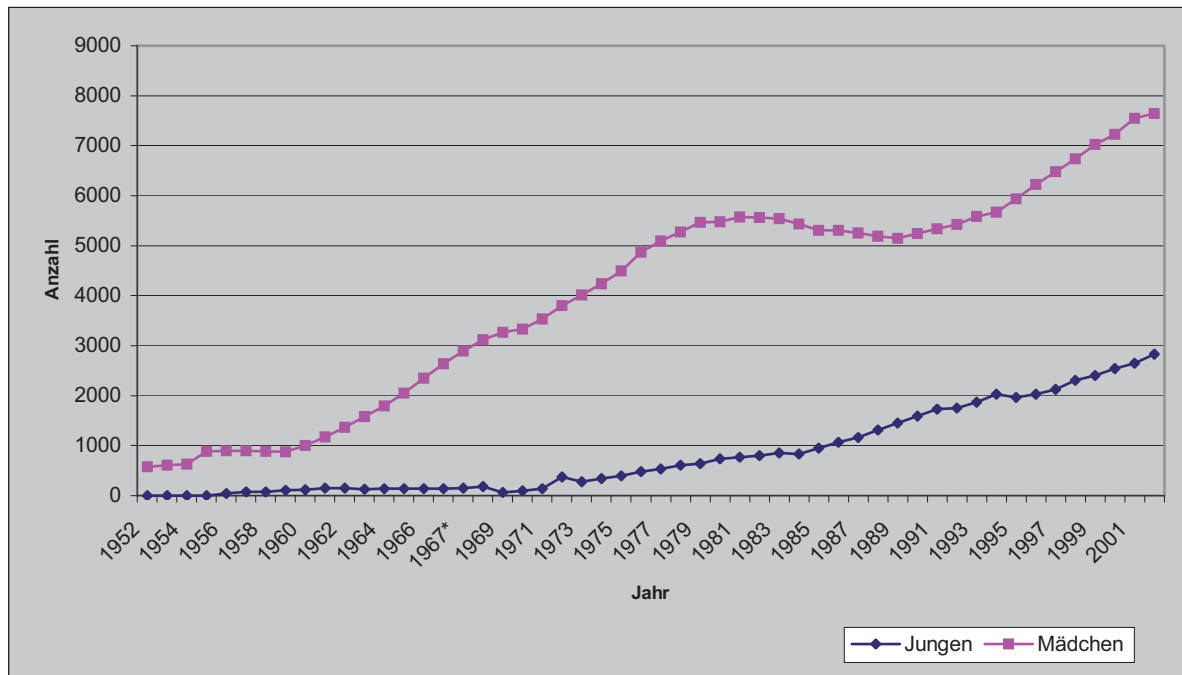
Die überwiegende Mehrheit der Schüler besucht öffentliche Bildungseinrichtungen. Privatschulen, die aber meist staatlich subventioniert sind, werden nur von einer kleinen Minderheit besucht, was jedoch von Schulart zu Schulart stark variiert. Vor allem in der Sonderpädagogik haben Privatschulen eine besonders große Bedeutung. Auch in der gymnasialen Bildung und auf dem Realschulsektor sind sie stark vertreten. Der größte Anteil fällt in Baden-Württemberg den privaten Gymnasien zu: Hier werden während des gesamten Beobachtungszeitraums 7-11% aller Gymnasiasten unterrichtet.²⁹⁸ Deutlich niedriger mit 3-4% liegt die Quote für die privaten Realschulen. Die Einrichtung privater Grund- und Hauptschulen wird durch das Grundgesetz über das Gebot der Gleichwertigkeit hinaus eingeschränkt. So verwundert es nicht, dass private Grund- und Hauptschulen im zahlenmäßigen Vergleich mit öffentlichen Schulen beinahe zu vernachlässigen sind. Bis in die 80er Jahre betrug ihr Anteil weniger als 1%. Danach erfolgte ein leichter Anstieg auf 1,3% bei den Grundschulen und 1,6% bei den Hauptschulen bis ins Jahr 2001.

Zusammenfassend lässt sich für alle Schularten feststellen, dass der Sektor des Privatschulbereichs im Wachsen begriffen ist. Sehr viele Privatschulen in der Bundesrepublik sind in kirchlicher Trägerschaft; ohne Konkurrenzverhältnis zu öffentlichen Schulen und ohne grundsätzliche politische Spannungen. Die Sorge jedoch, dass sich Privatschulen entgegen des staatlichen Prinzips der sozialen Gleichheit zu Standesschulen entwickeln könnten, kann nicht einfach abgetan werden, denn jede Besonderheit ist Anlass und Merkmal sozialer Differenzierung.

²⁹⁸ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

Private Realschulen

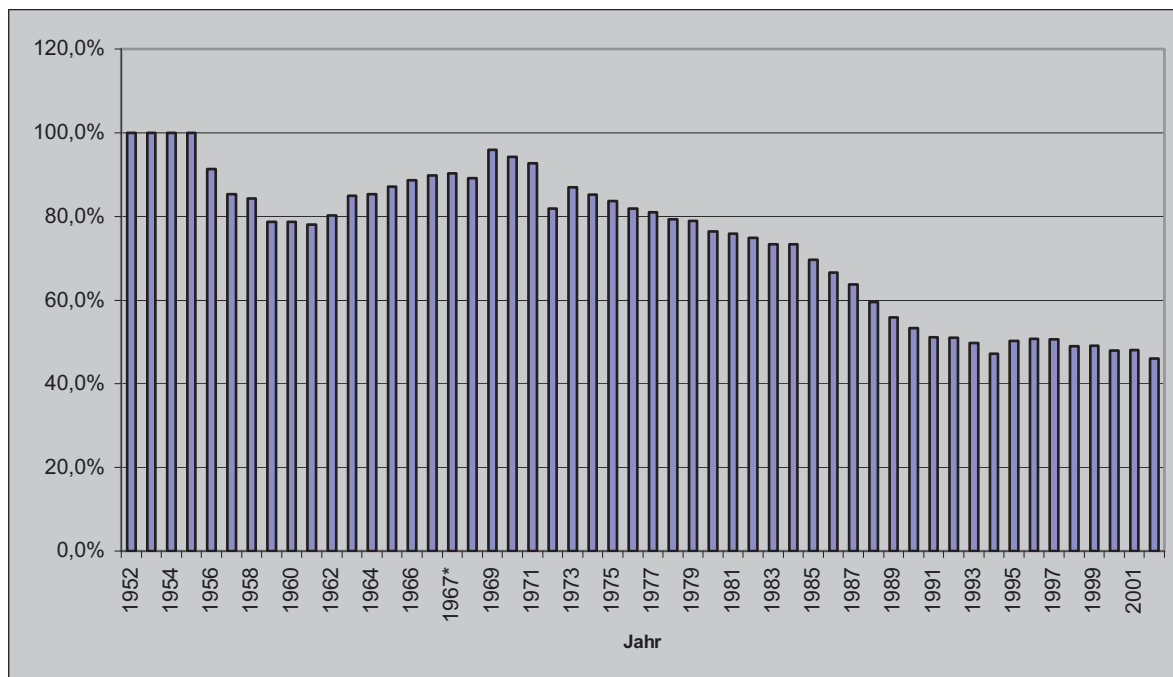
Abb. 67: Schüler an privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Mit einer geringen Anzahl von weiblichen Schülern (579) und keinem einzigen Jungen starten die baden-württembergischen privaten Mittelschulen im Jahr 1952 (Abbildung 67). Während der 50er Jahre bleibt es bei unter 1.000 weiblichen Schülern und ca. 100 männlichen. Von den 60er Jahren an kann man eine starke Zunahme der Mädchen feststellen, bei den Jungen verläuft der Anstieg wesentlich geringer. Gegen Ende der Untersuchung, im Jahr 2002, haben beide Geschlechter ihre höchste Schülerzahl erreicht.

Abb. 68: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002

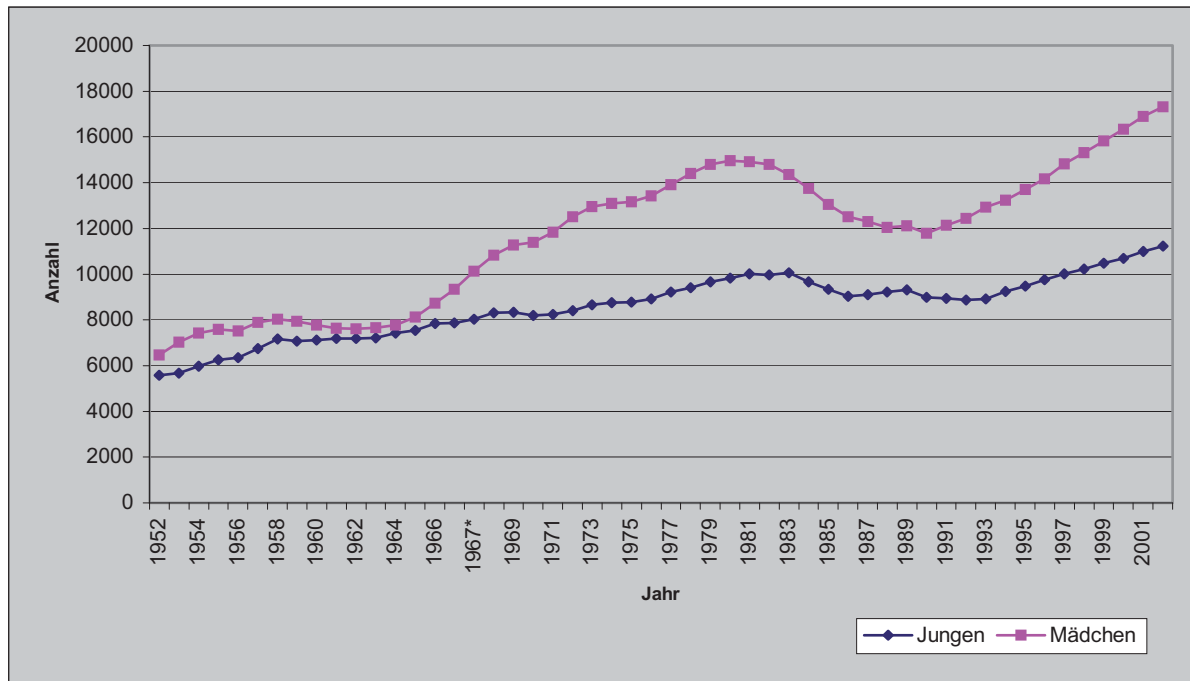


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen auf privaten Realschulen (Abbildung 68) zeigt, im Gegensatz zu einem oberflächlichen Vergleich der absoluten Zahlen in Abbildung 67, die größten Unterschiede von den 50er Jahren bis in die 70er mit einem um 80-100% höheren Mädchenanteil. Mit Beginn der 90er Jahre liegt die zahlenmäßige weibliche Überlegenheit nur noch zwischen 46 und 53%.

Private Gymnasien

Abb. 69: Schüler an privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002

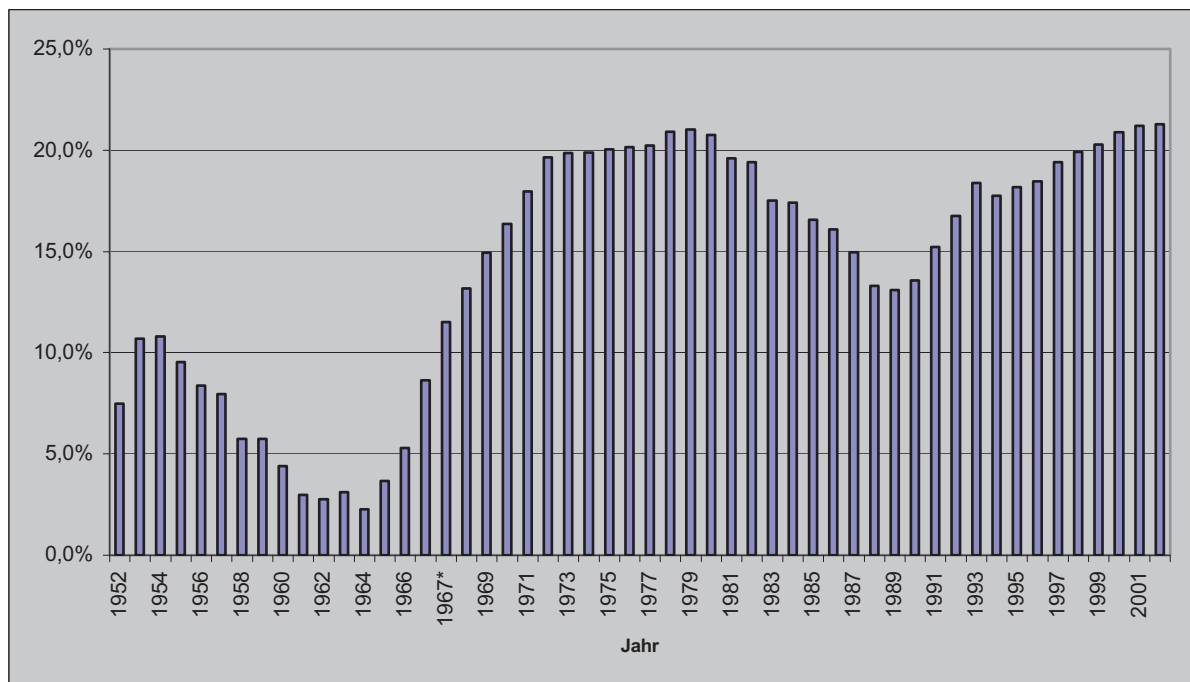


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Bei den privaten Gymnasien (Abbildung 69) sind die Mädchen im Gegensatz zu den öffentlichen Gymnasien von Beginn an bereits in der Überzahl. Ein Grund dafür dürfte in dem in Baden-Württemberg stets gut ausgebauten kirchlichen höheren Mädchenschulwesen liegen.

Mit einem nur geringen Vorsprung von 900 weiblichen Schülern startet die Untersuchung im Jahr 1952. Gegen Ende der 60er Jahre jedoch sind sie im Vergleich zu den Jungen deutlich stärker vertreten. Auch verzeichnen die privaten Gymnasien, wie schon die Realschulen, von den 90er Jahren an wieder eine für beide Geschlechter feststellbare gestiegene Nachfrage.

Abb. 70: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1952-2002

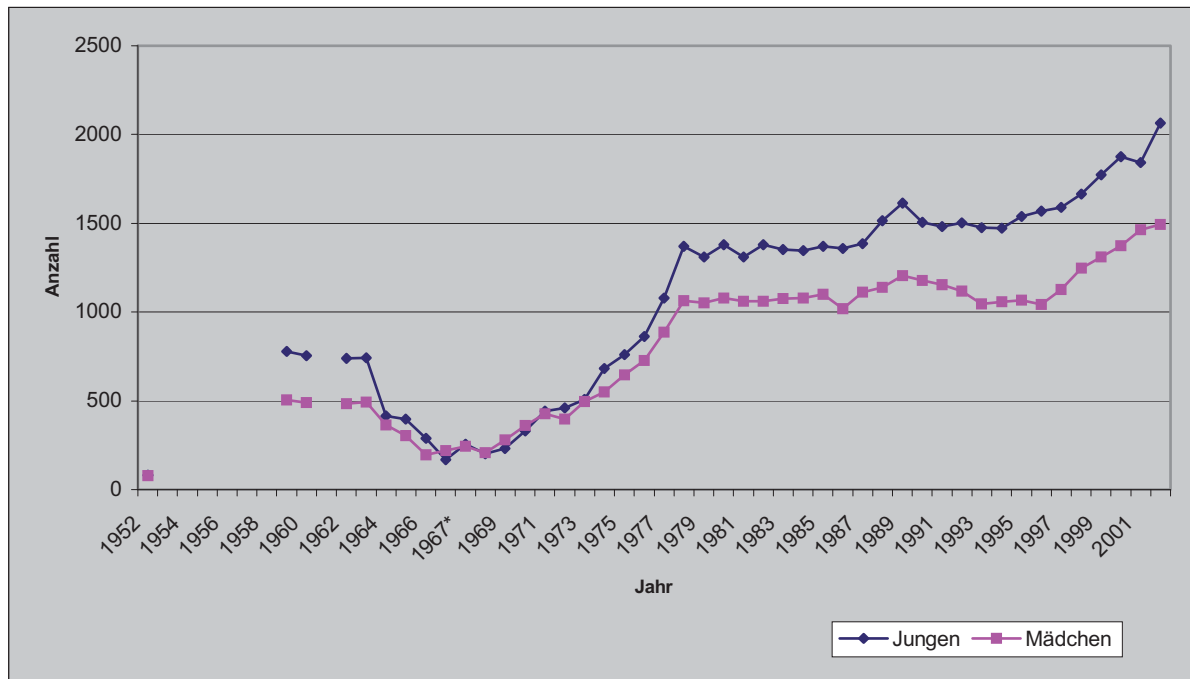


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen auf privaten Gymnasien (Abbildung 70) weist das Jahr 1964 mit dem geringsten Vorsprung der Mädchen von lediglich 2,3% aus. In den 70er Jahren können die Mädchen ihre Überrepräsentanz auf bis zu 20% ausbauen; in der Folgezeit geht sie auf 13% zurück, um gegen Ende des Untersuchungszeitraumes wieder über die 20%-Marke zu steigen.

Private Hauptschulen

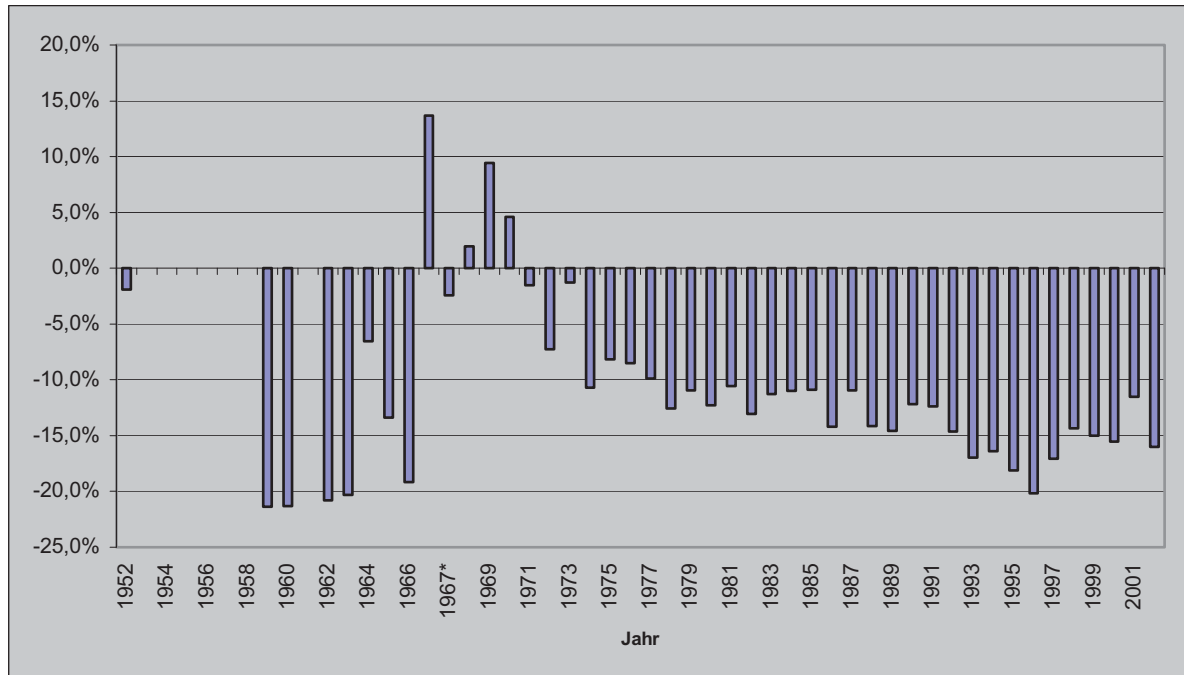
Abb. 71: Schüler an privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Bei den privaten Hauptschulen (Abbildung 71) ändert sich die Situation. Sie werden mehrheitlich von Jungen besucht. Jedoch sind die Schülerzahlen überaus gering und nicht mit denjenigen der privaten Realschulen und Gymnasien zu vergleichen. Im Jahr 2002 existieren in Baden-Württemberg lediglich 19 private Hauptschulen.

Abb. 72: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002

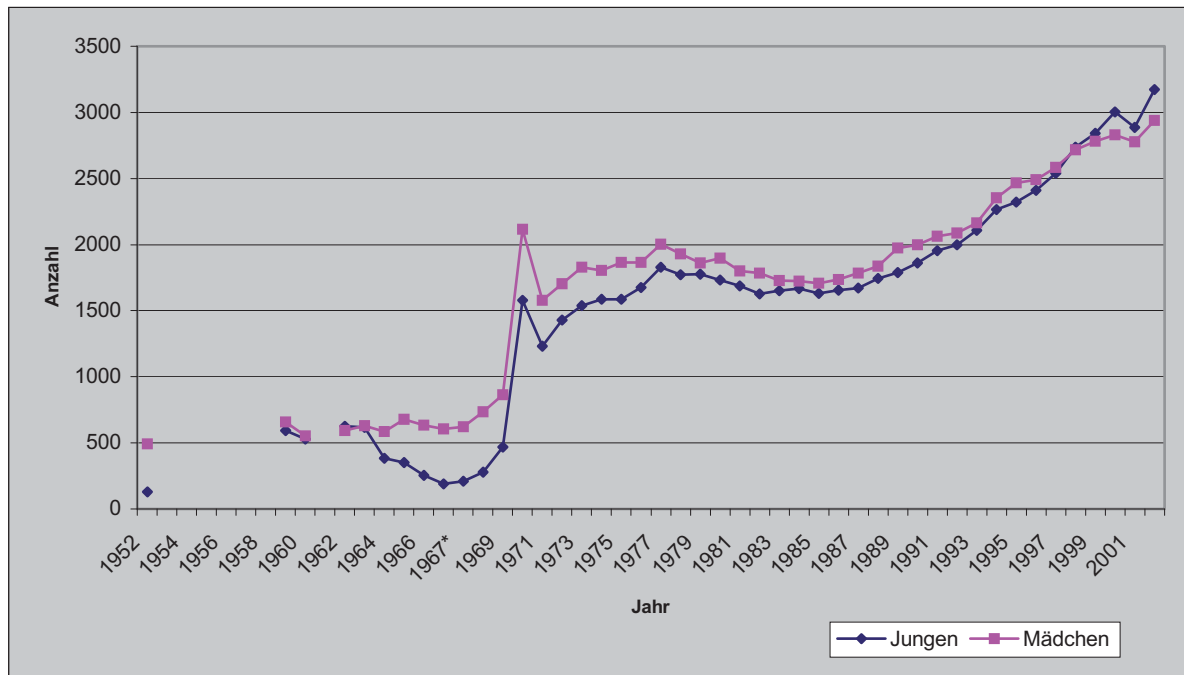


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Eine starke männliche Übermacht und damit eine weibliche Unterrepräsentanz von ca. 20% zeigt Abbildung 72 über die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen auf privaten Hauptschulen zu Beginn der 60er Jahre. Die viermalige Umkehrung der Werte in den Jahren 1966-1970 in den positiven Bereich, also eine weibliche Überzahl, ist jedoch angesichts der geringen Schülerzahlen durchaus möglich und nicht überraschend. Gegen Ende des Untersuchungszeitraums sind die Mädchen wieder um 15% seltener auf privaten Hauptschulen anzutreffen als die Jungen.

Private Grundschulen

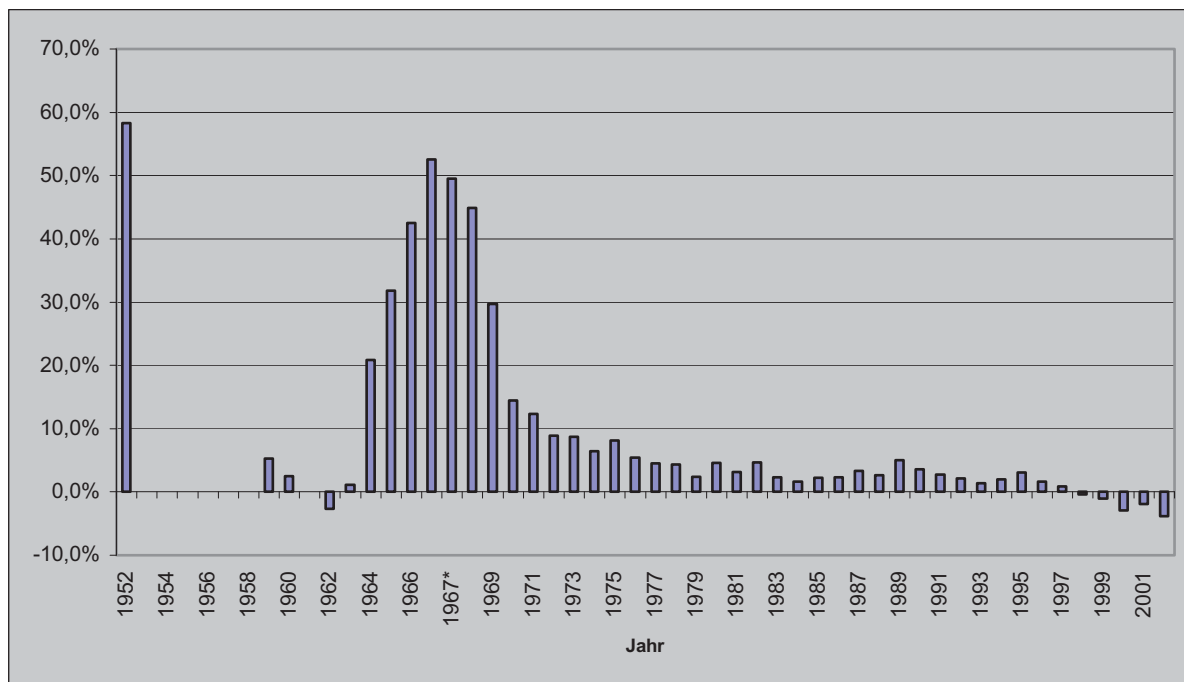
Abb. 73: Schüler an privaten Grundschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Auf den privaten Grundschulen (Abbildung 73) waren lange Zeit die Mädchen stärker vertreten. Gegen Ende der 90er Jahre sind jedoch die Jungen in der Mehrheit.

Abb. 74: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Grundschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen auf privaten Grundschulen (Abbildung 74) zeigt, dass lediglich im Jahr 1952 und in der zweiten Hälfte der 60er Jahre die weibliche Dominanz mit mehr als 50% überaus groß war. Danach fallen die Werte schnell auf unter 5%. Mit Beginn des Jahres 1998 sind die Jungen in der Mehrheit.

2.9 Ausländische Mädchen im Schulsystem

Die ausländische Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik hatte Ende 2000 einen Anteil von 8,8% an der Gesamtbevölkerung. Diese Quote verdeckt jedoch regionale Disparitäten. So konzentriert sich die ausländische Bevölkerung besonders auf industrielle Ballungsräume. Allein in den vier Flächenstaaten Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen leben 71% aller Migranten; in Baden-Württemberg sind es allein schon 17,7%.²⁹⁹

Der Begriff „Ausländer“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch relativ undifferenziert verwendet. Unter bildungstheoretischen Aspekten erscheint er jedoch problematisch und wird in der neueren Fachdiskussion durch den Migrationsbegriff ersetzt.³⁰⁰

Die Zahlen der ausländischen Kinder im Schulsystem beruhen auf den Ergebnissen der amtlichen Statistiken. Doch diese arbeiten mit dem Terminus „Ausländer“ und fragen nicht nach dem Migrationshintergrund, sondern nach der Staatsangehörigkeit. Bei diesem Kriterium aber werden einige Schülergruppen ausgeblendet, die unter ähnlichen Bedingungen leben wie ausländische Kinder. Man kann deshalb davon ausgehen, dass die Zahl der Schüler, die nicht deutscher Herkunft sind, also aus Migrantenfamilien stammen, wesentlich höher ausfallen wird. Zum einen tauchen die eingebürgerten Kinder ausländischer Herkunft in der Schulstatistik nicht auf, und ebenso werden die Aussiedlerkinder entsprechend ihrer Staatsangehörigkeit bei den deutschen Schülern ausgewiesen. Diese zeigen aber in allen Schularten erhebliche, für Zuwanderer charakteristische Probleme.

Die Zahl der Schüler aus Migrantenfamilien übersteigt also deutlich diejenige der ausländischen Schüler. So konnte in der IGLU-Studie und der PISA-Studie herausgearbeitet werden, dass bei den Grundschulern der 4. Klasse bzw. bei den 15-jährigen Schülern der Sekundarstufe rund 20% der Kinder aus Migrantenfamilien im erweiterten Sinne stammen, während in Deutschland im Jahr 2000 der Anteil ausländischer Schüler lediglich bei 10% lag.³⁰¹ Man kann hier also in keinem Fall von einer Randgruppe sprechen, deren schulische Leistungen von nicht allzu großer Bedeutung sind. Deshalb können die folgenden Ergebnisse, aufgrund der

²⁹⁹ Herwatz-Emden 2003

³⁰⁰ ebd.

³⁰¹ Diefenbach 2008

vorgenommenen Ausgrenzung, die Migrationssituation in Baden-Württemberg nur annähernd beschreiben.

Migrantinnen an Hauptschulen

Abb. 75: Ausländische und deutsche Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1977-2002

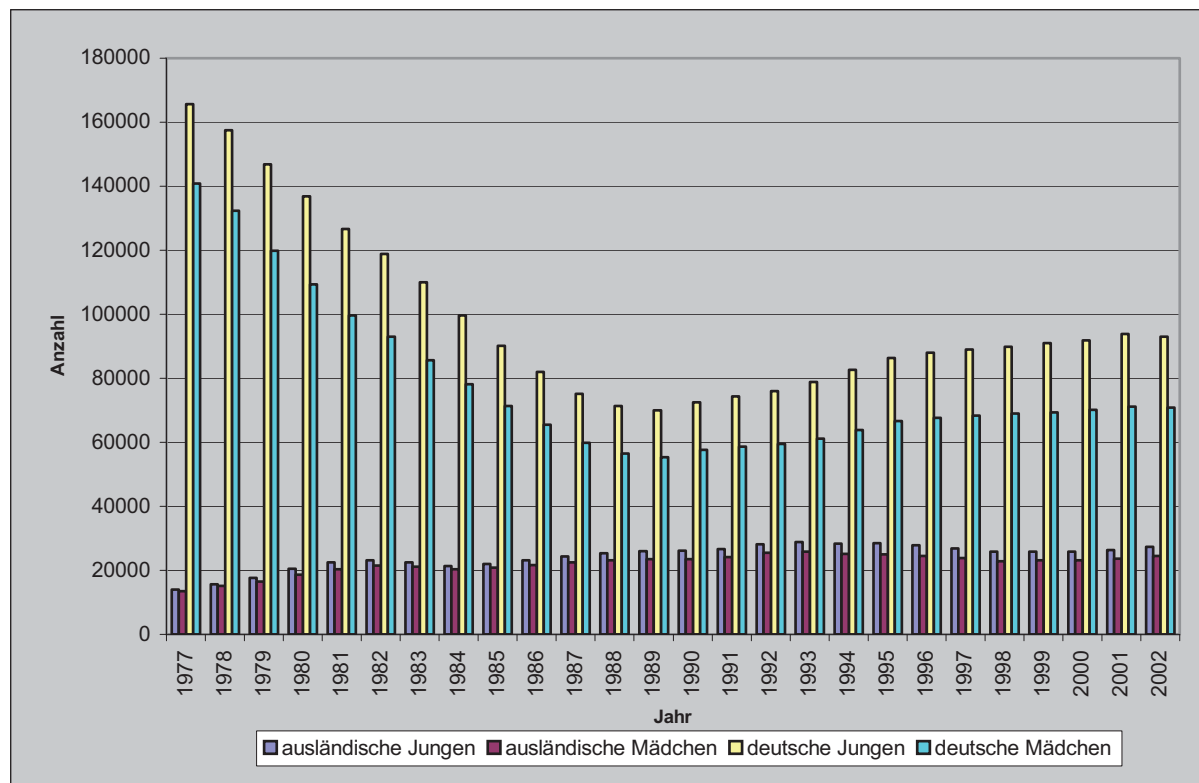


Abbildung 75 zeigt die ausländischen Mädchen und Jungen an Hauptschulen im Vergleich zu den Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit. Ab dem Jahr 1981 ist die 20.000-Schüler-Marke der nicht deutschen Kinder bei beiden Geschlechtern dauerhaft überschritten, während die Schulbesuchszahlen der Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit an der Hauptschule größeren Schwankungen unterliegen, vor allem mit einem Einbruch gegen Ende der 80er Jahre.

Seit 1985 macht der Ausländeranteil in der Hauptschule zwischen 20 und 28% aus, bezogen auf den durchschnittlichen Ausländeranteil aller allgemein bildenden Schulen zusammen ist er deutlich zu hoch; dort beträgt er nämlich im gleichen Zeitraum lediglich 12 bis 15%.³⁰² In manchen Jahren besuchen nahezu doppelt so

³⁰² Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

viele ausländische Kinder die Hauptschule als nach ihrer zahlenmäßigen Häufigkeit zu erwarten wäre.

Diefenbach bezeichnet deshalb die Hauptschule als „die Ausländerschule“ in Deutschland.³⁰³ Dies trifft insbesondere für Baden-Württemberg zu, das mit Hessen die stärkste Überrepräsentation ausländischer Schüler auf dieser Schulart zu vermelden hat.³⁰⁴ Im Gegensatz dazu sind jedoch die Leistungen, die die ausländischen Schüler aus Baden-Württemberg im PISA-Test erbracht haben, im nationalen Vergleich der Bundesländer relativ hoch.

Abb. 76: Ausländische Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1977-2002

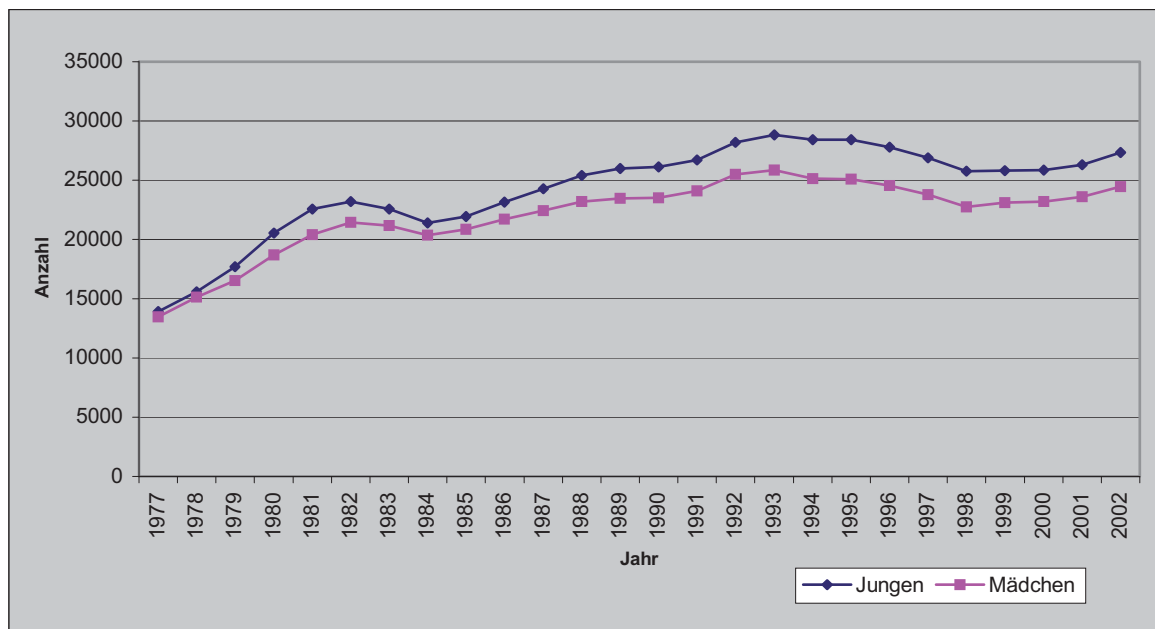
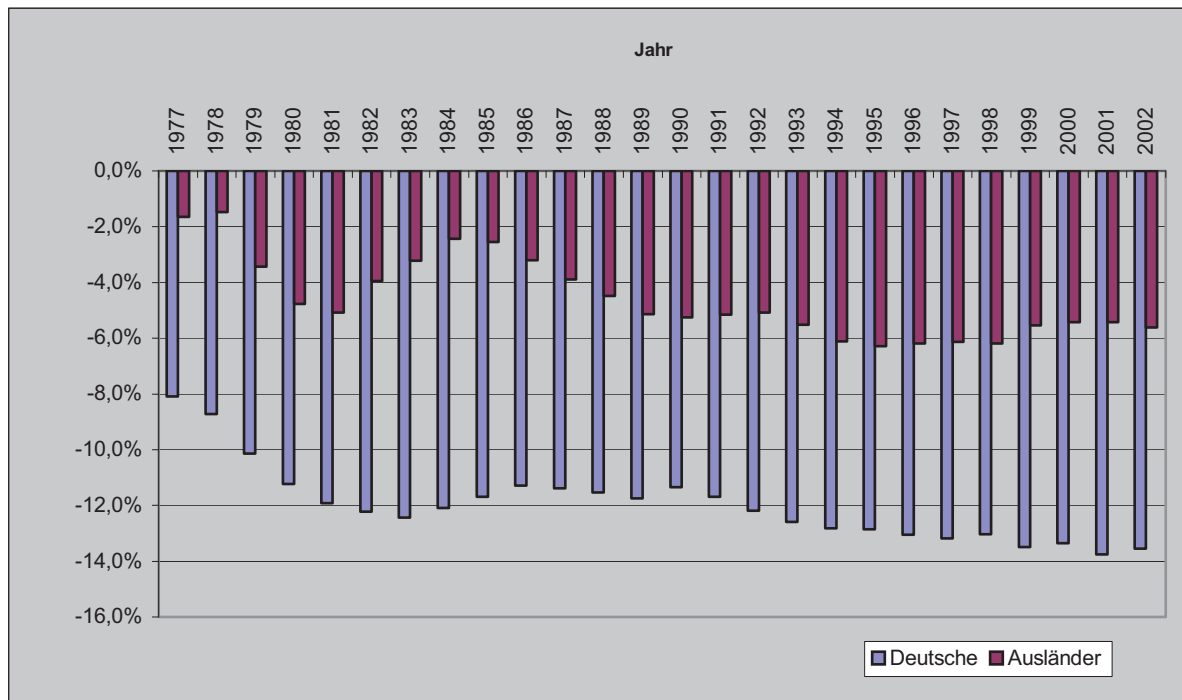


Abbildung 76 zeigt die ausländischen Hauptschüler nach Geschlecht aufgeführt. Im Jahr 1977 besuchten je ca. 13.000 Mädchen und Jungen diese Schulart. Bis ins Jahr 2002 hat ihre Präsenz deutlich zugenommen; mehr als 24.000 ausländische Mädchen und 27.000 Jungen lernen auf einer Hauptschule. Doch von Anfang an sind auch hier die Mädchen seltener anzutreffen.

³⁰³ Diefenbach 2008, S. 63

³⁰⁴ Diefenbach 2008, S. 61

Abb. 77: Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1977-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Ausländern an Hauptschulen im Vergleich zu Schülern deutscher Staatsangehörigkeit (Abbildung 77) zeigt mit Beginn der 90er Jahre eine Unterrepräsentation der ausländischen Mädchen von mehr als 5%. Im Vergleich zu ihren deutschen Geschlechtsgenossinnen liegen sie jedoch zurück; hier ist der Wert mehr als doppelt so hoch.

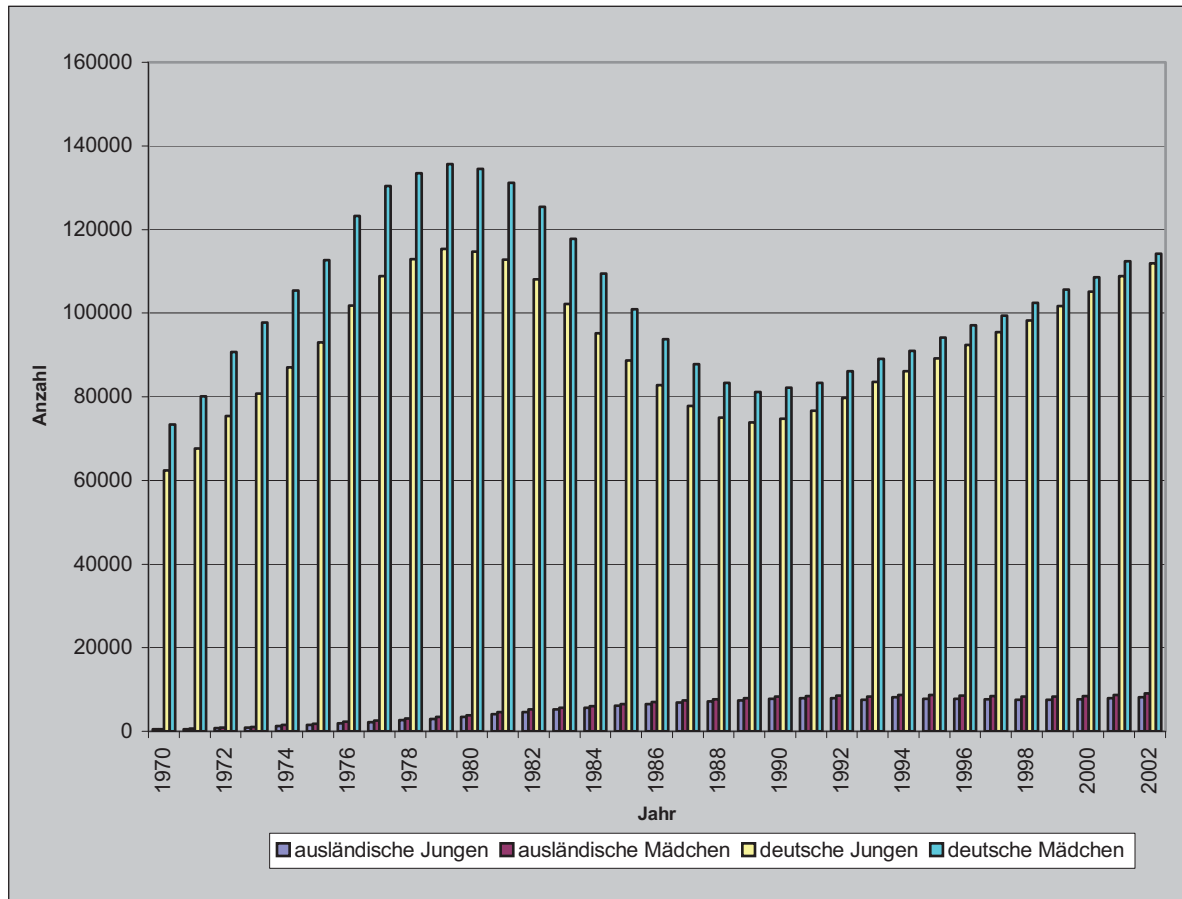
Migrantinnen an Realschulen

In Baden-Württemberg lag der Ausländeranteil bei den Realschülern in den 70er Jahren meist unter 2%, erreichte um 1990 mit über 9% seinen Höchststand und lag um das Jahr 2000 bei 7%.³⁰⁵ Verglichen mit dem Gesamt-Ausländeranteil an allgemein bildenden Schulen liegen diese Werte trotzdem deutlich unter den zu erwartenden Zahlen; durchweg um 5 bis 6 Prozentpunkte höher müsste die Präsenz der Ausländerkinder an der Realschule ausfallen. Deshalb verwundert es auch nicht, dass Baden-Württemberg beim Anteil der eine Realschule besuchen-

³⁰⁵ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

den ausländischen Schüler im Bundesländervergleich unter dem Bundesdurchschnitt zu finden ist.³⁰⁶

Abb. 78: Ausländische und deutsche Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Zahlenmäßig am stärksten auf der Realschule vertreten waren die ausländischen Schüler am Ende des Untersuchungszeitraums im Jahr 2002: ca. 8.200 Jungen und 9.000 Mädchen (Abbildung 78). Während die Zahl der deutschen Schüler einen wellenförmigen Verlauf zeigt, steigt die Anzahl der ausländischen Schüler stets leicht an.

³⁰⁶ Diefenbach 2008, S. 61

Abb. 79: Ausländische Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002

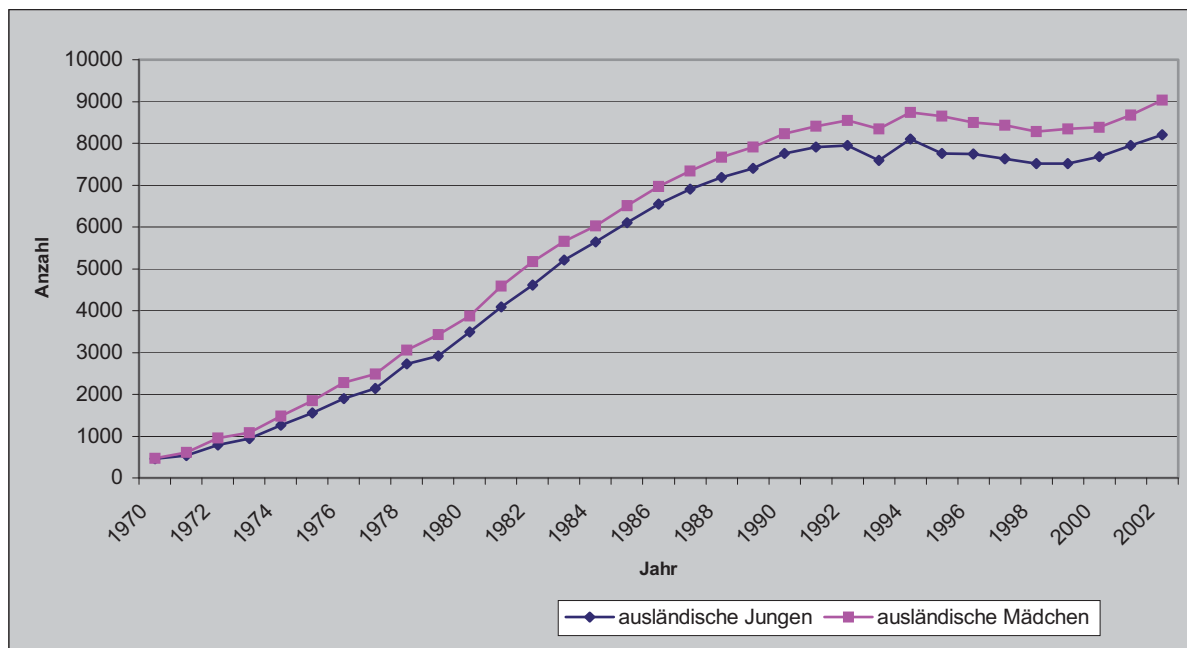


Abbildung 79 vergleicht die Zahlen der ausländischen Mädchen an Realschulen mit denen der Jungen. Auch hier wird wiederum, trotz einer kontinuierlichen Zunahme für beide Geschlechter, die ununterbrochene Dominanz der ausländischen Mädchen deutlich.

Abb. 80: Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002

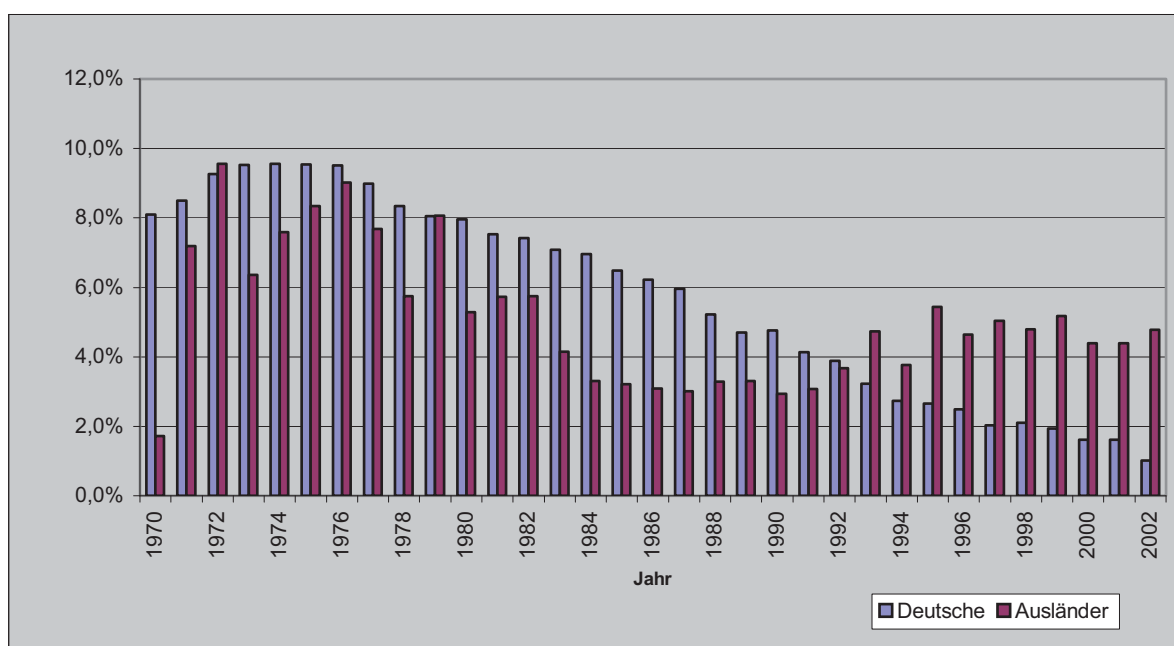
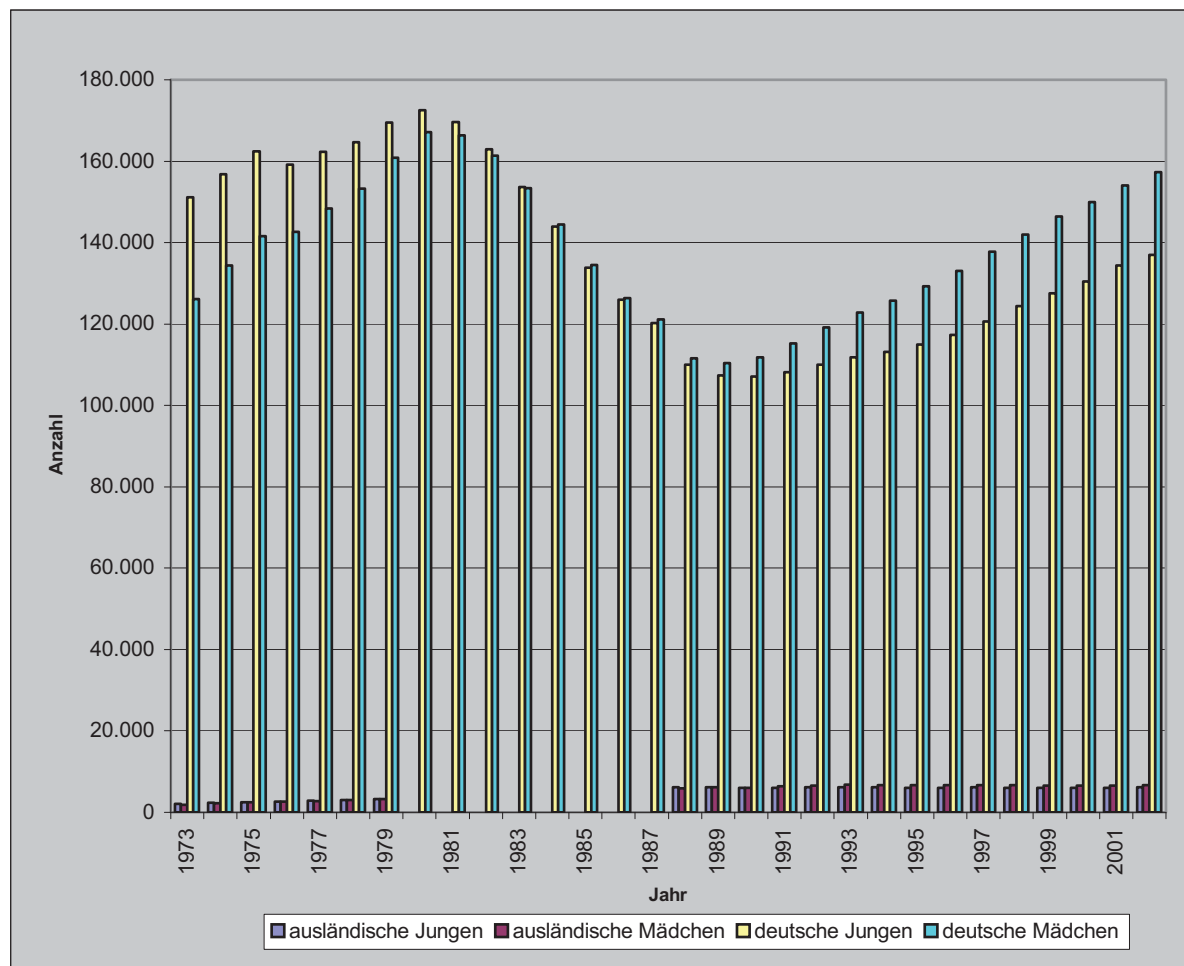


Abbildung 80 stellt die Prozentsatzdifferenz von ausländischen Mädchen und Jungen an Realschulen dar; ebenso diejenige der deutschen Schülerinnen und Schüler. In den 70er Jahren ist die Überrepräsentanz der ausländischen Mädchen annähernd so hoch wie die der deutschen. Während deren Vorsprung in der Folgezeit jedoch kontinuierlich abnimmt, ist er bei den ausländischen Mädchen nach einem kleinen Tief in den 80er Jahren wieder stark auf mehr als 4% angestiegen; ihr Wert übertrifft die Quote der deutschen Mädchen am Ende des Beobachtungszeitraums deutlich.

Migrantinnen an Gymnasien

Abb. 81: Ausländische und deutsche Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1973-2002



Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

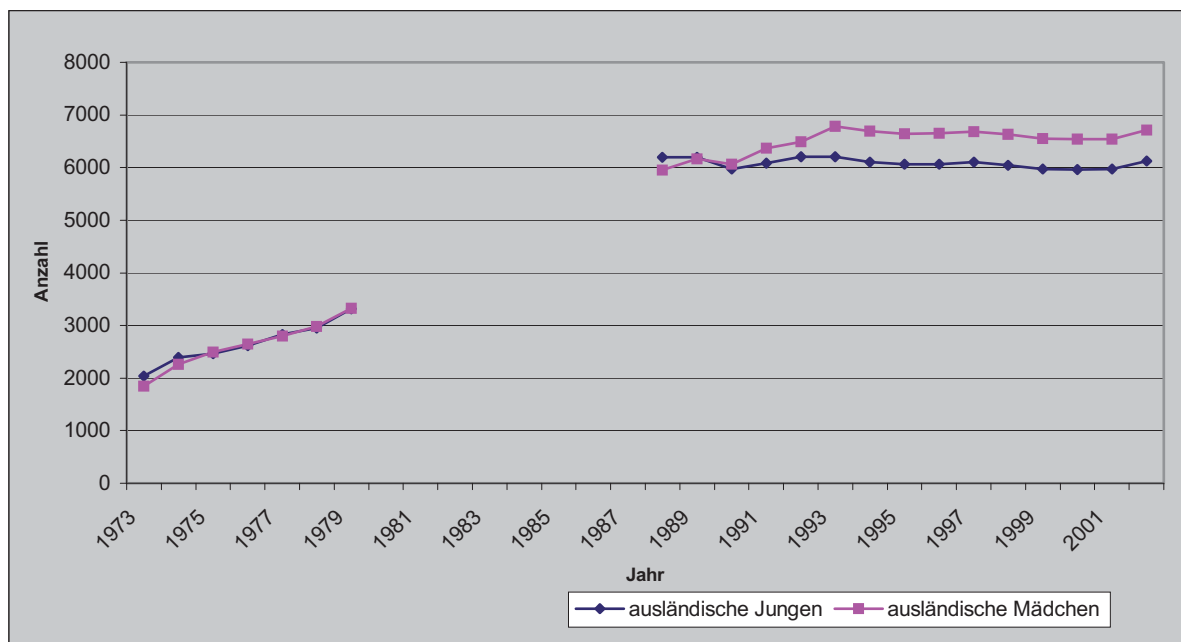
Auf den Gymnasien in Baden-Württemberg sind die ausländischen Kinder von 1988 an mit nahezu gleichbleibenden Schülerzahlen vertreten (Abbildung 81). Ihr

Anteil an der Gesamtschülerzahl des Gymnasiums ist jedoch mit 4% ab Mitte der 80er Jahre sehr gering. Danach steigt er einige Zeit auf mehr als 5%. Von der Mitte der 90er Jahre an fällt er jedoch wieder unter die 5%-Marke zurück.

Auf dem Gymnasium fehlen die Ausländerkinder noch deutlicher als im Real-schulbereich. Verglichen mit deren Gesamtschülerzahl an allgemein bildenden Schulen hätten die Werte nahezu um das 3-Fache höher ausfallen müssen.³⁰⁷

Im Ländervergleich hat Baden-Württemberg neben dem Saarland die wenigsten ausländischen Schüler auf dem Gymnasium; d.h. prozentual gesehen sind sie hier am stärksten unterrepräsentiert.³⁰⁸

Abb. 82: Ausländische Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1973-2002



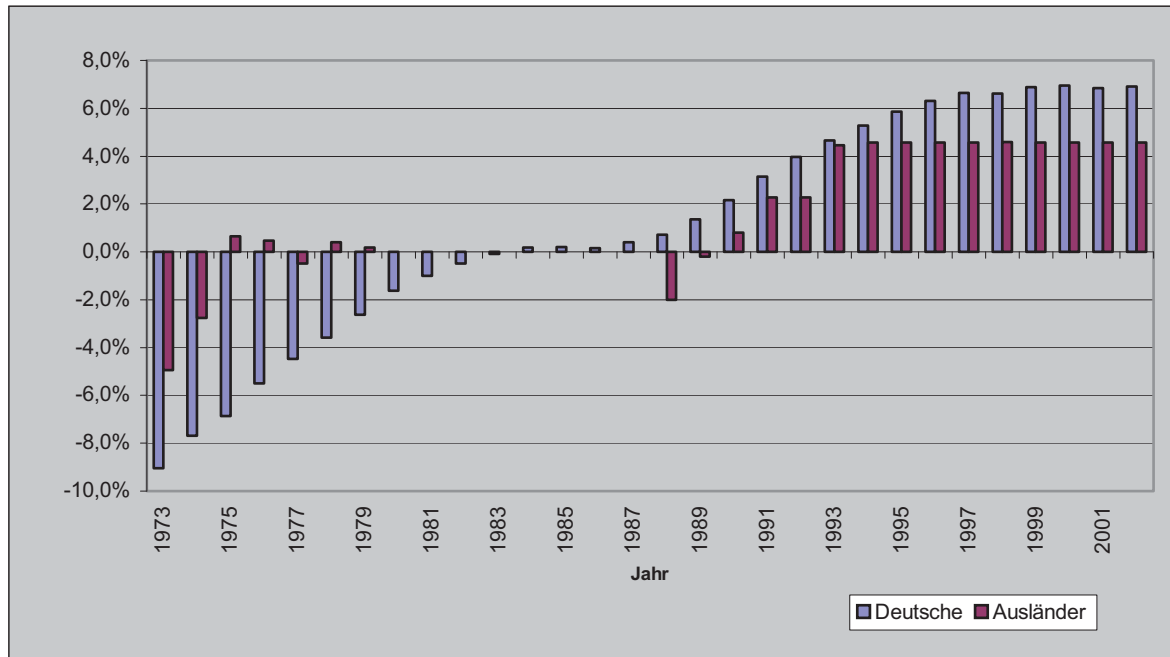
Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Abbildung 82 stellt den gymnasialen Schulbesuch der Ausländerkinder dar. Es wird deutlich, dass von 1990 an auch die ausländischen Mädchen die Jungen zahlenmäßig übertroffen haben. Relativ konstant liegen die Jungen bei ca. 6.000 Schülern, wohingegen es die ausländischen Mädchen im letzten Jahrzehnt des Beobachtungszeitraums auf 6.500 bis 6.700 bringen.

³⁰⁷ Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg; eigene Berechnungen

³⁰⁸ Diefenbach 2008, S. 60

Abb. 83: Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1973-2002



Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Während die deutschen Mädchen bis Mitte der 80er Jahre auf dem Gymnasium kontinuierlich in der Minderheit und in der Folgezeit stets überrepräsentiert waren, sieht die Prozentsatzdifferenz für die ausländischen Mädchen und Jungen in Abbildung 83 keineswegs so einheitlich aus. Schon zwischen 1975 und 1979 konnten die Mädchen die Jungen zahlenmäßig überholen, wenn auch nur geringfügig. Dauerhaft in der Mehrheit sind sie erst mit Beginn der 90er Jahre, also 6 Jahre später als ihre deutschen Geschlechtsgenossinnen. Ihr Vorsprung war in den letzten 9 Jahren des Beobachtungszeitraums mit 4,6% stets unverändert und etwas niedriger als der der deutschen Mädchen; diese lagen ab Ende der 90er Jahre bei deutlich mehr als 6%.

Eine zusammenfassende Beurteilung der Situation der ausländischen Schüler im baden-württembergischen Schulsystem muss die drastische Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund an der Hauptschule hervorheben. In höheren Bildungsgängen dagegen sind sie unterrepräsentiert. Besonders offensichtlich wird dies für die Bildungsbeteiligung am Gymnasium.

Für Baden-Württemberg ergeben sich in den vergangenen Jahrzehnten nur leichte Verschiebungen zugunsten einer größeren Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern an höheren Schulen; deshalb wird das Bildungsgefälle zu den deutschen Mitschülern auch in Zukunft noch prägnant bleiben.

Die ausländischen Mädchen jedoch schneiden im Vergleich zu den Jungen in allen drei Schularten besser ab, wenngleich sie noch nicht die Werte ihrer deutschen Geschlechtsgenossinnen erreichen.

Für die Gesamtheit der ausländischen Schüler ist die Aussage zutreffend, wonach diese im Vergleich zu den deutschen Schülern im unteren Bereich der Bildungspyramide über- und im oberen beträchtlich unterrepräsentiert sind.

Weiter erscheint es sinnvoll, die Frage der Migrantenkinder im baden-württembergischen Schulsystem noch einer nationalitätenspezifischen Berücksichtigung zu unterziehen. Diese Population der ausländischen Schüler ist nicht homogen, denn zwischen den einzelnen Gruppen bestehen erhebliche Unterschiede: Die Bildungsbeteiligung schwankt deutlich in Abhängigkeit von der Nationalität. So verspricht eine geschlechtsspezifische Betrachtung des Besuchs höherer Schulen nach der Staatsangehörigkeit aufschlussreiche Ergebnisse.

Für diese Untersuchung wurden von den statistisch erfassten Migranten die vier zahlenmäßig am stärksten vertretenen Nationalitäten ausgewählt: Türken, Italiener, Griechen und Kroaten, wobei die letzteren aufgrund ihrer späten Staatsgründung erst vom Jahr 1992 an berücksichtigt werden konnten.

Türken und Italiener an Realschulen

Abb. 84: Türken und Italiener an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002

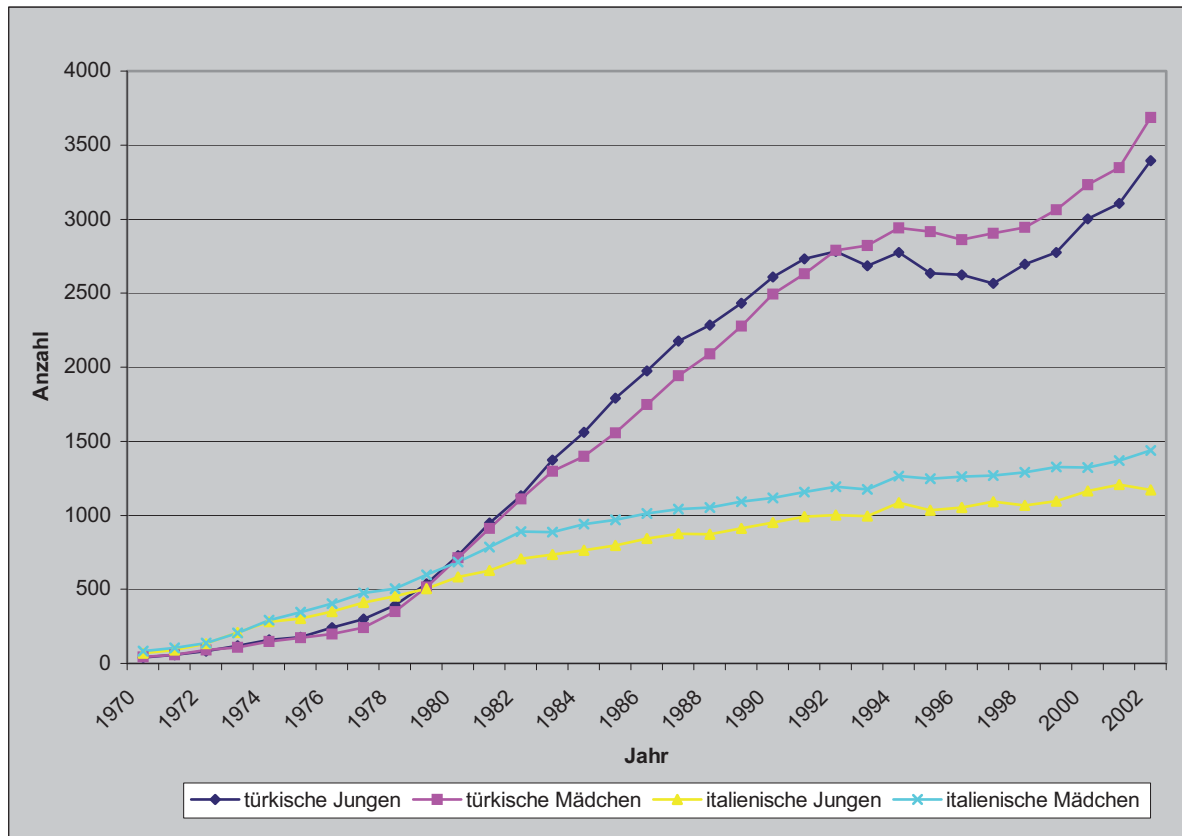
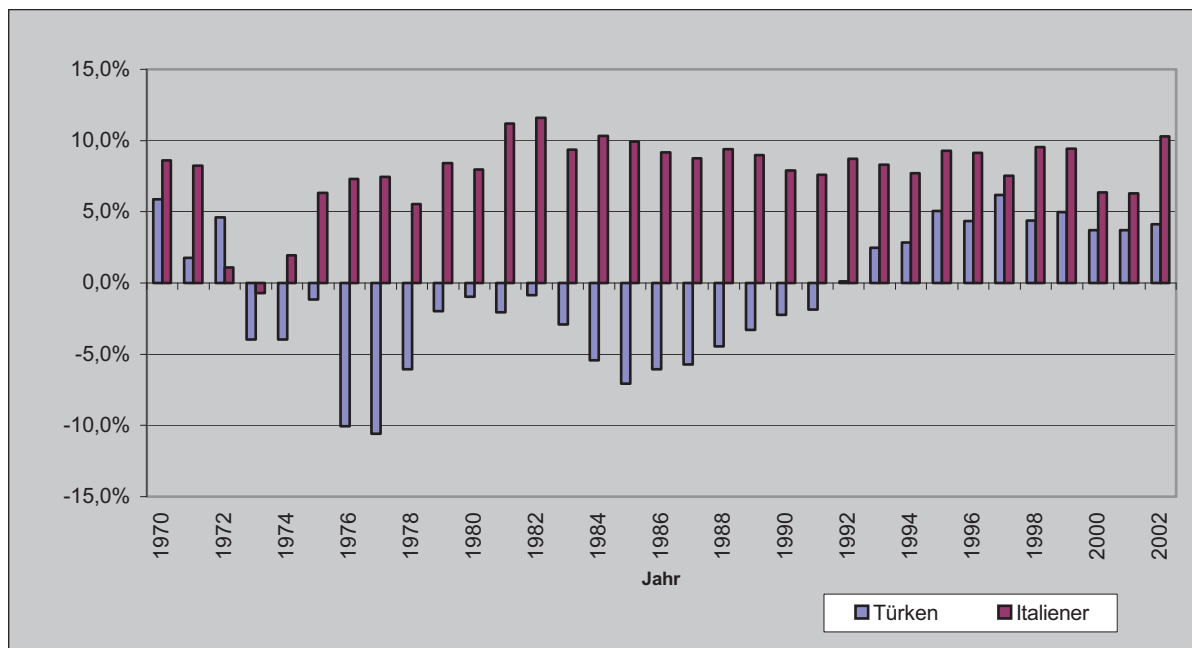


Tabelle 84 zeigt türkische und italienische Kinder auf der Realschule. Während man bei den türkischen Mädchen und Jungen einen starken Anstieg ihrer Schulbesuchszahlen feststellen kann, ist die Zunahme der italienischen Realschüler eher gering. Trotzdem haben die italienischen Mädchen nahezu von Beginn an eine zahlenmäßige Überlegenheit vorzuweisen. Für die Türken war die Realschule über lange Zeit keine reine Mädchenschule. Abgesehen von den ersten drei Jahren besuchten bis Anfang der 90er Jahre mehr türkische Jungen als Mädchen diese Schulart. Eine dauerhafte Wende trat erst im Jahr 1992 ein.

Abb. 85: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei türkischen und italienischen Realschülern in Baden-Württemberg, 1970-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen dieser beiden Staatsangehörigkeiten verdeutlicht in Abbildung 85 erneut, mit Ausnahme des Jahres 1973, die Dominanz der italienischen Mädchen auf der Realschule. Sie liegen meist zwischen 5 und 10% vor den Jungen. Die türkischen Mädchen erreichen ihren Vorsprung erst vom Jahr 1992 an; er ist meist auch nur halb so groß wie derjenige der Italienerinnen.

Vergleicht man jedoch diese beiden Darstellungen mit einer Aufstellung, die die Schülerzahl der deutschen Kinder an Realschulen zur Ausgangsposition hat, so stellt man fest, dass die türkischen und italienischen Mädchen, trotz dieses Vorsprungs auf der Realschule, das Gesamtniveau der deutschen Schülerinnen noch nicht erreicht haben; diese nämlich haben ihre numerische Überlegenheit an dieser Schulart bereits wieder abgegeben durch einen vermehrten Wechsel auf das Gymnasium.

Griechen und Kroaten an Realschulen

Abb. 86: Griechen und Kroaten an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002

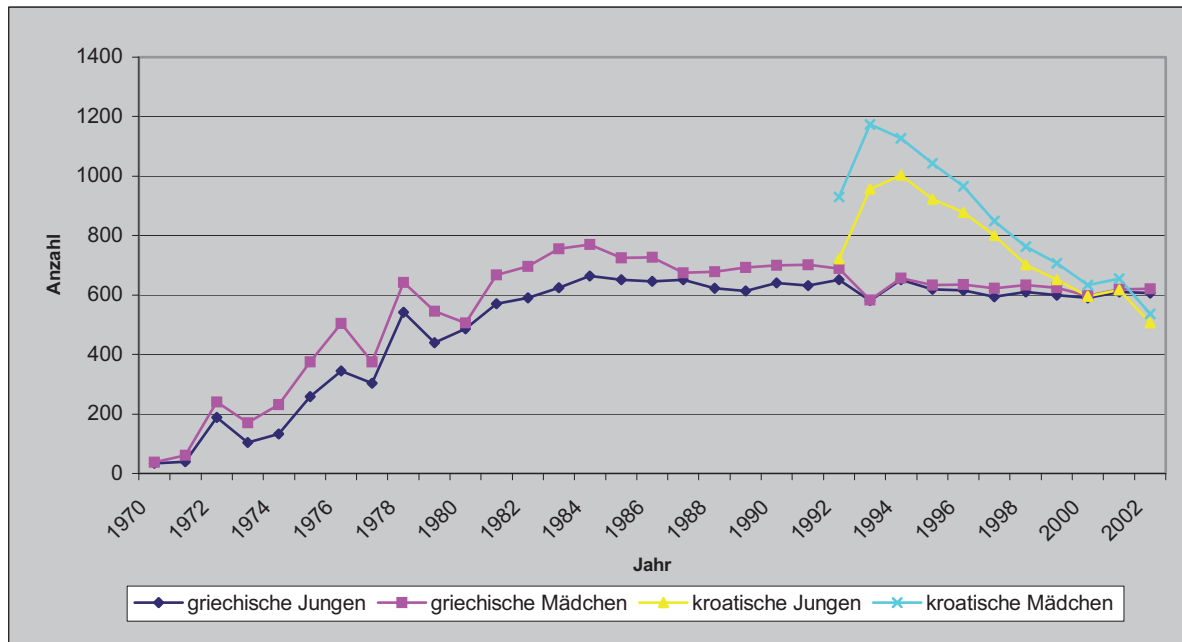
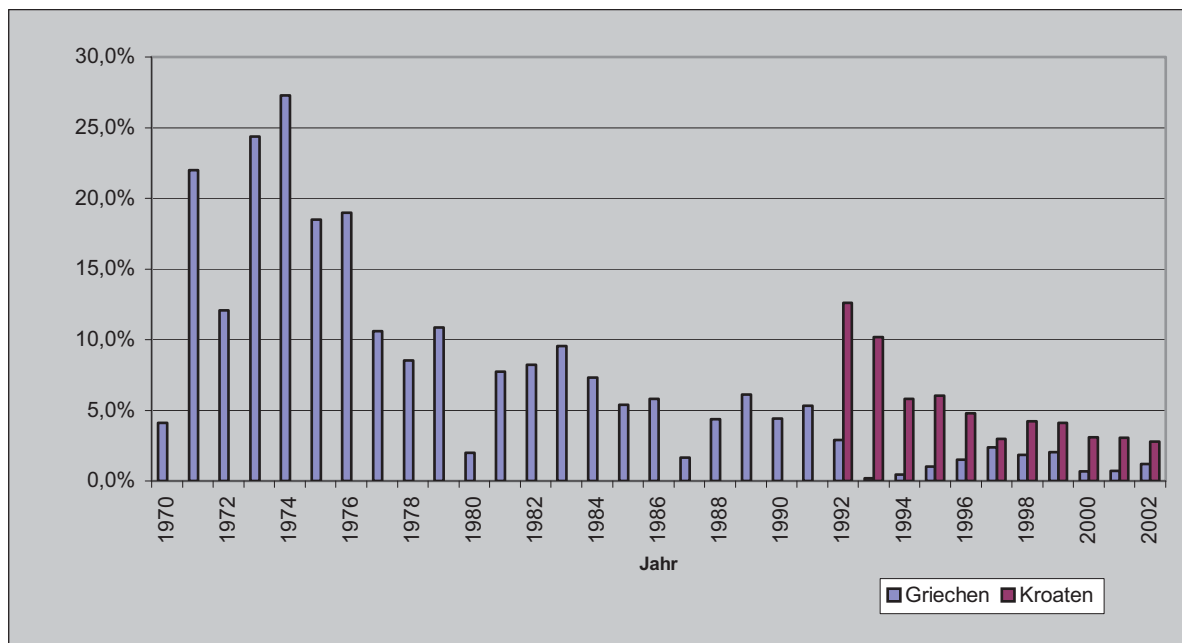


Abbildung 86 zeigt die Schulbesuchszahlen griechischer und kroatischer Kinder auf der Realschule. Die Werte für die griechischen Schüler zeigen keine Zunahmen mehr. Sie befinden sich meist auf einem Level von mehr als 600, jedoch mit einer leicht fallenden Tendenz. Die vergleichsweise kurze Darstellung der kroatischen Mädchen und Jungen zeigt eine stark abfallende Linie; als Grund ist eine starke Rückkehrbewegung in das Heimatland nach Konsolidierung der politischen Verhältnisse dort anzunehmen. Dennoch waren bei beiden Nationalitäten die Mädchen ohne Ausnahme stets in der Mehrheit.

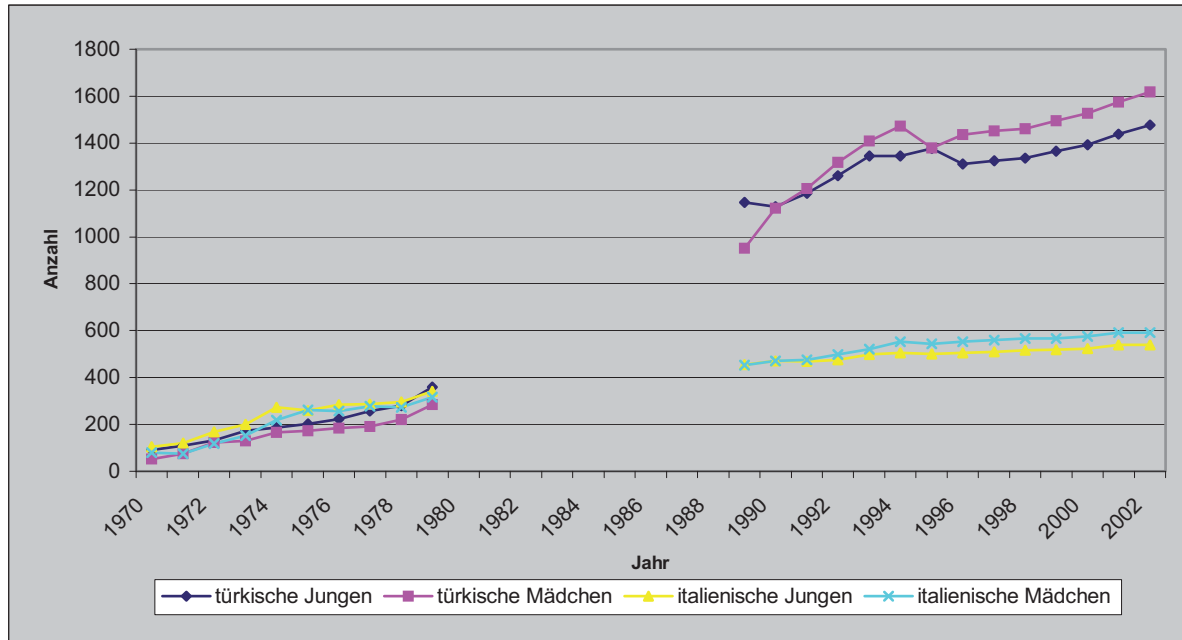
Abb. 87: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Realschülern in Baden-Württemberg, 1970-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Kindern in Abbildung 87 zeigt für die Griechinnen in der Anfangsphase eine enorme zahlenmäßige Überlegenheit mit einem Spitzenwert von mehr als 25% im Jahr 1974. Danach fallen die Werte kontinuierlich; zuletzt liegen sie vom Jahr 2000 an nur noch um die 1%-Marke. Auch die kroatischen Mädchen waren zu Beginn der Datenerfassung mit einem Vorsprung von mehr als 10% auf der Realschule vertreten; allerdings erfolgte hier ebenfalls ein Rückgang auf lediglich 3%.

Türken und Italiener an Gymnasien

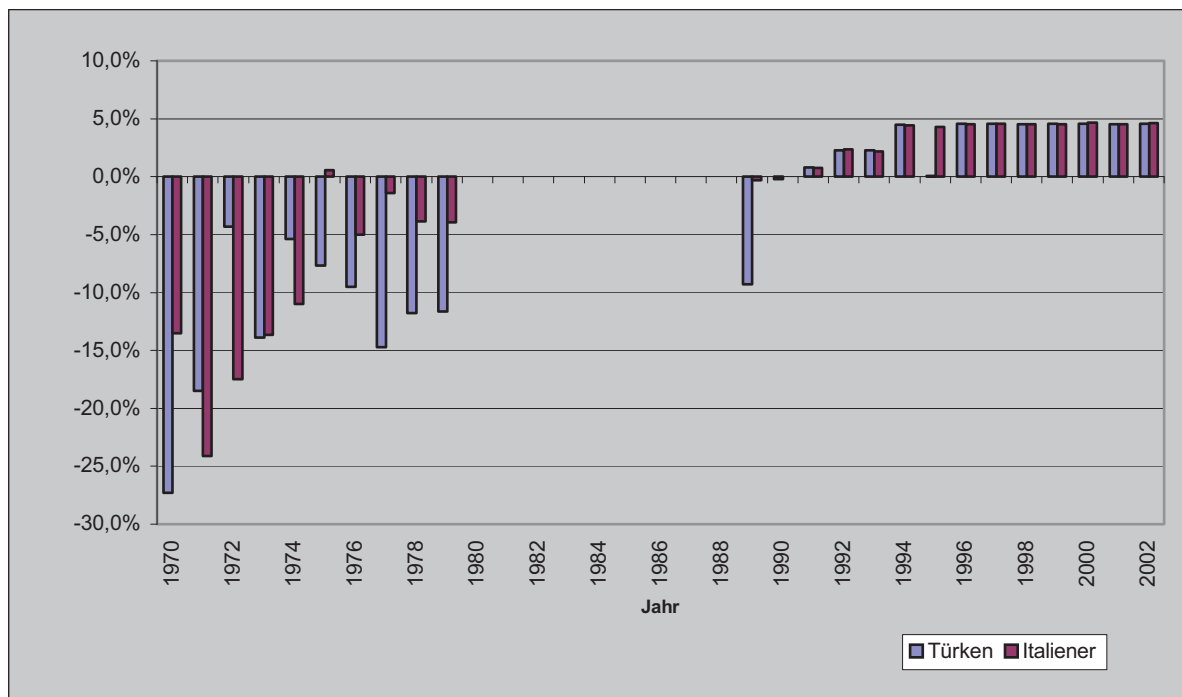
Abb. 88: Türken und Italiener an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Abbildung 88 zeigt die türkischen und italienischen Kinder auf dem Gymnasium. Die Zeitpunkte, zu denen die Jungen von den Mädchen überholt werden, liegen eng beieinander, es sind dies die Jahre 1990 und 1991. Die türkischen Kinder verzeichnen, demographisch bedingt, eine starke Zunahme, während die Werte für die italienischen Kinder nur sanft ansteigen. Es sind lediglich jeweils 600 italienische Mädchen und Jungen, die am Ende des Untersuchungszeitraums ein Gymnasium besuchen. Die türkischen Mädchen jedoch haben die 1.600-Schüler-Marke schon überschritten.

Abb. 89: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei türkischen und italienischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg, 1970-2002

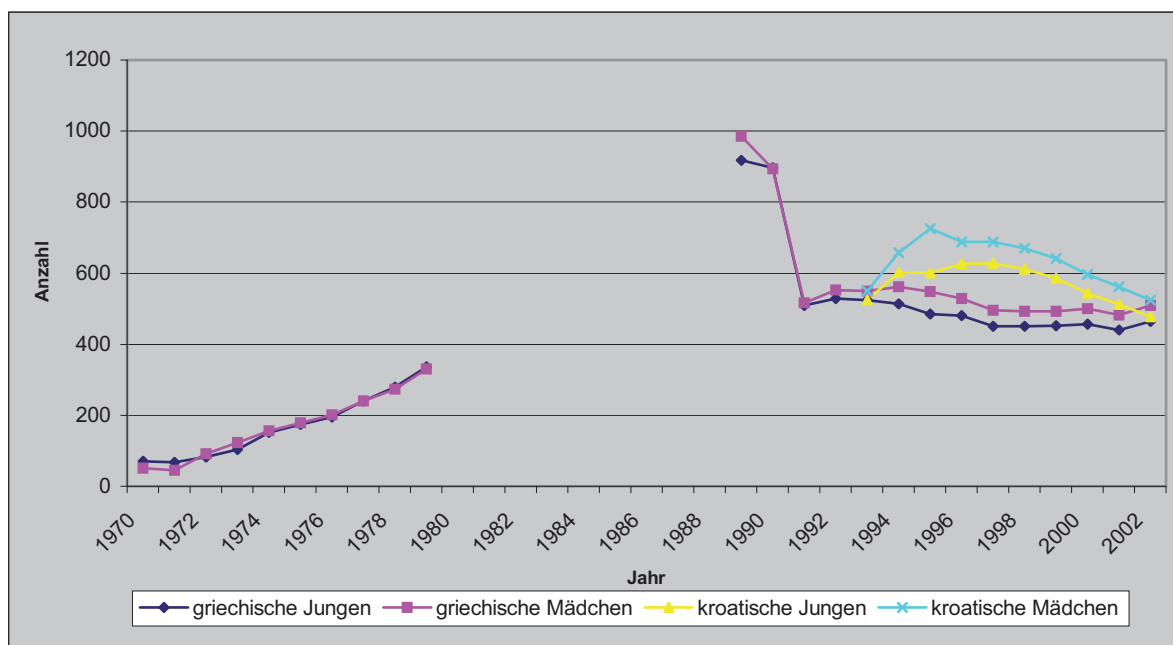


Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei türkischen und italienischen Kindern auf dem Gymnasium (Abbildung 89) zeigt für die Mädchen beider Staatsangehörigkeiten in den 70er Jahren eine deutliche Unterrepräsentation und von der Mitte der 90er Jahre an eine Überzahl mit nahezu identischen Werten knapp unter 5%.

Griechen und Kroaten an Gymnasien

Abb. 90: Griechen und Kroaten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002



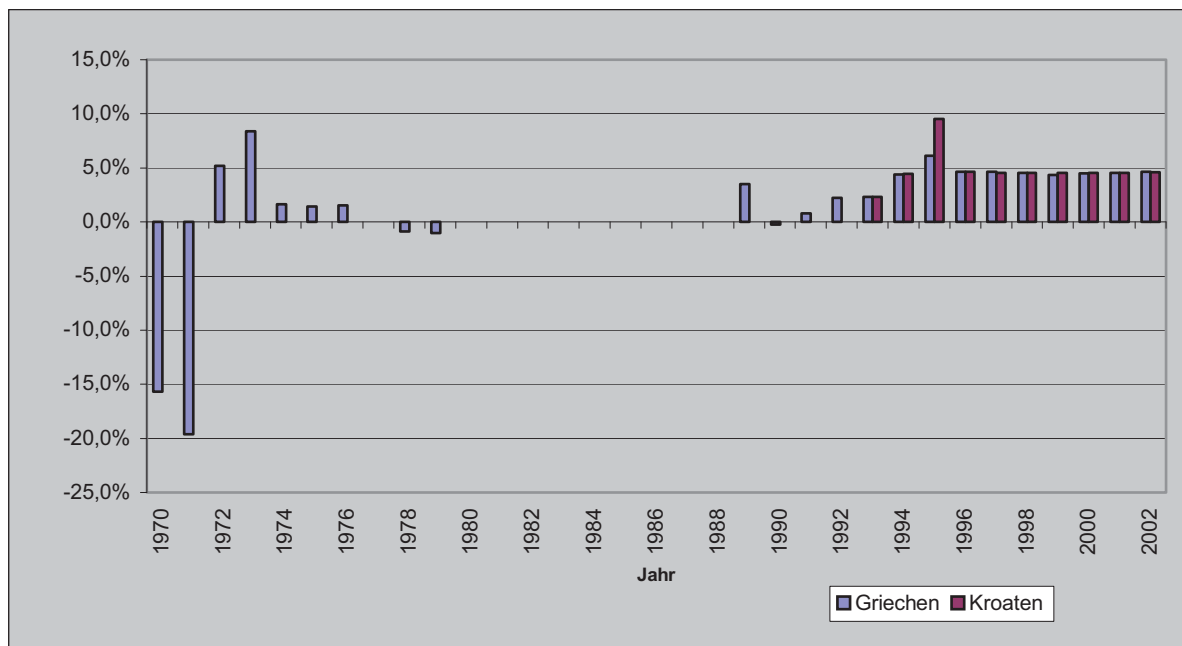
Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Abbildung 90 stellt den Schulbesuch der griechischen und kroatischen Kinder auf dem Gymnasium dar. Die kroatischen Schüler sind ab dem Zeitpunkt ihrer gesonderten Erfassung im Jahr 1993 nach einem kurzen Anstieg der Schulbesuchszahlen, der bei den Mädchen deutlich stärker ausfällt, am Ende der Untersuchung wieder auf ihrem Ausgangsniveau angelangt. Während des kurzen Untersuchungszeitraumes waren die kroatischen Mädchen nie in der Minderheit.

Die Schulbesuchszahlen für die griechischen Kinder lagen im Jahr 1989 auf einem sehr hohen Niveau und sind innerhalb zweier Jahre stark abgefallen. Mit Beginn der 90er Jahre sind die griechischen Mädchen gegenüber den Jungen auf dem Gymnasium dauerhaft in der Mehrheit.

In absoluten Zahlen wird jedoch erst deutlich, um welche kleine Population es sich hier handelt. Die griechischen Kinder haben nahezu dieselben Werte wie die kroatischen vorzuweisen: lediglich ca. 500 Mädchen und etwas weniger Jungen besuchen ein Gymnasium.

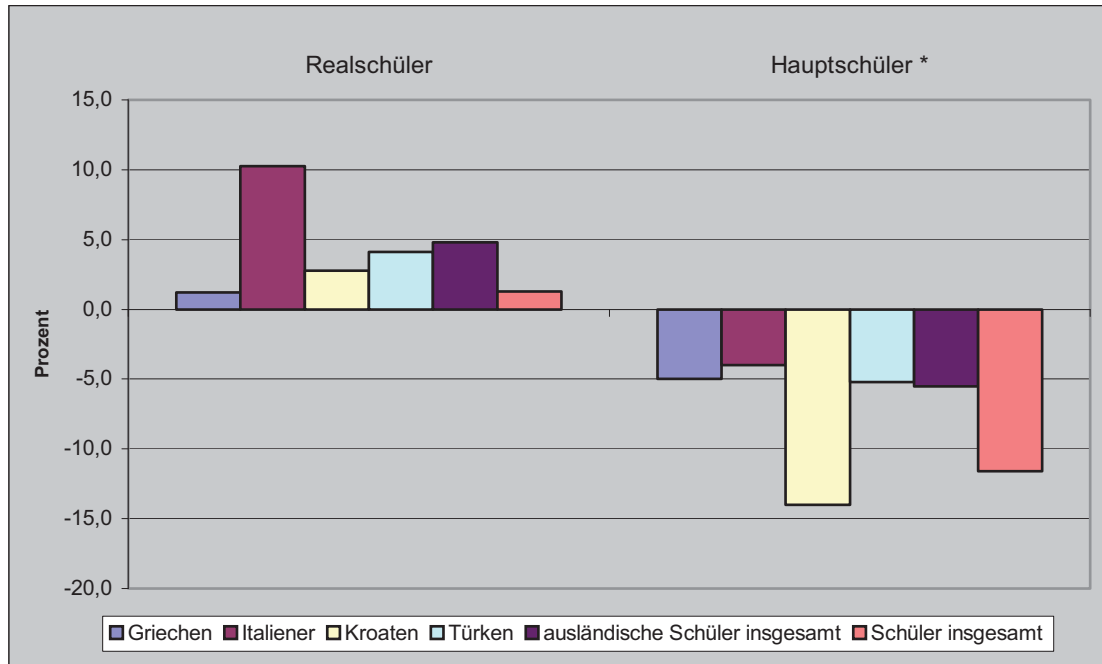
Abb. 91: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg, 1970-2002



Von 1980 bis 1987 für ausländische Gymnasiasten keine Werte zu ermitteln

Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Schülern auf dem Gymnasium (Abbildung 91) zeigt die griechischen Mädchen in den ersten beiden Jahren der Untersuchung (1970-71) mit 15 bis 20% merklich unterrepräsentiert. Danach kehrt sich das Verhältnis um, abgesehen von kleineren Schwankungen in den Minusbereich. Der Zeitpunkt, von dem an die Mädchen zahlenmäßig mit den Jungen gleichgezogen haben, ist im Vergleich zur gesamten Population auf dem Gymnasium (Deutsche und Ausländer) deutlich nach vorne verlagert: Mehr als 10 Jahre früher sind die griechischen Mädchen erstmals in der Mehrheit und damit quasi Vorreiterinnen in Bezug auf schulische Chancengleichheit. Allerdings handelt es sich bei den griechischen und kroatischen Kindern um so geringe Schülerzahlen, dass es schnell zu großen Schwankungen kommen kann. Die dauerhafte Wende ist dann auch erst im Jahr 1991 vollzogen, im Vergleich zur Gesamtschülerpopulation um 7 Jahre verspätet.

Abb. 92: Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg nach Staatsangehörigkeit, 2002



* nur öffentliche Hauptschulen

Das Säulendiagramm zur Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen an Haupt- und Realschulen (Abbildung 92) bezogen auf das Jahr 2002 zeigt hinsichtlich der Hauptschule einen auffallenden Wert für die kroatischen Mädchen. Sie haben mit 14% Unterrepräsentation deutlich besser abgeschnitten als die Vergleichsmenge aller Schülerinnen auf der Hauptschule (11,6%). Die griechischen und türkischen Mädchen liegen mit ca. 5% ziemlich genau beim Vergleichswert der ausländischen Schülerinnen insgesamt. Nur die Mädchen italienischer Herkunft schneiden mit 4% wieder etwas schlechter ab. Auch bei der Realschule liegen sie nicht im Trend. Mit mehr als 10% Überrepräsentanz vor den italienischen Jungen haben sie zwar einen enormen Bildungsvorsprung demonstriert, jedoch dürfte sich dieser Vorteil beim Betrachten des gymnasialen Besuchs wieder relativieren. Bei dieser Momentaufnahme aus dem Jahr 2002 scheinen die italienischen Mädchen hinter den Bildungsbemühungen ihrer restlichen Geschlechtsgenossinnen zurückzubleiben und sich erst in einer Phase zu befinden, die die anderen Mädchen bereits vor Jahrzehnten durchlaufen haben. Die griechischen Schülerinnen (1,2%) kommen dem Vergleichswert aller weiblichen Realschülerinnen von lediglich 1,3% Überrepräsentation am nächsten, gefolgt von den kroatischen Mädchen (2,8%); die ausländischen Mädchen insgesamt

sind mit einem Vorsprung von nahezu 5% vor den Jungen deutlich häufiger auf der Realschule vertreten.

Ob die stärkere Präsenz auf dieser Schulart als ein Pluspunkt für die ausländischen Mädchen gewertet werden kann, wird sich erst durch die Analyse ihres Gymnasialbesuches feststellen lassen. Sollte dieser nämlich geringer ausfallen als erwartet, so wäre dies ein Zeichen, dass sich die Schülerinnen mit Migrationshintergrund noch zu sehr mit einem mittleren Abschluss zufrieden geben und ihre geistigen Fähigkeiten nicht in gleichem Maße wie die deutschen Mädchen durch höhere Schulabschlüsse zur Entfaltung bringen.

Da das statistische Datenmaterial für ausländische Schüler auf dem Gymnasium zwar nach Staatsangehörigkeit aufgelistet ist, aber nicht nach Geschlechtszugehörigkeit, ist eine Darstellung für das Gymnasium wie zuvor bei Haupt- und Realschule nicht möglich. Deshalb kann nur eine geschlechtsunabhängige Aufstellung (Tabelle 1) angefertigt werden. Sie soll wenigstens einen groben Abriss über den prozentualen Anteil ausländischer Schüler an den verschiedenen Schularten liefern.

Tabelle. 1: Ausländische Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Schulart und Staatsangehörigkeit, 2002

	Insgesamt	Hauptschule*	Realschule	Gymnasium	Sonderschule
	in % von Spalte 1				
Griechenland	8.582	25,7	14,3	11,5	5,1
Italien	23.822	34,9	10,9	4,8	10,4
Kroatien	5.696	23,3	18,3	16,3	4,6
Türkei	69.499	34,8	10,2	4,7	7,5
Ausländer gesamt	163.970	31,4	10,5	7,8	8,4
Schüler gesamt	1.300.739	16,6	18,7	23,6	4,2

* nur öffentliche Schulen

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2003a; eigene Berechnungen

Tabelle 1 zeigt, wie die verschiedenen Nationalitäten im Vergleich zu der gesamten Schülerpopulation im baden-württembergischen Schulsystem im Jahr 2002

vertreten sind. Ins Auge fallen die Italiener und die Türken, die die schlechtesten Werte der hier untersuchten Herkunftsländer haben; besonders der Anteil für die italienischen Kinder auf der Sonderschule (10,4%) sticht ins Auge.

Am erfolgreichsten im Schulsystem zeigen sich die kroatischen Schüler, gefolgt von den griechischen. Bezüglich der Realschule erreichen die Kroaten nahezu den gleichen Wert (18,3%) wie die Gesamtschülerpopulation (18,7%). Die griechischen Schüler liegen mit 14,3% dahinter, jedoch über dem Wert für die Ausländer insgesamt (10,5%). Auch auf dem Gymnasium schneiden die kroatischen Kinder am besten ab. Zwar liegen sie mit 16,3% über 7 Prozentpunkte hinter dem Wert der Schülerschaft zurück, aber immer noch mehr als 8 Punkte vor dem Wert für die ausländischen Schüler insgesamt. Hinter letzterem bleiben die italienischen und türkischen Kinder mit 4,8% bzw. 4,7% nochmals um 3 Prozentpunkte zurück. Bezüglich der hohen Präsenz der italienischen Mädchen auf der Realschule scheint sich somit die These zu erhärten, dass sie auf dem Gymnasium noch nicht in der Weise wie die übrigen untersuchten europäischen Ausländerkinder Fuß fassen konnten. Die Italiener als zahlenmäßig starke Gruppe sind wesentlich seltener auf weiterführenden Schulen anzutreffen, obwohl sie von allen Zuwanderern am längsten in der Bundesrepublik leben und als der deutschen Bevölkerung kulturell eher nahestehend gelten. Über ihre geringe Bildungsneigung ließen sich lediglich Spekulationen anstellen, da hierzu keine gesicherten empirischen Befunde vorliegen.

Zusammenfassend kann man also die Kroaten und Griechen als die Nationalitäten mit der größten Nähe zu höherer Bildung bezeichnen. Im Vergleich zur Gesamtheit der ausländischen Schüler liegen sie deutlich besser, gemessen an den Prozentwerten aller Schüler sind sie dennoch weit von einem Aufschließen entfernt. Am bildungsfernsten zeigen sich die italienischen und die türkischen Kinder; auf Hauptschule und Gymnasium ist hier die Kluft zu den deutschen Schülern und auch im ausländerinternen Vergleich am größten. Bei den hier untersuchten vier Staatszugehörigkeiten kann man also nicht davon sprechen, dass die Migrantenkinder europäischer Herkunft (Griechen, Italiener, Kroaten) in punkto höherer Bildung generell besser abschneiden als die Schüler türkischer Abstammung.

Es liegt nun nahe, auf eine gewisse Rückständigkeit der italienischen und besonders der türkischen Eltern, was die Bildungslaufbahn ihrer Kinder betrifft, zu schließen und dies speziell auch auf den höheren Schulbesuch der Mädchen aus-

zuweisen. Wer nun jedoch erwartet hat, dass die türkischen Mädchen in der Realschule und vor allem auf dem Gymnasium den türkischen Jungen nachstehen, sieht sich getäuscht. Die türkischen Mädchen haben einen ähnlichen Vorsprung wie die Griechinnen, Kroatinnen und Italienerinnen zum etwa selben Zeitpunkt vorzuweisen. Lediglich auf der Realschule haben sie erst in den 90er Jahren aufgeholt.

Man sieht also, dass, verglichen mit den Söhnen, die türkischen Töchter keineswegs von ihren Eltern zwecks frühen Gelderwerbs bzw. späterer Heirat am Besuch höherer Schulen gehindert werden.

2.10 Exkurs: Frauen im Hochschulbereich

Nachdem für die Mädchen im allgemein bildenden Schulwesen in nahezu allen Bereichen eine Überlegenheit aufgezeigt werden konnte, soll sich nun als Ausblick ein kurzer Exkurs in das Hochschulwesen anschließen. Es geht um die Klärung der Frage, ob sich der Trend der weiblichen Erfolgsgeschichte auch im Studienbereich fortsetzt.

Auf dieser Ebene geschah allerdings jahrzehntelang überhaupt nichts. Die weiblichen Abiturienten nahmen in viel geringerem Maße als ihre männlichen Kollegen ein Studium auf. Geschlechtsunabhängig bestand in den 70er Jahren eine hohe Studienneigung, die in den 80er Jahren abfiel und in den 90er Jahren wieder anstieg.³⁰⁹ Vor allem in den 80er Jahren gingen die Quoten von weiblichen und männlichen Abiturienten auseinander, da es insbesondere die Frauen waren, die auf ein Studium verzichteten.

In der Bundesrepublik waren 1950 nur 19,7% der Studierenden Frauen; dieser Anteil hat sich im Laufe der Jahre enorm gesteigert, aber erst zum Ende des Untersuchungszeitraums haben sich die Verhältnisse näher angeglichen.³¹⁰ Im Jahr 2000 waren bundesweit 49,2% der Studienanfänger weiblich³¹¹; im Wintersemester 2007/08 immerhin schon 49,8%.³¹² Nach Faulstich-Wieland/Nyssen haben bereits erstmals zum WS 97/98 die weiblichen Erstsemestrigen mit 52,2% ihre männlichen Kollegen übertroffen.³¹³ Doch diese positive Tendenz hat nicht angehalten. Zeitlich versetzt wird sich der Aufwärtstrend aber auch bei der Gesamtzahl für die Studierenden niederschlagen und der Anteil der weiblichen Studierenden sich demjenigen der männlichen annähern.

Ein Punkt scheint besonders erwähnenswert: Wer sich mit Studenten befasst, darf nicht außer Acht lassen, dass es sich um eine, im Vergleich zu Schülern der gymnasialen Oberstufe, noch stärker ausgelesene Population handelt, die keineswegs mehr als repräsentativ für die betreffenden Altersjahrgänge gelten kann. Beim Übergang von der Schule in den universitären Bereich spielen neben den Schul-

³⁰⁹ Mayer, Karl Ulrich 2003

³¹⁰ Führ/Furck 1998, S. 652

³¹¹ Mayer, Karl Ulrich 2003, S. 609

³¹² Statistisches Bundesamt Deutschland: Studienanfänger/-innen

³¹³ Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, S. 173

zeugnissen die soziale Herkunft und das Geschlecht eine bedeutsame Rolle. Kinder aus weniger privilegierten Schichten sind auf der Hochschule im Durchschnitt seltener anzutreffen als Kinder aus gehobenen Schichten. Beamten- und Angestelltenkinder haben die höchsten Studierquoten, während Arbeiterkinder viel zu wenig an Hochschulen vertreten sind. Auch Frauen studieren seltener als Männer und das bei gleich guten und sogar besseren Abiturnoten. Also gerade jene Gruppen, die in den 60er und 70er Jahren für eine höhere Bildung angeworben werden sollten, sind auf Hochschulen stark unterrepräsentiert.

Wie sieht nun die Situation unter geschlechtsspezifischer Betrachtung für die Hochschulen in Baden-Württemberg aus? Eine kleine Verfälschung muss in Kauf genommen werden, denn bei den Studierenden auf diesen Hochschulen handelt es sich nicht ausschließlich um Schüler aus dem baden-württembergischen Schulsystem.

Studierende

Abb. 93: Studierende an Hochschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1975-2002

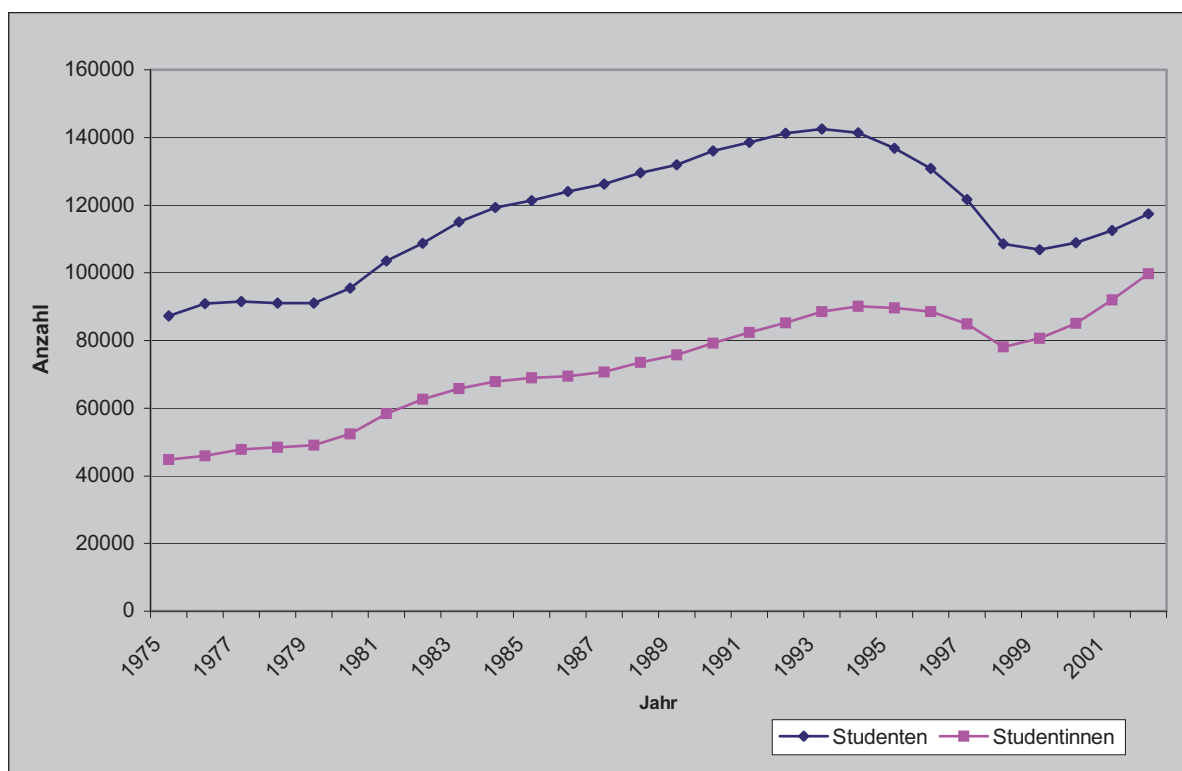


Abbildung 93 über die Studierenden an Hochschulen in Baden-Württemberg zeigt für die Frauen einen interessanten Verlauf. In einer leicht ansteigenden Linie nimmt die Zahl der Frauen an Hochschulen bis zum Jahr 1995 stetig zu. Der Abnahme der Studierendenzahlen bis zum Jahr 1998 folgt ein kräftiger Anstieg bis zum Ende des Untersuchungszeitraums. Der Verlauf für die Studenten ist ähnlich, jedoch fällt der Rückgang extremer aus und der Anstieg danach nur gemäßigt. Die Frauen konnten ihre Studierquote aus dem Jahr 1980 bis zum Jahr 2002 um 90% steigern; wohingegen die Männer lediglich auf eine Zunahme von 23% kamen. Dennoch sind die Frauen auch im Jahr 2002 an den baden-württembergischen Hochschulen noch in der Minderheit. Es studieren zu diesem Zeitpunkt über 17.000 Männer mehr.

Abb. 94: Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Studierenden an Hochschulen in Baden-Württemberg, 1980-2002

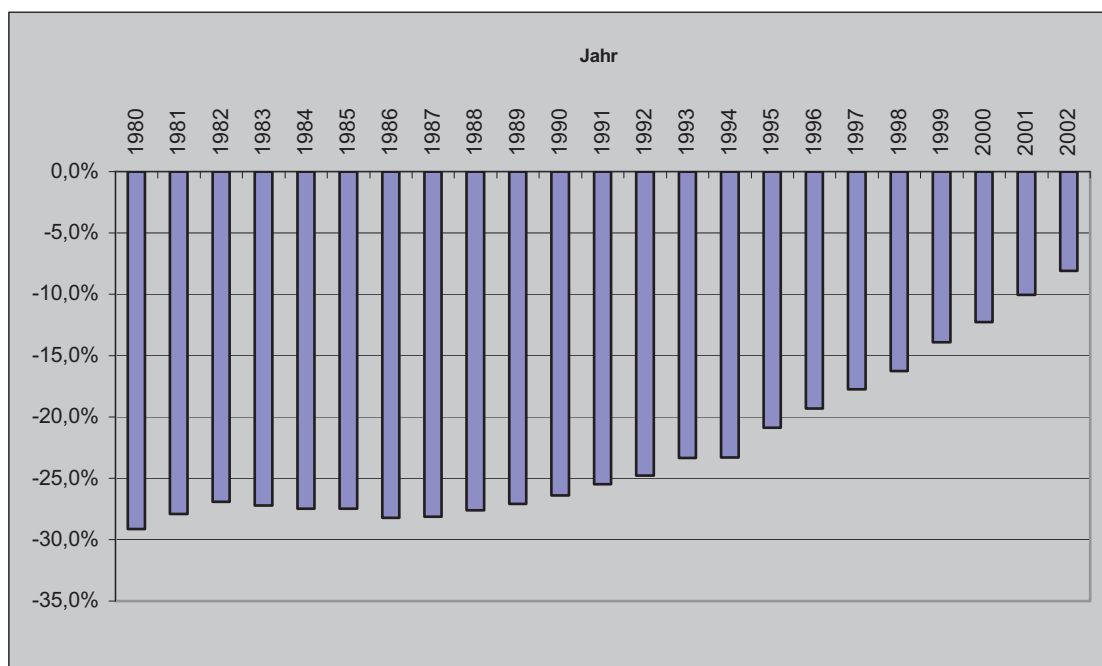
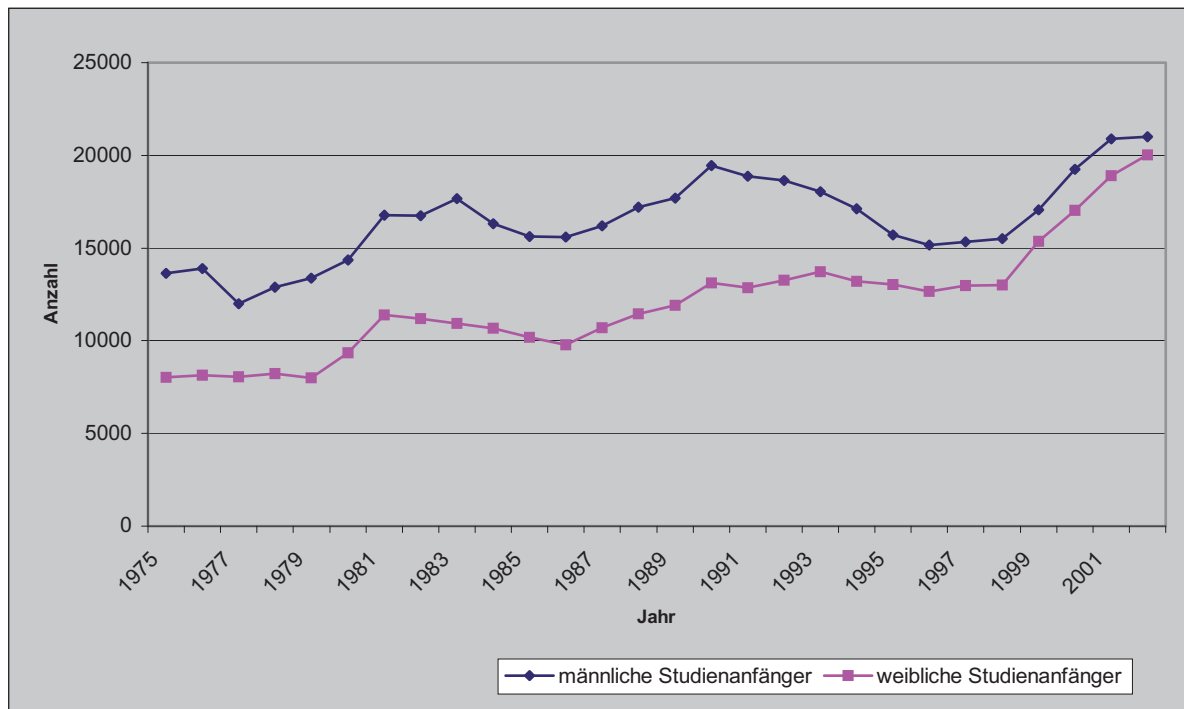


Abbildung 94 über die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Studierenden weist die 80er Jahre als eine Zeit aus, in der über 25% weniger Frauen als Männer an den Hochschulen immatrikuliert waren, und dies in einer Zeit, als die Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem, hier insbesondere beim Abitur, nur noch um 1-5% im Rückstand waren. In den 90er Jahren haben die Mädchen sogar um 1-6% häufiger die Reifeprüfung abgelegt. Aber auch in dieser Zeitspanne zeigt sich an den Hochschulen eine Unterrepräsentanz der Studentinnen zwischen 23% und 8% gegen Ende des Beobachtungszeitraums. Es

wird wohl noch einige Jahre dauern, bis an den baden-württembergischen Hochschulen die Frauen mit den Männern gleichziehen; der Trend geht jedoch in diese Richtung.

Studienanfänger

Abb. 95: Studienanfänger an Hochschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1975-2002



Auch in Abbildung 95 über die Studienanfänger zeigt die Linie für die weiblichen Studierenden einen ansteigenden Verlauf. Die Frauen konnten ihre Präsenz bei den Erstsemestern vom Jahr 1975 bis 2002 um 150% erhöhen, die Männer nur um 54%. Am Ende ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern unwesentlich: Die Männer sind lediglich um 963 Studierende stärker vertreten.

Abb. 96: Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Studienanfängern an Hochschulen in Baden-Württemberg, 1975-2002

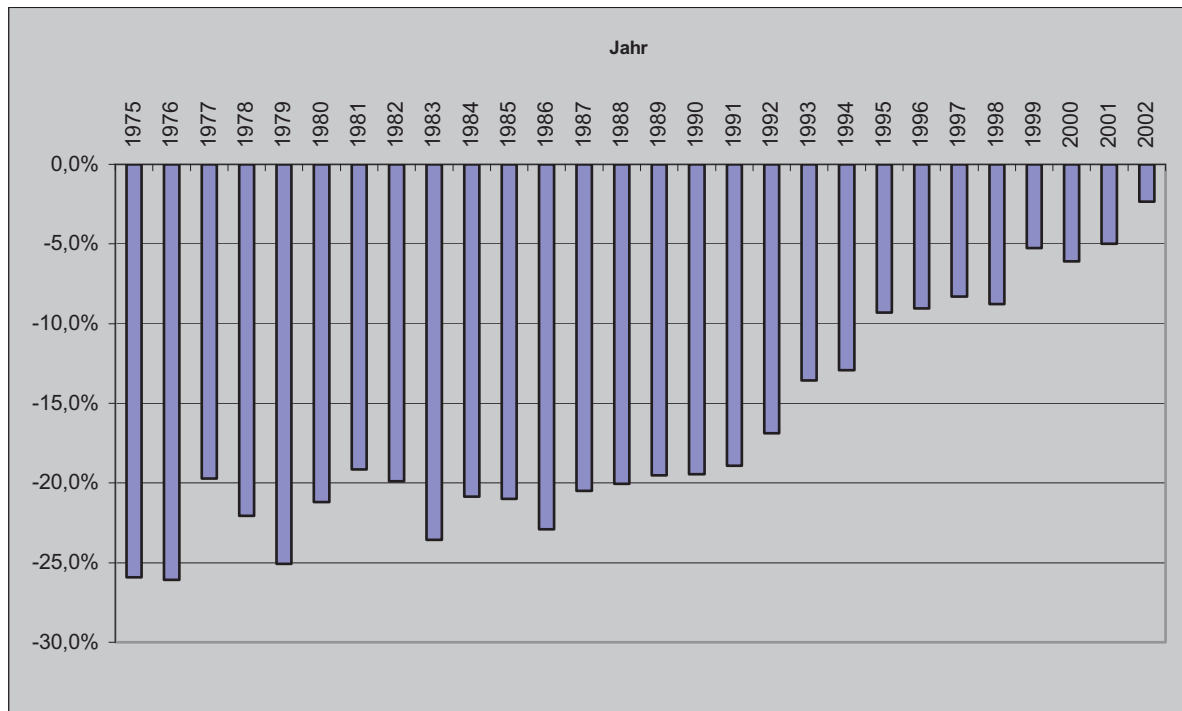


Abbildung 96 über die Prozentsatzdifferenz von weiblichen und männlichen Studienanfängern zeigt, dass die jungen Frauen im Jahr 1975 bei den Erstsemestern um mehr als 25% schwächer vertreten waren als die Männer. Während der 80er Jahre lag der Wert um die 20%-Marke. Erst in den 90ern konnten die Studienanfängerinnen ihren Rückstand kontinuierlich verringern; im Jahr 2002 betrug er nur noch 2%.

Die gesteigerten Bildungsanstrengungen der Mädchen und ihr erfolgreiches Abschneiden im allgemein bildenden Schulwesen, als Ausdruck höherer gymnasialer Schulbesuchs- und Abiturquoten im Vergleich zu den Jungen, haben also nicht lückenlos im Hochschulbereich einen Niederschlag gefunden. Mehr als eineinhalb Jahrzehnte, während der 80er- bis Mitte der 90er Jahre, hat sich die Übergangsquote der jungen Frauen von der Schule zur Hochschule nicht bedeutsam verändert. Sie stagnierte, weil junge Frauen mit Hochschulberechtigung sich scheuten, in gleichem Maße wie ihre männlichen Altersgenossen, ein Studium aufzunehmen; ihre Ambitionen waren deutlich niedriger. Die eigentliche Studierquote liegt bei den Frauen seit Jahrzehnten um ca. 10 Prozentpunkte niedriger als bei den

Männern.³¹⁴ Erst in den vergangenen Jahren scheint dieser Zustand aufgebrochen worden zu sein und ein Hochschulabschluss auch vermehrt von jungen Frauen angestrebt zu werden. Zu einer Promotion oder Habilitation entschließen sie sich jedoch immer noch seltener als Männer.

Nach Klemm/Weegen ist die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre in den Hochschulen nur zum Teil angekommen; betrachtet man die Abschlüsse, ist die Diskrepanz noch größer.³¹⁵ Bei letzteren sprechen die Autoren von einer regelrechten Ausbremsung, denn trotz hoher Abiturquoten liege der Akademikeranteil an den einzelnen Jahrgängen meist unter 10%.

So steigerte sich in der Bundesrepublik in den 20 Jahren zwischen 1967 und 1986 der Anteil derer am Altersjahrgang, die eine allgemeine Hochschulreife erworben haben, von 8,7% auf 22,0%.³¹⁶ Doch betrachtet man die Jahre zwischen 1975 und 1994, hier legten die Hochschulabsolventen aus den vorigen Jahrgängen ihre Examen ab, so stagnierte die universitäre Absolventenquote bei Werten zwischen 9,4% im Jahr 1975 und 9,3% im Jahr 1994. Klemm/Weegen sprechen von einer Konterkarierung der schulischen Bildungsexpansion und einem nahezu aufgehobenen Ertrag. Diese Entwicklung interpretieren sie als eine Verlagerung der schulischen Selektivität in den voruniversitären und universitären Bereich.

So erstaunt es wenig, dass im europäischen Vergleich die Bundesrepublik unbefriedigend abschneidet. War das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Studenten Mitte der 90er Jahre europaweit 100 : 103, so kamen in Deutschland auf 100 Studenten lediglich 77 Studentinnen.³¹⁷

Auch bezüglich der Studienfachwahl gibt es bei den Geschlechtern noch immer deutliche Unterschiede. Während sich in den Bereichen Wirtschaft, Recht und Architektur eine Annäherung vollzogen hat, gibt es weiterhin Studienfächer, die Frauen im Vergleich zu Männern viel stärker präferieren. Vor allem die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie die Lehramtsstudiengänge werden von Frauen

³¹⁴ Blossfeld u.a. 2009

³¹⁵ Klemm/Weegen 2000

³¹⁶ ebd., S. 149

³¹⁷ Burkhardt 2001

häufiger gewählt; wohingegen sie in Technik und Ingenieurwissenschaften fast nicht in Erscheinung treten. Dieses geschlechtsspezifische Studienwahlverhalten hat sich während der vergangenen Jahre im Grunde genommen leider kaum verändert. So sind Frauen im Hochschulbereich in mehrfacher Hinsicht benachteiligt: zum einen durch die Reduzierung der Einstellungen beim Lehramtsberuf, dem klassischen Frauenberuf, und zum anderen durch das stark techniklastige und daher für Frauen wenig attraktive Fächerangebot auf der Fachhochschulebene.³¹⁸

³¹⁸ Mayer, Karl Ulrich 2003

2.11 Mädchen aus Baden-Württemberg im Länder- und Bundesvergleich

Die bisherigen Ausführungen haben nun sehr exakt die umfassende weibliche Bildungsexpansion in Baden-Württemberg, das allgemeinbildende Schulwesen betreffend, dokumentiert; mit dem Ergebnis, dass die Mädchen in jeglicher Beziehung ihren männlichen Mitschülern voraus sind und in keinem Sektor in den vergangenen Jahren schlechter abgeschnitten haben als die Jungen. Nie waren sie erfolgreicher als gegen Ende des Untersuchungszeitraumes.

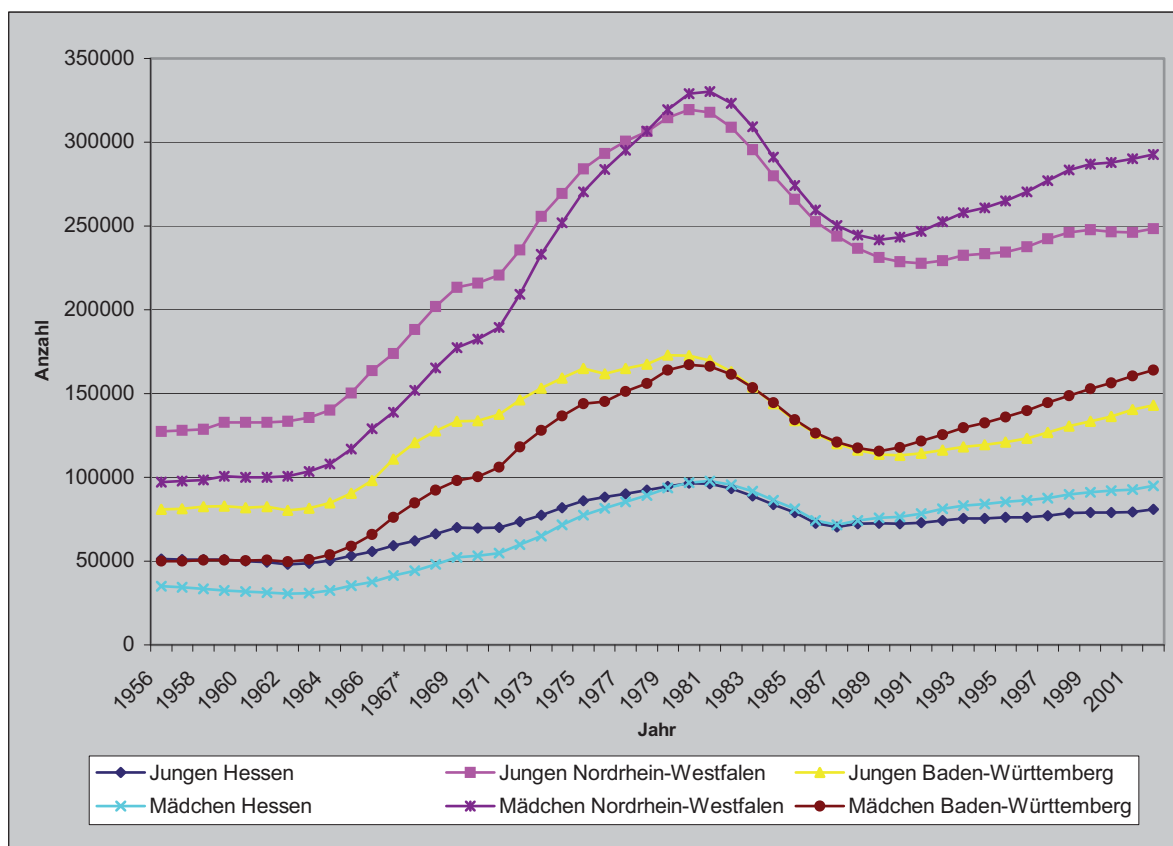
In der Bundesrepublik Deutschland besitzen die einzelnen Bundesländer Kulturhoheit und Baden-Württemberg ist in ein großes Ganzes involviert. Deshalb ist es auch von Interesse, wie das Land im Vergleich mit anderen Bundesländern, die eventuell ganz unterschiedliche strukturelle Bedingungen vorweisen, abschneidet; hier speziell, wie umfangreich die Bildungsexpansion der Mädchen gemessen an anderen Schulsystemen erfolgte und ebenso, in welchem zeitlichen Rahmen dies geschah.

Bei dieser Untersuchung wurden die Bundesländer Hessen und Nordrhein-Westfalen für eine Gegenüberstellung ausgewählt. Hessen aus dem Grunde, weil es durchweg bis 1999 SPD-regiert war und schulpolitisch ganz andere Vorstellungen, wie die Gesamtschulkonzeption, verwirklichte. Nordrhein-Westfalen eignet sich deshalb, weil es sich als Industrieland und bevölkerungsreichstes Bundesland gut für aufschlussreiche Vergleiche heranziehen lässt. Auch in Nordrhein-Westfalen war die SPD ab 1966 stets mit in der Regierung. In den 50er Jahren und anfangs der 60er konnte die CDU ihre Bildungsvorstellungen verwirklichen.

Im Gegensatz dazu ist Baden-Württemberg ein Bundesland, das während der gesamten fünf Jahrzehnte des Untersuchungszeitraums von der CDU regiert wurde, bildungspolitisch meist konservative Zielvorstellungen verfolgte und eher traditionalistische Bildungskonzepte protegierte.

Mädchen an Gymnasien im Länder- und Bundesvergleich

Abb. 97: Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien nach Bundesländern und Geschlecht, 1956-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

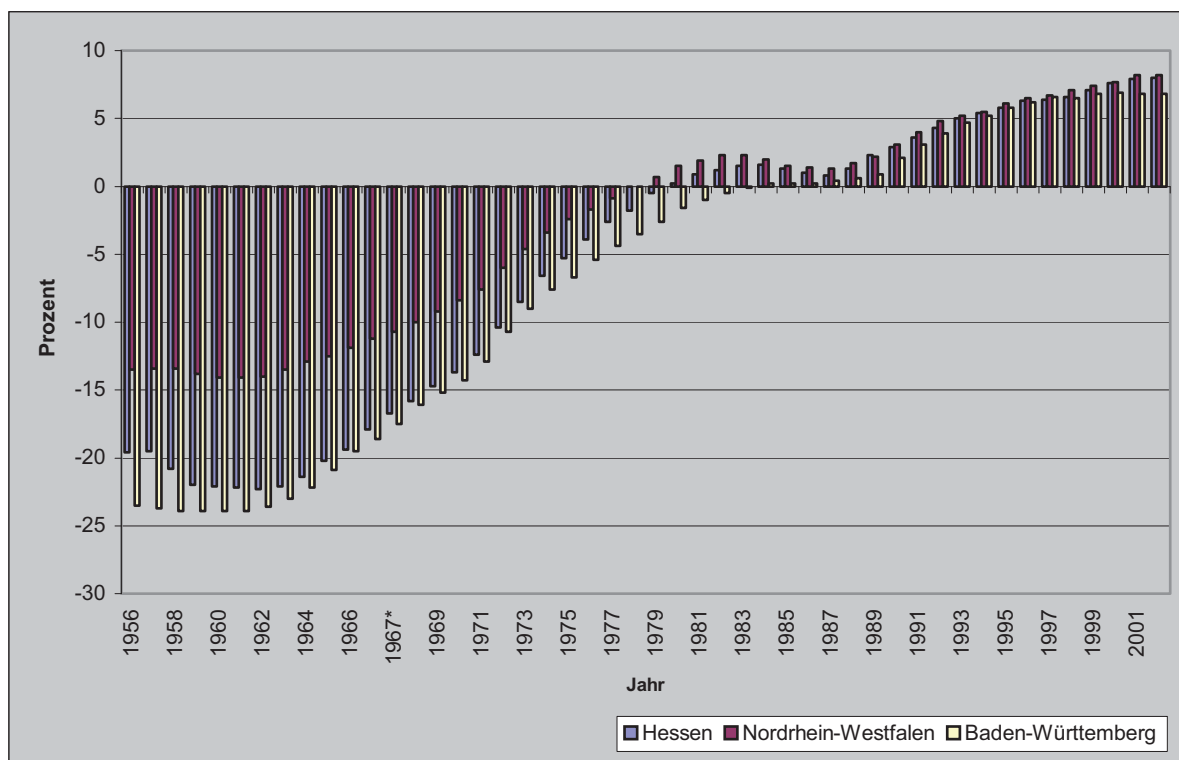
Abbildung 97 stellt die drei Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg im Hinblick auf den gymnasialen Schulbesuch von Mädchen und Jungen gegenüber. Daraus lässt sich sehr anschaulich der je nach Bundesland unterschiedliche Zeitpunkt des Gleichziehens der Mädchen mit den Jungen herauslesen. Spitzenreiter waren die nordrhein-westfälischen Mädchen, die schon im Jahr 1978 ihre Mitschüler überholt hatten. Bei den hessischen Gymnasien vollzog sich der Wandel 1980; dies trifft auch für die gesamtdeutsche Situation zu.³¹⁹ Die baden-württembergischen Mädchen konnten erst 1984 gleichziehen, verglichen mit Nordrhein-Westfalen also bemerkenswerte 6 Jahre später!

Was aus Abbildung 97 über die Schüler an Gymnasien nicht unbedingt ins Auge sticht, jedoch aus dem Zahlenmaterial berechnet werden kann, ist die Tatsache, dass die Schulbesuchszahlen der hessischen Mädchen vom Jahr 1956 bis zum Jahr 2002 um das 2,7-Fache zugenommen haben. Die Schülerinnen aus Nord-

³¹⁹ Quelle: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

rhein-Westfalen haben eine Steigerung um das 3-Fache zu verzeichnen, und die baden-württembergischen Mädchen haben ihre Anwesenheit auf dem Gymnasium um das 3,2-Fache erhöht; der Bundesdurchschnitt liegt allerdings noch etwas höher bei 3,8.

Abb. 98: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien nach Bundesländern, 1956-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Abbildung 98 stellt die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an Gymnasien für die drei ausgewählten Bundesländer dar. Auffallend ist die große Unterrepräsentanz der baden-württembergischen Mädchen von weit mehr als 20% in den ersten 10 Jahren des Untersuchungszeitraumes. Es folgen die hessischen Mädchen, deren Wert ebenfalls recht deutlich ausfällt, mit lediglich 1-2 Prozentpunkten weniger. Die nordrhein-westfälischen Schülerinnen erreichen merklich niedrigere Werte; der frühe Zeitpunkt der Wende in den Plusbereich (1979) sticht ins Auge. Nordrhein-Westfalen erreicht auch gegen Ende der Untersuchung im Jahr 2002 den Spitzenwert: Der Vorsprung der weiblichen Schüler beträgt 8,2%. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 8,8%; Hessen (8,0%) bleibt nur minimal hinter Nordrhein-Westfalen zurück; Baden-Württemberg erzielt mit 6,8% den niedrigsten Wert.

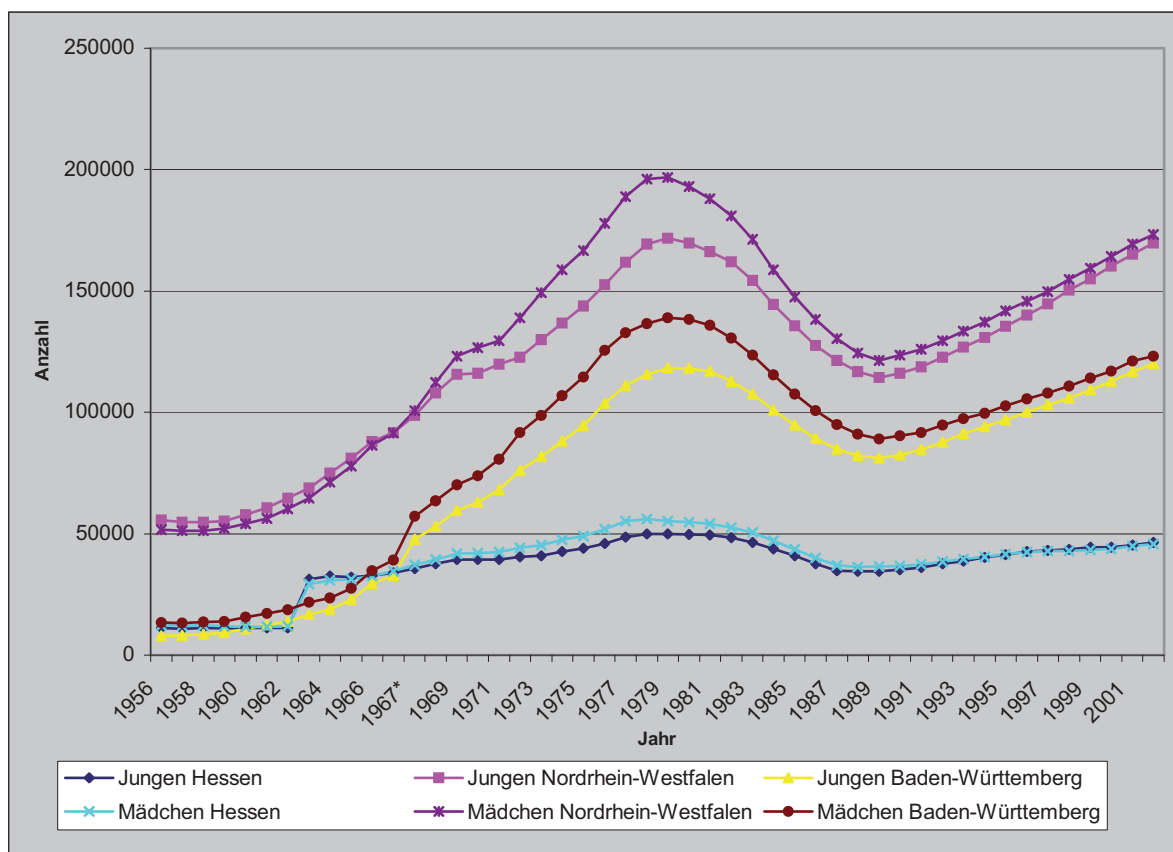
Die Bildungsexpansion, bezogen auf die Mädchen im gymnasialen Schulbereich, wurde in Baden-Württemberg, einem Land mit durchwegs konservativen Regierungen, nicht verhindert, aber eben auch nicht besonders gefördert. Der Landesregierung wurde damals wie heute unterstellt, das Niveau des Gymnasiums im Sinne einer Eliteschule durch stringent kontrollierte Übertritte bewahren zu wollen. Das dreigliedrige Schulsystem ist auch für die Zukunft festgeschrieben und die weitere Existenz der Hauptschule wird mit allen Mitteln zu sichern versucht.

Im Gesamten hatte die baden-württembergische Regierung die Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre zwar unterstützt, jedoch vor allem und sehr dezidiert im regionalen Sektor. Sehr positiv interpretiert könnte man die Mädchen darin zumindest eingeschlossen sehen; wenngleich eine eigene Absichtserklärung, explizit die Bildungsbemühungen der Mädchen fördern zu wollen, fehlte. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass die baden-württembergischen Mädchen im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen und Hessen erst um Jahre später mit den Jungen gleichgezogen haben.

Eine weitere Erklärung für das spätere Einsetzen der weiblichen Bildungsexpansion in Baden-Württemberg könnte neben einer konservativen Regierung auch der Einfluss einer konservativen Öffentlichkeit und hier speziell der Elternhäuser sein, die das Postulat der Chancengleichheit und damit den Gesinnungswandel bezüglich einer höheren Bildung auch für ihre Töchter etwas später vollzogen haben.

Mädchen an Realschulen im Länder- und Bundesvergleich

Abb. 99: Schüler an öffentlichen und privaten Realschulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1956-2002

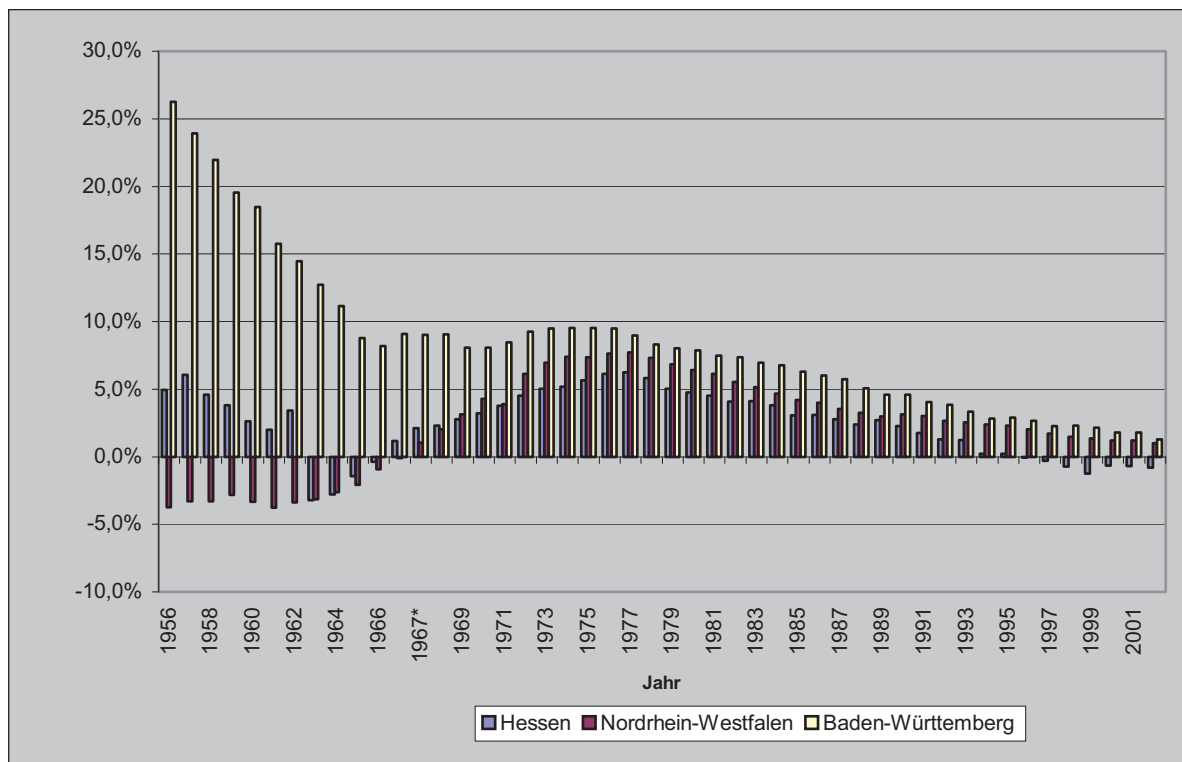


* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Die Situation bei den Realschulen (Abbildung 99) zeigt ein anderes Bild. Die geringste Steigerung hat die hessische Realschule zu verzeichnen. Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da in diesem Bundesland die Gesamtschule einen hohen Stellenwert besitzt. Baden-Württemberg hat die Zahlen für die weiblichen Realschüler von 1956 bis 2002 um mehr als das 9-Fache steigern können. Diese Werte sind von den anderen Bundesländern nicht einzuholen; Hessen verzeichnet eine Steigerung um das 3,7- und Nordrhein-Westfalen um das 3,4-Fache. Auch der Bundesdurchschnitt liegt mit 3,8 in diesem Bereich.

Auffallend bei allen drei Bundesländern sind die nunmehr sehr geringen Unterschiede zwischen den Geschlechtern am Ende des Untersuchungszeitraumes. Die Realschule ist nicht mehr länger eine „Mädchenschule“.

Abb. 100: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen nach Bundesländern, 1956-2002



* 1967 zwei Einschulungstermine: Ostern und Herbst

Betrachtet man in Abbildung 100 die Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Realschülern für die drei ausgewählten Bundesländer, so fällt die immense Überlegenheit der baden-württembergischen Mädchen in den Anfangsjahren der Realschule ins Auge. In Nordrhein-Westfalen waren die Mädchen zu dieser Zeit sogar in der Minderheit. In Hessen sind die Schülerinnen schon von 1996 an schwächer vertreten als die Jungen. Damit liegen sie jedoch nicht ganz im Trend, denn im Bundesdurchschnitt haben die Mädchen auf der Realschule gegen Ende des Untersuchungszeitraums immer noch einen kleinen Vorsprung von 1-2%.

Die Bildungsabschlüsse der Mädchen im Länder- und Bundesvergleich

Nicht nur die Bildungsbeteiligung in den weiterführenden Schularten gibt Aufschluss über die weibliche Bildungsexpansion, auch die Zahl der erreichten Abschlüsse bzw. das Scheitern in Form eines Verlassens der Schule ohne Abschluss kann die Situation der Mädchen in den drei Bundesländern aufzeigen.

Abb. 101: Schüler ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002

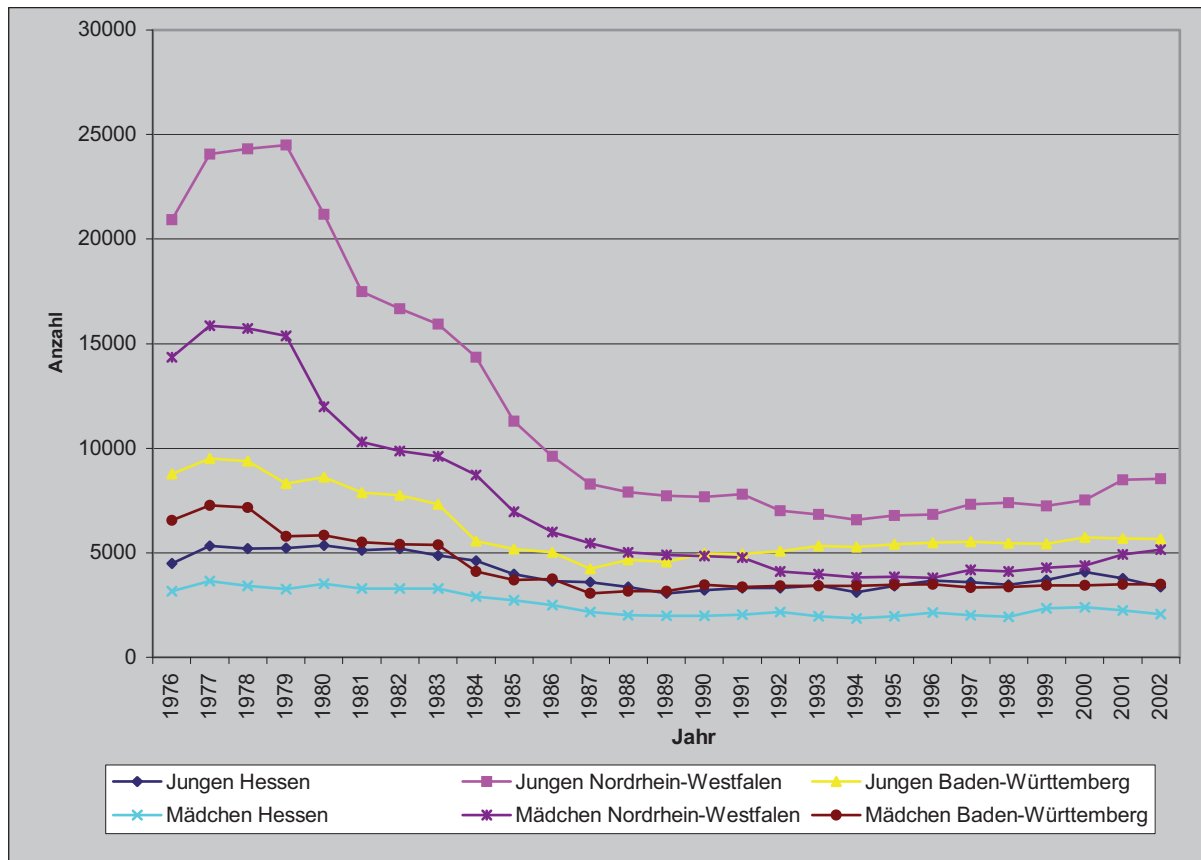
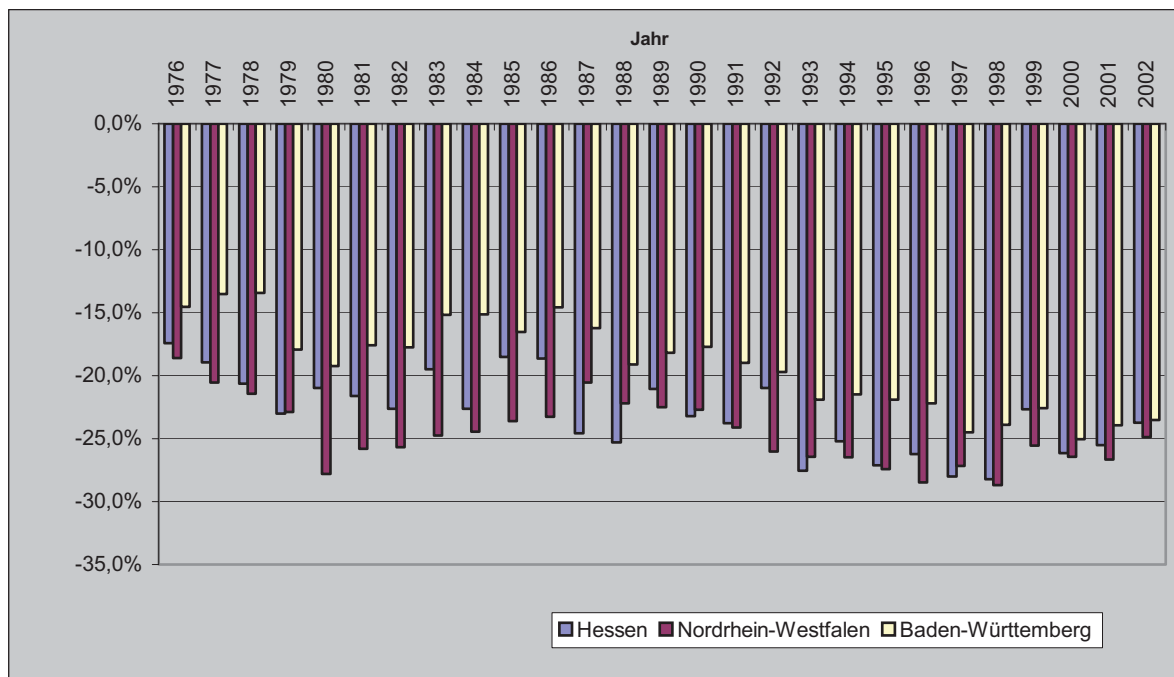


Abbildung 101 zeigt diejenigen Schüler in den drei ausgewählten Bundesländern auf, die die Schule **ohne Hauptschulabschluss** verlassen.

Die hessischen Schüler bleiben auf relativ konstantem Niveau. Auch die Werte für die baden-württembergischen Schüler sind, nach einem Rückgang in den Anfangsjahren, in der darauffolgenden Zeit ziemlich gleichgeblieben. Die größten Veränderungen zeigen die Kurven für die Schüler aus Nordrhein-Westfalen. Nach sehr hohen Anfangswerten konnte in diesem Bundesland die Zahl der Schüler, die erfolglos ihre Schullaufbahn abschließen müssen, deutlich gesenkt werden. Hervorzuheben ist, dass in allen untersuchten Bundesländern zu keinem Zeitpunkt die Mädchen schlechter abschneiden als die Jungen.

Abb. 102: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002



Durch die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen ohne Hauptschulabschluss in Abbildung 102 wird deutlich, dass sowohl in Nordrhein-Westfalen, Hessen wie auch in Baden-Württemberg die Mädchen während des gesamten Beobachtungszeitraums besser abschneiden als die Jungen, d.h. weniger oft scheitern. Die Schülerinnen aus Nordrhein-Westfalen, dicht gefolgt von den hessischen, setzen sich am deutlichsten von ihren männlichen Kollegen ab, wenn es darum geht, die Schule ohne Abschluss verlassen zu müssen. Die baden-württembergischen Mädchen haben sich, im direkten Vergleich mit den Jungen, konstant gesteigert und ihren eher mäßigen Vorsprung von ca. 14% in den Anfangsjahren auf mehr als 23% gegen Ende des Untersuchungszeitraums ausgebaut. Allerdings liegen alle drei Bundesländer unter dem Bundesdurchschnitt, der im Jahr 2002 einen Wert von mehr als 27% verzeichnet.

Abb. 103: Schüler mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002

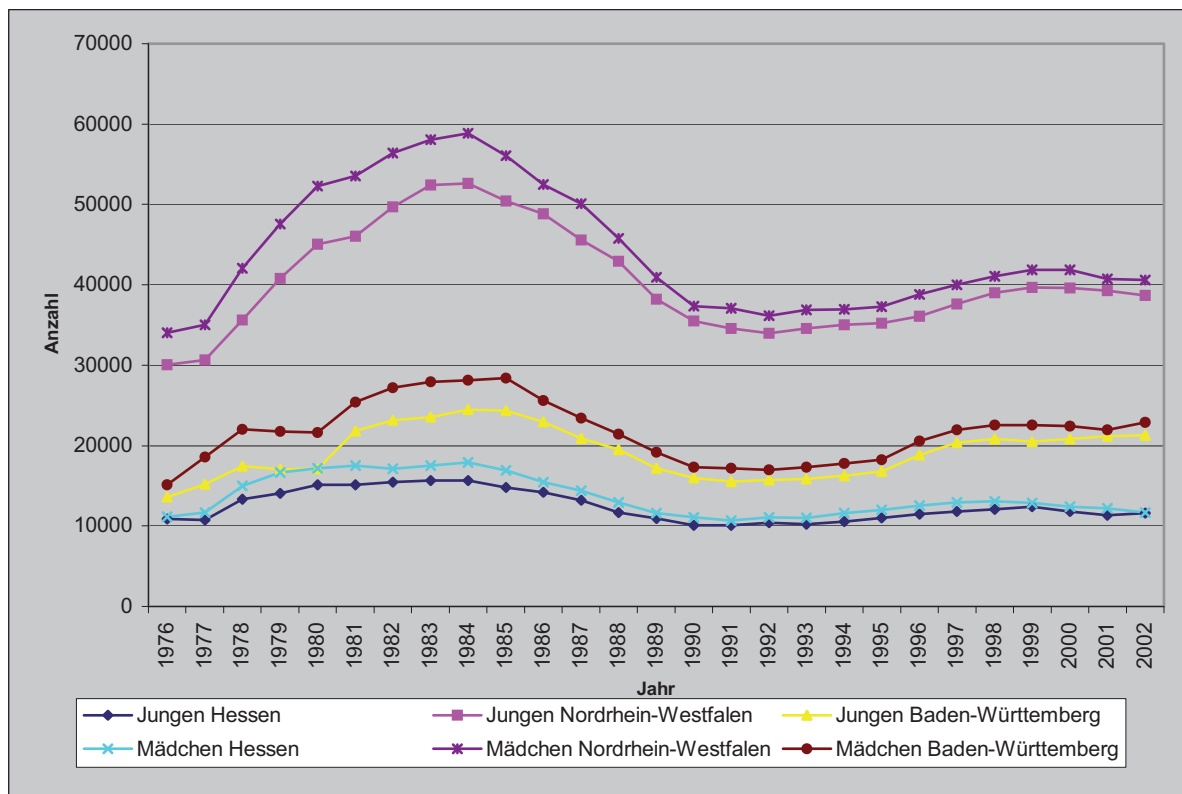


Abbildung 103 vergleicht die drei Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg bezüglich der **Realschulabschlussquoten** von Mädchen und Jungen. Überall waren es stets mehr weibliche als männliche Schüler, die mit einem Zertifikat der mittleren Reife abgingen.

Abb. 104: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002

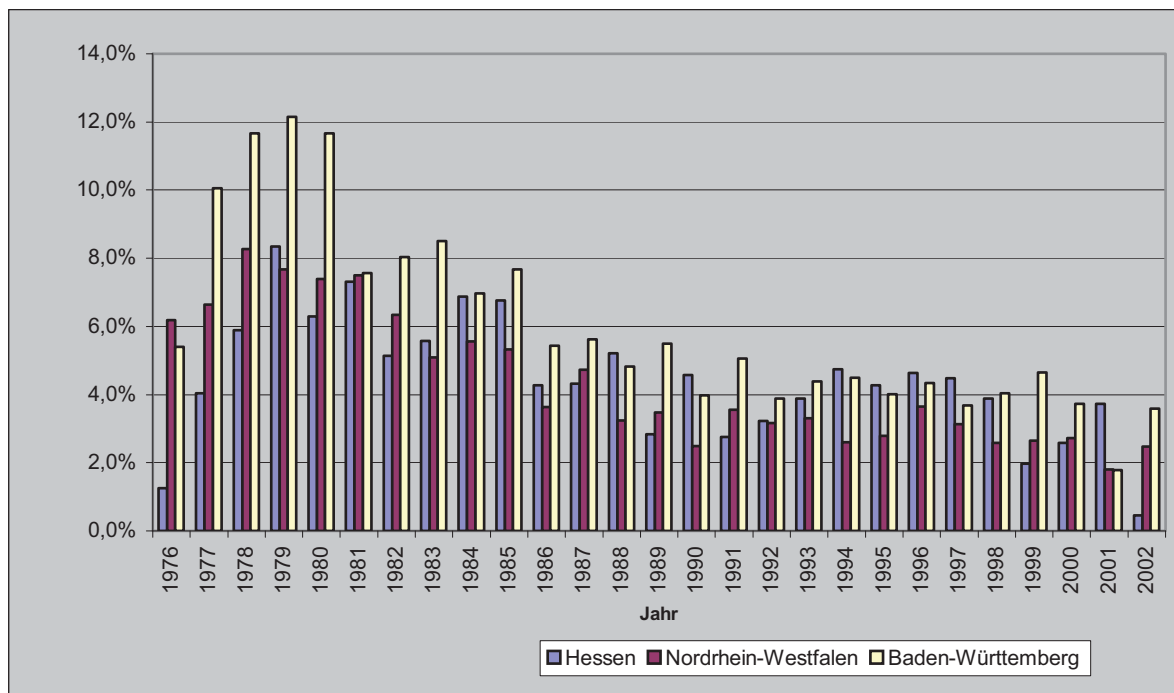


Abbildung 104 zeigt eine Gegenüberstellung der drei Bundesländer bezüglich der Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit Realschulabschluss. Die baden-württembergischen Mädchen haben meist die höchsten Werte erreicht und ihre männlichen Mitschüler am deutlichsten übertroffen. In allen untersuchten Bundesländern reduziert sich jedoch der Vorsprung der Mädchen vom Jahr 2000 an auf weniger als 4%.

Abb. 105: Schüler mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002

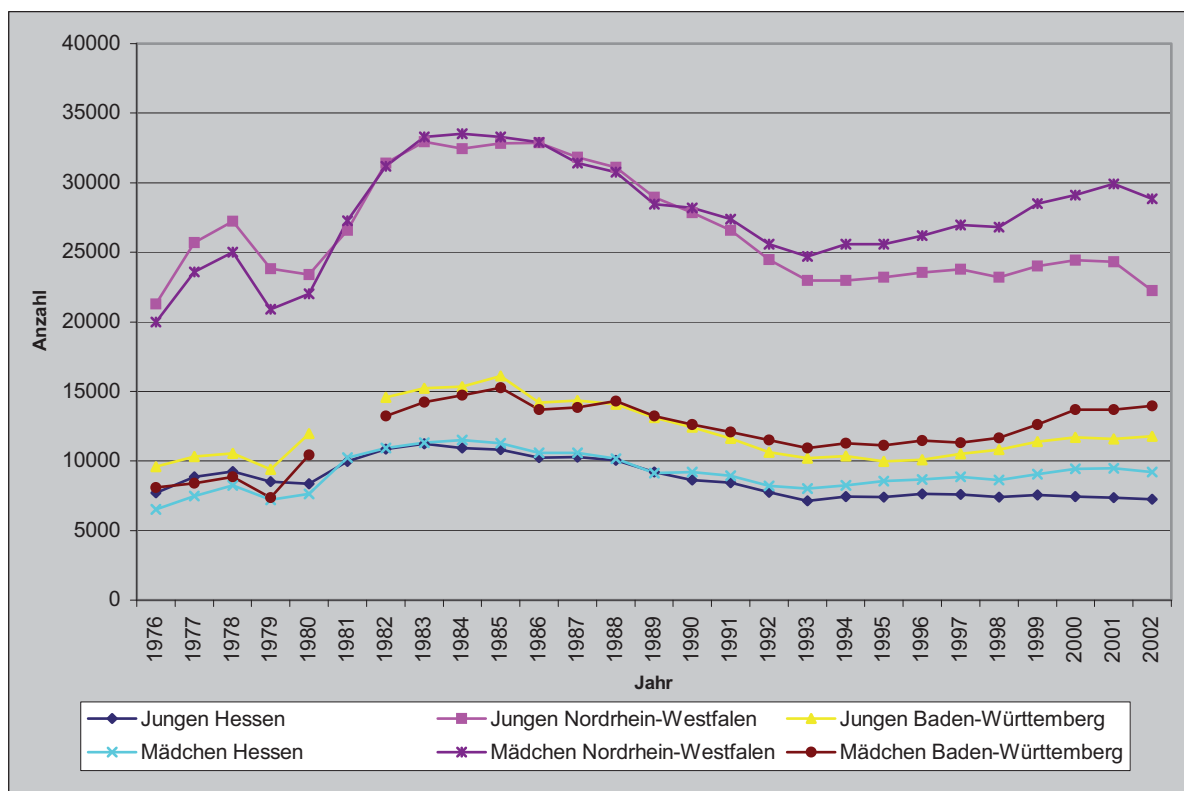
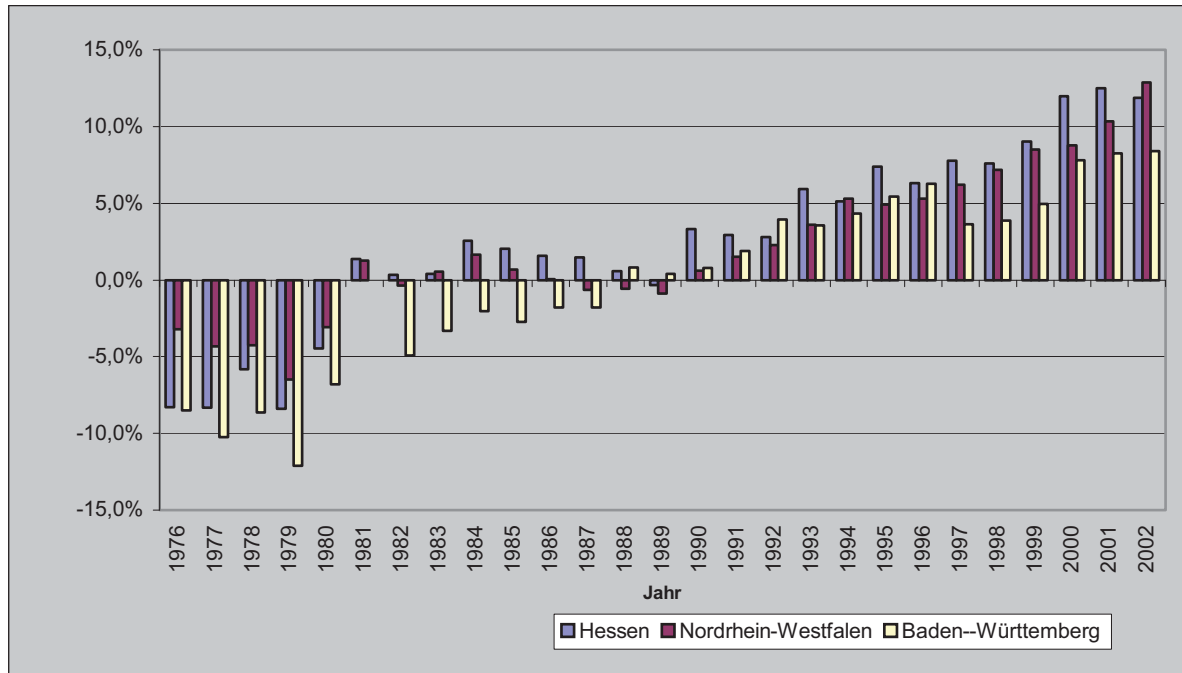


Abbildung 105 über Schülerinnen und Schüler mit **allgemeiner Hochschulreife** verdeutlicht, dass während der 70er Jahre die Mädchen in allen drei Bundesländern hinter den Jungen zurückblieben. In den 80er Jahren gab es eine Phase des Gleichstands und im Anschluss daran konnten die Mädchen ihren Vorsprung stetig ausbauen.

Abb. 106: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002



Die Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit allgemeiner Hochschulreife (Abbildung 106) zeigt die baden-württembergischen Mädchen in den Anfangsjahren als negativen Spitzenreiter. Eine lange Phase bis zum Ende der 80er Jahre musste durchlaufen werden, bis sie mit den Jungen gleichziehen konnten. Hessische und nordrhein-westfälische Mädchen vollzogen diesen Schritt bereits 7 Jahre früher; kleinere Abweichungen in den Minusbereich nicht mitgerechnet.

Der Vorsprung der baden-württembergischen Schülerinnen gegen Ende des Untersuchungszeitraumes liegt mit 8,4% ebenfalls deutlich unter demjenigen der Mädchen aus Hessen (11,9%) und Nordrhein-Westfalen (12,3%). Der bundesdeutsche Gesamtdurchschnitt liegt mit 13,4% sogar noch höher.

Durch diese abschließende Betrachtung der Ergebnisse im Vergleich mit den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen werden nun allerdings die Erfolge der baden-württembergischen Mädchen, die unbestreitbar vorhanden sind, wieder relativiert.

Nicht nur in dem Ausmaß ihrer Bildungsergebnisse, sondern auch im zeitlichen Rahmen haben die Mädchen aus Hessen und Nordrhein-Westfalen meist die bes-

seren Resultate vorzuweisen. Sie besuchten frühzeitiger höhere Schulen und ihr Vorsprung gegenüber den Jungen war meist größer. Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Mädchen in Baden-Württemberg die Bildungsexpansion ein paar Jahre später vollzogen haben. Ihre Bildungserfolge liegen knapp hinter den Ergebnissen der Schülerinnen aus den zum Vergleich herangezogenen Bundesländern, lediglich im Realschulbereich konnten sie durchweg starke Resultate vorweisen.

3 Fazit und Interpretation der Daten

3.1 Zusammenfassung der statistischen Ergebnisse

Als Fazit dieses statistischen Teils kann eine nicht unerwartete positive Bilanz der intellektuellen Leistungsfähigkeit und der schulischen Erfolge der Mädchen gezogen werden. Über einen Zeitraum von fünf Jahrzehnten wurden die verschiedenen Aspekte der weiblichen Schullaufbahn nachgezeichnet. Statistisch betrachtet stehen die Mädchen als die Gewinnerinnen im baden-württembergischen Schulsystem da. Der Prozess des Gleichziehens und Überholens hat zudem in allen sozialen Schichten stattgefunden und kann laut einer Zusatzanalyse zu PISA 2006 nicht nur darauf zurückgeführt werden, dass Mädchen aus den sozial schwächeren Schichten vermehrt auf höheren Bildungsgängen anzutreffen sind.³²⁰

So gab es Bereiche, in denen die Mädchen von Beginn an und wahrscheinlich auch schon in früheren Zeiten erfolgreicher abschnitten als die Jungen, z. B. bei der Sitzenbleiberthematik, im Realschulbesuch, beim Einschulungsprozess und bei den Sonderschulzuweisungen. Auch private Realschulen und Gymnasien wurden mehrheitlich immer schon von Mädchen besucht. Das hier aufgrund fehlenden Datenmaterials nicht untersuchte Niveau der Zeugnisnoten dürfte ebenfalls zugunsten der Mädchen ausfallen und somit in dieselbe Kategorie einzuordnen sein.³²¹ Für Nordrhein-Westfalen konnte nachgewiesen werden, dass Abiturientinnen das Gymnasium mit besseren Durchschnittsnoten verlassen als männliche Absolventen.³²²

Die anderen Forschungsaspekte, mit denen sich die Studie befasste, haben innerhalb des Untersuchungszeitraumes von einer unbefriedigenden Ausgangslage eine sichtbare Verbesserung der Situation der Mädchen zutage gefördert. Die Steigerung des gymnasialen Schulbesuchs und damit einhergehend der Abiturientinnenquote, das Aufschließen bei den Studienanfängern und Nachziehen bei den immatrikulierten Studierenden, sowie die Abkehrung von der Hauptschule haben den Aufwärtstrend der Mädchen im baden-württembergischen Schulsystem do-

³²⁰ Blossfeld u.a. 2009, S. 96

³²¹ Rodax/Hurrelmann (1986, S. 138) haben darauf hingewiesen, dass Mädchen schon zu Zeiten des weiblichen Bildungsdefizits bessere Schulnoten erhielten als Jungen. Vgl. auch Faulstich-Wieland 2004

³²² Blossfeld u.a. 2009, S. 133

kumentiert und die weibliche Bildungsexpansion nicht nur bis zu einem Gleichziehen mit den Jungen nachgezeichnet, sondern ein deutliches Überholen und einen eher wachsenden Bildungsvorsprung der Mädchen aufgezeigt.

Auf dem Gymnasium haben die Mädchen die Jungen, was die Schülerzahl betrifft, 1985 überholt und ihren Vorsprung ab 1995 auf 6-7% ausgebaut. Die Realschule hingegen war traditionsgemäß immer schon eine Schule für das weibliche Geschlecht. Hier hat eher eine gegenläufige Tendenz eingesetzt, in dem Sinne, dass die große Überzahl der Mädchen im Laufe der Jahrzehnte kontinuierlich auf minimale 1% zurückgegangen ist; ein Phänomen, das wohl mit der gesteigerten weiblichen Präsenz auf dem Gymnasium zu erklären ist. An der Hauptschule sind die Mädchen nach einer zu Anfang ausgeglichenen Bilanz bereits ab dem Kurzschuljahr 1966/67 dauerhaft in der Unterzahl, mit einer seit Mitte der 90er Jahre 11-prozentigen Unterrepräsentanz. Die Sonderschule hatte seit 1952 immer schon ein männliches Übergewicht mit bis zu 20%, gegen Ende steigt die Quote sogar auf mehr als 25% an.

Betrachtet man die Schulabschlüsse unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt, so ergibt sich ebenfalls ein klares Bild. Weibliche Schüler verließen stets seltener eine Schule ohne Hauptschulabschluss, zumindest seit 1970, dem Beginn der Aufzeichnungen. Seit 1993 sind es mehr als 20% weniger Mädchen als Jungen, die ihre Schullaufbahn erfolglos abschließen.

Bei den Absolventen mit Hauptschulabschluss waren die Mädchen von 1970 an durchweg in der Minderheit, allerdings nur geringfügig. Dies ist auf ihre geringe Präsenz an dieser Schulart zurückzuführen.

Was die Realschulabschlüsse der Mädchen anbelangt, so korrespondieren die Zahlen mit ihrer Schulbesuchsquote an dieser Schulart. Als typische Schule für das weibliche Geschlecht kann dieses auch durchgängig mehr Zeugnisse mit mittlerer Reife vorweisen. Aber auch hier verringert sich der weibliche Vorsprung am Ende auf lediglich 4%.

Bei den Abgängern mit Fachhochschulreife aus dem allgemein bildenden Schulsystem handelt es sich um sehr geringe Schülerzahlen. Nimmt man die Absolventen aus dem beruflichen Schulwesen hinzu, so kristallisiert sich hier eine eindeutig männliche Domäne heraus. Was nicht verwundert, weil dieses Zeugnis zur Aufnahme eines Studiums an Fachhochschulen berechtigt, die wiederum stark an

männlichen Interessen orientiert sind, da ihr Fächerspektrum zum Großteil technisch ausgerichtet ist.

Die allgemeine Hochschulreife erhalten Schülerinnen aus dem allgemein bildenden Schulsystem erstmals mit dem Jahr 1988 häufiger als ihre männlichen Kollegen. Am Ende des Untersuchungszeitraums haben sie einen Vorsprung von mehr als 8% vorzuweisen. Betrachtet man die Zahl der AbiturientInnen und bezieht die AbsolventInnen der beruflichen Gymnasien wieder mit ein, so ist der Zeitpunkt, zu dem die Mädchen die Jungen überholen, um sage und schreibe sechs Jahre – 1994 – nach hinten verschoben; wiederum ein Indiz dafür, wie stark das berufliche Schulwesen in männlicher Hand liegt.

Die Wiederholerthematik stellt ebenfalls ein eher männliches Problem dar. In der Grundschule lagen ab 1962, zu Beginn der Aufzeichnungen, die Mädchen stets zwischen 11 und 20% unter der Sitzenbleiberquote der Jungen. An der Hauptschule fällt der Unterschied noch weit deutlicher aus. Auch hier mussten stets weniger Mädchen als Jungen eine Klasse wiederholen. Betrachtet man die Zahlen der nicht versetzten Mädchen und Jungen jeweils in Abhängigkeit zu ihrem zahlenmäßigen Anteil an dieser Schulart, so zeigt sich ab den 90er Jahren eine um 20-25% niedrigere Rate für die Mädchen. Auch für die Realschule lag ihr Wert meist um mehr als 20% unter demjenigen der Jungen. Auf dem Gymnasium konnten die Mädchen ihre Versagensquote ebenfalls noch einmal minimieren. Obwohl ihre Zahl an dieser Schulart in den vergangenen Jahren ständig zunahm, ist die weibliche Sitzenbleiberquote, relativ gesehen, immer noch um 20-25% geringer als die männliche. Darüber hinaus dürften Mädchen deutlich seltener unter den Absteigern in niedrigere Schulformen zu finden sein.

Bei den Zurückstellungen und vorzeitigen Einschulungen ergibt sich ebenfalls ein eindeutiges Bild. Von 1969 an, dem Beginn der Aufzeichnungen, waren es immer mehr Mädchen als Jungen, die vorzeitig eingeschult wurden. Seit den 80er Jahren liegt der Wert für die Mädchen um 20-25% höher als für die Jungen. Bei den normal eingeschulten Kindern befinden sich die Jungen in der Überzahl, wenn auch nur gering um 1-2,5%. Mit dem Jahr 2000 erfolgt ein leichter Anstieg auf 4%. Bei den überaltert eingeschulten Kindern waren die Jungen stets deutlich in der Mehrheit; mindestens mit 15%, seit 1995 sind die Mädchen in dieser Kategorie um mehr als 30% seltener anzutreffen. Dies gilt auch für die zurückgestellten und wieder eingeschulten Kinder.

Der Übergang in die Sekundarstufe I weist für die Hauptschule eine immer stärker werdende weibliche Unterrepräsentanz auf, seit 1992 mehr als 10%. Auch beim Übergang auf das Gymnasium ist nach starker weiblicher Unterzahl in den 60er Jahren ab den 90er Jahren ein Vorsprung der Mädchen von 5% entstanden. Bei der Realschule zeigt sich eine kleine Besonderheit. In der Eingangsklasse waren nach jahrzehntelanger weiblicher Vorherrschaft im Jahr 2002 erstmals mehr Jungen als Mädchen vertreten. Sollte der Trend anhalten, wäre dies ein Indiz dafür, dass die Realschule im Begriff ist, ihre Eigenschaft als typische Mädchenschule zu verlieren.

Die Privatschulen waren, was den Realschul- und gymnasialen Sektor betrifft, fest in Mädchenhand. Ersterer hatte während der 50er- bis 70er Jahre ein weibliches Übergewicht von 80-100%, und seit den 90er Jahren sind es immerhin noch 50%. An den privaten Gymnasien befanden sich die Mädchen, im Gegensatz zu den staatlichen, ebenfalls von Beginn an in der Überzahl; während der 70er Jahre und Ende der 90er mit 20%. Im privaten Grundschulbereich waren die Mädchen meist stärker vertreten, ab 1998 erfolgte ein Wechsel zugunsten der Jungen. Private Hauptschulen wurden im allgemeinen mehrheitlich von Jungen besucht; ab Ende der 70er Jahre mit 10-15%. Allerdings handelt es sich hierbei um sehr kleine Schülerzahlen.

Die spezielle Forschungsfrage nach der Lage der weiblichen Ausländerkinder im baden-württembergischen Schulsystem zeigt auch hier die wachsende Erfolgskurve der ausländischen Schülerinnen auf. An der Hauptschule sind sie im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen ebenfalls schwächer vertreten, seit den 90er Jahren mit einer 5%igen Unterrepräsentanz. Verglichen mit ihren deutschen Mitschülerinnen liegen sie aber noch zurück, hier ist der Wert mehr als doppelt so hoch. Auch für die ausländischen Schülerinnen war die Realschule eine typische Mädchenschule. Im Gegensatz zu den deutschen Mädchen geht ihre Quote am Ende des Untersuchungszeitraums nicht zurück auf unter 2%, sondern verharrt bei über 4%. Beim gymnasialen Schulbesuch ergibt sich für die ausländischen Schülerinnen kein so klares Bild wie bei den deutschen. In den 70er Jahren waren sie zahlenmäßig einige Male geringfügig vor den Jungen. Dauerhaft in der Mehrheit bleiben sie aber erst ab den 90er Jahren, also 6 Jahre später als ihre deutschen Geschlechtsgenossinnen. Ihr Vorsprung ist mit 4,6% während der vergangenen 9 Jahre etwas niedriger als der der deutschen Mädchen (6,0%).

Bezüglich der geringeren schulischen Erfolgsquote der Ausländerkinder insgesamt gab es in den vergangenen Jahren nur leichte Verschiebungen. Deshalb wird das Bildungsgefälle im Vergleich zu den deutschen Schülern auch in Zukunft noch sehr prägnant bleiben. Die ausländischen Mädchen schneiden jedoch, gemessen an den Jungen, in allen Schularten besser ab, wenngleich sie die Werte ihrer deutschen Mitschülerinnen noch nicht erreichen konnten.

Nach Nationalitäten aufgeschlüsselt durchlaufen die kroatischen und griechischen Schüler das Schulsystem am erfolgreichsten. Am bildungsfernsten zeigen sich die italienischen und die türkischen Kinder. Aber gleich welcher Staatsangehörigkeit: Die Mädchen waren durchweg leistungsorientierter als die Jungen.

Führt man die Studie der weiblichen Bildungsgeschichte über das allgemein bildende Schulwesen hinaus in den Hochschulbereich, so zeigt sich ein klarer Bruch in der kontinuierlichen Linie dieser Bildungsexpansion. Sie setzte sich nämlich nicht lückenlos bis in die Universitäten hinein fort. Besonders in den 80er Jahren waren mehr als 25% weniger Frauen als Männer an baden-württembergischen Hochschulen immatrikuliert; im Jahr 2002 waren es immerhin noch 8%. Bei den Studienanfängern sieht die Situation etwas erfreulicher aus. Während in den 80er Jahren die weibliche Unterrepräsentanz 20% betrug, haben die Studentinnen im Jahr 2002 mit einem nur kleinen Rückstand von 2% nahezu gleichgezogen.

Der Ländervergleich mit Nordrhein-Westfalen und Hessen relativiert die positiven Ergebnisse der baden-württembergischen Mädchen allerdings wieder ein wenig.

So haben die Mädchen beim gymnasialen Schulbesuch in Hessen schon 1980 und in Nordrhein-Westfalen gar 1978 die Jungen überholt; Baden-Württemberg liegt hier mit dem Jahr 1984 um einiges zurück. Bei der Realschule sind die Werte für Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg am Ende des Untersuchungszeitraums mit lediglich 1-2% weiblicher Überzahl eng beieinander zu finden und auch im bundesweiten Trend. Die hessische Realschule ist hier vielleicht bereits Vorreiter; sie verzeichnet schon ab 1996 mehr männliche Schüler.

Auch bei der Quote für die allgemeine Hochschulreife haben die baden-württembergischen Mädchen zu einem späteren Zeitpunkt mit den Jungen gleichgezogen als die Mädchen aus Hessen und Nordrhein-Westfalen. Ihr Vorsprung liegt gegen Ende des Untersuchungszeitraums mit 8,4% zudem deutlich unter demjenigen der hessischen Mädchen (11,9%) und der nordrhein-westfälischen

(12,3%). Der bundesdeutsche Durchschnitt ist mit 13,4% sogar noch höher be-
zifert.

3.2 Faktoren der weiblichen Bildungsexpansion in Baden-Württemberg

Die weibliche Bildungsexpansion war ein vielschichtiger Prozess und zeitlich nicht ganz genau festzumachen. Da die Realschule schon immer eine Mädchenschule war, so ist es in diesem Falle angebrachter, die Schulbesuchszahlen der Mädchen auf dem Gymnasium zu betrachten. Wenn in dessen Eingangsklassen erstmals ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Jungen herrscht, so kann dies als Indiz für ein Aufholen und Gleichziehen der Mädchen interpretiert werden, nach einer langen Phase der Unterzahl. Dieser Zeitpunkt der Wende ist in Baden-Württemberg bei den Fünftklässlern auf dem Gymnasium im Jahr 1980 eingetreten.³²³ Bedenkt man, dass in den eineinhalb Jahrzehnten zuvor die öffentliche Meinung ebenso wie der pädagogische Diskurs zum Stellenwert einer adäquaten Mädchenbildung längst pro weibliches Geschlecht waren, so erscheint der Zeitpunkt des Gleichziehens der baden-württembergischen Mädchen mit den Jungen in der gymnasialen Bildung sicher manchem zu spät.

Im Folgenden möchte ich Bedingungen für die weibliche Bildungsexpansion sowie deren zeitlicher Verzögerung anführen. Aufgrund mangelnden Datenmaterials und fehlender empirischer Untersuchungen kann es sich hierbei lediglich um ungeprüfte Ansätze handeln. Die verschiedenen Erklärungen schließen sich nicht gegenseitig aus. Sie beleuchten unterschiedliche Faktoren, die sich möglicherweise kumulativ nachteilig auf die weibliche Bildungsbeteiligung ausgewirkt und zu der festgestellten Verzögerung geführt haben. Die aufgeführten Erklärungsansätze bewegen sich auf verschiedenen Ebenen. Zunächst sind diejenigen Erklärungen genannt, die sich auf die politische, kulturelle und ökonomische Ebene beziehen. Im Anschluss daran sind die Faktoren aufgeführt, die den individuellen Bereich betreffen.

3.2.1 Der politische Einfluss

Will man handlungsleitende Motive der Politik im Hinblick auf eine Förderung des Bildungssystems ermitteln, so können die Programme der Parteien konkrete Anhaltspunkte bieten. Eine Betrachtung der Aussagen der CDU Baden-Württemberg

³²³ vgl. Abb. 63

aus Kapitel 1.2 macht deutlich, dass die Partei schon sehr früh einen Ausbau des Schulsystems anvisiert hat. Bereits 1964 spricht sie von der Ausschöpfung der Begabungsreserven um der Chancengleichheit des jungen Menschen willen, aber auch als Grundbedingung für die Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft.³²⁴ 1968 schreibt die CDU im Wahlprogramm „Kulturpolitik in Baden-Württemberg“³²⁵ ebenso wie in den „Leitlinien für das Jahr 2000“³²⁶ von einem geplanten Ausbau der Realschulen und der Gymnasien. Es war das Ziel, die Realschulen von 200 auf 383 Schulen aufzustocken und die Zahl der Gymnasien von 196 auf 310 zu erhöhen.³²⁷

Eine Überprüfung des tatsächlichen Zuwachses dieser Schularten anhand der Daten des Statistischen Landesamtes bestätigt die Umsetzung dieses Vorhabens. Von 1967 mit 198 Realschulen hat es die Landesregierung binnen fünf Jahren geschafft, deren Zahl (einschließlich der privaten) um ca. 95% auf den gewünschten Soll-Zustand anzuheben.

Für das Gymnasium sind die Angaben nicht eindeutig zu bestätigen, da in den Ausführungen des Statistischen Landesamtes bis 1966 diese Schulart als höhere Schule bezeichnet wurde und in die aufgeführten Werte auch Progymnasien, Aufbaugymnasien etc. mit eingerechnet wurden; 1968 waren mit 351 aufgelisteten Gymnasien schon weit mehr als die anvisierte Zahl vorhanden. Doch auch hier hat ein weiterer Ausbau stattgefunden. Nach eigenen Berechnungen auf der Basis der Daten des Statistischen Landesamtes erhöhte sich die Zahl der Gymnasien im Zeitraum von 1965 bis 1970 um 12% und in den folgenden fünf Jahren erneut um denselben Prozentsatz.

Den deutlicheren Aufschwung hat also die Realschule hinter sich. Da es 1952 nur 46 Schulen dieses Typs in Baden-Württemberg gab, erfolgte schon in den 50er Jahren eine Steigerung um 40%. Zwischen 1960 und 1965 waren es nochmals 117%. Es war also schon vor dem Plan der CDU-Regierung zur Steigerung der Anzahl der Realschulen ein massiver Ausbau im Gange. Von 1965 bis 1970 lässt sich wiederum eine Steigerung um 156% feststellen. Ab 1975 bleibt die Zuwachsrate für die Realschulen unter 5,4%, für die Gymnasien unter 2,3%; beide Werte fallen in der folgenden Zeit stetig und tendieren ab dem Jahr 2000 gegen 0.

³²⁴ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1964

³²⁵ Christlich –Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968a

³²⁶ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1968b

³²⁷ ebd., S. 19

Dieser enorme Ausbau von den 60er Jahren an bis Mitte der 70er hat sicher vielen Mädchen die Möglichkeit zum Besuch höherer Schulen geboten, zumal sich die neu gegründeten Schulen vermehrt auf dem Lande befanden, da in größeren Städten die Versorgung mit höheren Schulen bereits von jeher besser war. Doch eine explizite Förderung der Mädchen wurde von der Landesregierung zu dieser Zeit nicht thematisiert. Sie sprach von Arbeiter- und Bauernkindern, denen Gelegenheit geboten werden müsse, eine ihrer Begabung entsprechende Bildung zu erhalten.³²⁸ Hier wird also lediglich der soziale und regionale Aspekt angesprochen. Mädchen konnten, wohlwollend interpretiert, höchstens mitgemeint sein. Dass den Mädchen von der christlich-konservativen Landesregierung nicht unbedingt zur Chancengleichheit verholfen wurde, möchte ich an einigen Punkten des ersten Kapitels, mittels der Parteiprogramme und Bildungspläne für Baden-Württemberg, noch einmal herausstreichen.

Sehr spät, 1971, spricht die CDU in ihrem Berliner Programm erstmals von Gleichberechtigung.³²⁹ Danach fehlt diese Thematik auch bei der CDU nicht mehr. So verspricht 1975 die Mannheimer Erklärung, die Gleichberechtigung in allen Bereichen des Lebens uneingeschränkt verwirklichen zu wollen.³³⁰ Viel früher aber befasst sich die SPD mit dieser Problematik. Sie fordert schon in ihrem Aktionsprogramm 1952/54, den Frauen dieselben beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten zu garantieren wie den Männern.³³¹ Deshalb verwundern die Ergebnisse aus dem Länder- und Bundesvergleich in Kapitel 2.11 auch nicht, wenn Länder wie Hessen und Nordrhein-Westfalen, zum Großteil SPD-regiert, Baden-Württemberg bei der weiblichen Bildungsexpansion um Jahre voraus waren.

Nun zur konkreten Umsetzung der Programme in den schulischen Bereich. Waren in den 60er Jahren von politischer Seite zur Chancengleichheit der Mädchen im Schulsystem keine positiven Signale auffindbar, so dürften auch in den Bildungs- und Lehrplänen keine großen Abweichungen bei dieser Thematik zu erwarten sein. Diese Vermutung wurde bestätigt. Die Bildungs- und Lehrpläne in den 50er- und 60er Jahren sind voll von ungleicher Behandlung der beiden Geschlechter

³²⁸ Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg 1964

³²⁹ Hintze 1995

³³⁰ ebd.

³³¹ Mommsen 1964

und tragen einer Wesensverschiedenheit von Mann und Frau sowie einer späteren Tätigkeit des jungen Mädchens in Haus und Familie Rechnung.

Der Bildungsplan für die Volksschule von 1958 widmet der Mädchenbildung ein eigenes Kapitel und spricht von wesensgemäßen Anlagen des weiblichen Geschlechts.³³² Auch verlangt er, der künftigen Stellung des Mädchens als Frau und Mutter gerecht zu werden. Schlagworte wie Hingabefähigkeit und Bereitschaft zum Helfen und Pflegen sind selbstverständlich und nicht hinterfragt. Um Zeit für Hauswerk und Handarbeitsunterricht zu gewinnen, wird eine Kürzung des Unterrichts in Deutsch, Naturlehre und Sachunterricht in Kauf genommen. Dieser frühe Bildungsplan mag noch im Sinne des Zeitgeistes gelegen haben, aber derjenige für das neue 9. Pflichtschuljahr sechs Jahre später, 1964, stellt ebenso wieder den Aufgabenbereich der künftigen Ehefrau und Mutter in den Vordergrund.³³³ Eine Mehrstunde sowie Kürzungen in Mathematik und Geometrie sind die Folgen für die Mädchen. Diese Vorgaben erfolgen zeitgleich mit dem Parteiprogramm von 1964, das den großzügigen Ausbau des Schulsystems anvisiert, aber wohl nicht unbedingt für das weibliche Geschlecht.

1965, nach Einführung der Hauptschule, werden den Schülerinnen keine Zusatzstunden mehr aufgebürdet, aber Werken und Handarbeit sind immer noch nach Geschlechtern getrennt.³³⁴ 1967 sehen die vorläufigen Arbeitsanweisungen für die Hauptschule diese beiden Fächer erstmals für beide Geschlechter gemeinsam in AGs vor.³³⁵

Bei den Mittelschulen will der Bildungsplan aus dem Jahr 1964 die Mädchen auf Familie *und* Beruf vorbereiten.³³⁶ Aber dennoch kann von einer Gleichbehandlung der beiden Geschlechter keine Rede sein. Von der 6. bis zur 10. Klasse haben die Mädchen eine Unterrichtsstunde mehr, und für die letzten beiden Klassen glaubt der Bildungsplan gut auf eine Stunde Mathematik verzichten zu können. Doch so ist keine Vorbereitung auf eine weitere schulische Laufbahn möglich. Von offizieller Seite wurde dies wohl auch nicht angestrebt, denn die Durchlässigkeit des Schulsystems war noch nicht vorangetrieben.

³³² Kultus und Unterricht 1958, S. 13

³³³ Kultus und Unterricht 1964a

³³⁴ Kultus und Unterricht 1965

³³⁵ Kultus und Unterricht 1967

³³⁶ Kultus und Unterricht 1964b

Sehr spät, 1974, ist die letzte geschlechtsspezifische Ungleichheit abgeschafft. An der Grundschule wird der Unterricht in Textilem Werken nunmehr nicht länger getrennt abgehalten.³³⁷

Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass, trotz des großzügigen Ausbaus des Schulsystems in den 60er- und 70er Jahren, die Mädchen nur sehr zögerlich von den sich neu bietenden Möglichkeiten Gebrauch machten, und es bis 1980 dauerte, dass erstmals gleich viele Mädchen wie Jungen eine Eingangsklasse des Gymnasiums besuchten.

3.2.2 Der Beitrag der pädagogischen Diskussion zur Frage der weiblichen Bildungslaufbahn

Die Veröffentlichungen in den pädagogischen Fachzeitschriften haben ein ausgewogenes, vor allem in den 60er- und 70er Jahren auch ein moderneres Verständnis der Mädchenbildung an die Lehrerschaft und die interessierte Öffentlichkeit herangetragen.

Die 50er Jahre sind vor allem durch Beiträge von v. Kotschoubey-Beauharnais über das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg im traditionellen Sinne geprägt. Sie kritisiert die Oberschule als der fraulichen Eigenart nicht Rechnung tragend. Der Wissensstoff trockne die Mädchen regelrecht aus.³³⁸

Die wichtigsten weiblichen Eigenschaften werden im Helfen, Umsorgen, Dienen und in der Demut gesehen.³³⁹

Etwa gleichzeitig (1954) vertritt Ludwig in der Schulwarte eine konträre Meinung. „Weckung echten geistigen Lebens und keine Angst vor dem „Geist“!“, so ihr Slogan.³⁴⁰ 1956 ruft Blochmann in der Sammlung zur Suche nach neuen Wegen in der schulischen Mädchenbildung auf – ohne Übergewicht der rein intellektuellen und meist rezeptiven Tätigkeiten.³⁴¹

Die 60er Jahre sind immer noch zu einem guten Teil den Erziehungsvorstellungen der früheren Zeit verhaftet. 1963 warnt Sapper im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-

³³⁷ Kultus und Unterricht 1974

³³⁸ Cube 1956

³³⁹ Sr. Sophia OSB 1955, vgl. auch Bahner 1952

³⁴⁰ Ludwig, Renate 1954, S. 196

³⁴¹ Blochmann 1956

Vereinigung vor einer Aufweichung der höheren Mädchenbildung.³⁴² Er kritisiert sie als zu oberflächlich und versteht unter dem bloßen Auswendiglernen großer Stoffmengen keine wahre Bildung. Weiter schreibt das Mitteilungsblatt im selben Jahr über einen Vortrag von Fechner-Mahn.³⁴³ Die Frau habe inzwischen gezeigt, dass sie intellektuell den Anforderungen aller schulischen Bildungsinstitutionen gewachsen sei. Trotzdem müsse moderne Mädchenbildung auch die Möglichkeit zu fraulichem Dasein eröffnen.

Zur selben Zeit betont Sugg in der Pädagogischen Rundschau den Anspruch der Mädchen auf eine ihrer Eigenart entsprechende Bildung mit dem Ziel, Freude an hausfraulichen Arbeiten und dem Dasein für die Familie zu wecken.³⁴⁴

Über den spezifisch weiblichen Fächerkanon mit Hauswirtschaft und Handarbeit finden sich in der pädagogischen Fachliteratur wider Erwarten nur sehr wenige Beiträge. Lediglich die Lehrerinnen-Vereinigung weist in den 60er Jahren noch zweimal dezidiert auf die Bedeutung dieser Fächer hin. 1962 hält sie eine vernünftige hausfrauliche Grundausbildung erst nach Abschluss der Schulzeit für möglich.³⁴⁵ Und 1965 nimmt sie zur geplanten Freiwilligkeit des Handarbeitsunterrichts am Gymnasium kritisch Stellung und warnt vor einem schweren Schaden für die Mädchenbildung.³⁴⁶

Erstaunlich ist auch die Einmütigkeit in der Fachliteratur bezüglich des Faches Mathematik. Niemand fordert mehr eine Kürzung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zugunsten der hauswirtschaftlichen Fächer; selbst in den 50er Jahren nicht. Im Gegensatz zum tatsächlichen Schulalltag – dort sahen die Bildungs- und Lehrpläne noch genau dies vor. Schon 1958 bezweifelt die Lehrerinnen-Vereinigung die These, dass Mathematik für Mädchen nicht wesensgemäß sei und verteidigt sie gegenüber dem Vorwurf, in diesem Bereich eine zu geringe Leistungsfähigkeit zu zeigen.³⁴⁷ Zur selben Zeit fordert Schmid in der Schulfachzeitschrift, die Mädchen auch mit Chemie und Physik bekannt zu machen, denn am Verstand dies zu begreifen, fehle es den Schülerinnen nicht.³⁴⁸ 1959 tritt Banholzer in derselben Zeitschrift vehement der Behauptung entgegen, dass Frauen we-

³⁴² Sapper 1963

³⁴³ Probleme der heutigen Mädchenbildung und -erziehung. 1963

³⁴⁴ Sugg 1963

³⁴⁵ Rau 1962

³⁴⁶ Rau 1965b

³⁴⁷ Cube 1956, S. 8f.

³⁴⁸ Schmid, Maria 1958

nig Neigung und Begabung zum Theoretischen hätten.³⁴⁹ Für die Naturwissenschaften fehle dafür der Beweis und in Mathematik stelle dies eine zu große Verallgemeinerung dar.

Lediglich in den 60er Jahren ist es wiederum das Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung, das zwar betont, dass Mädchen nicht weniger begabt für Mathematik seien, im gleichen Atemzug aber feststellt, dass eigene Lösungswege oder neu gewonnene mathematische Erkenntnisse auch von begabten Schülerinnen nicht allzu häufig erwartet werden dürften.³⁵⁰

Die Diskussion über **Interessen- und Begabungsunterschiede** war nur in den 50er Jahren ein Thema in der pädagogischen Fachliteratur. Zu dieser Zeit wurden den Mädchen andere Interessen zugeschrieben³⁵¹, eine eigene Art zu denken und zu fühlen³⁵². Auf die weibliche Bildungsexpansion konnte das nur einen geringen hemmenden Einfluss haben, da in den 50er Jahren noch keine Bildungswerbung eingesetzt hatte und in den beiden entscheidenden Jahrzehnten, den 60er- und 70er Jahren, solche Thesen als Diskussionsstoff nicht mehr taugten.

Mit der **Rolle der Frau** befassten sich in den 50er Jahren bis Mitte der 60er vor allem die Pädagogische Welt, die Pädagogische Rundschau und die Schulwarte. Gegenstand ihrer Abhandlungen war überwiegend die Problematik fraglicher Leitbilder. Die Frau vermännliche³⁵³, habe zwei Seelen in ihrer Brust und wolle doch nur „das bereite Geschöpf für einen Mann sein“³⁵⁴.

1961 jedoch berichtet die Schulwarte über veraltete Vorstellungen vom Wesen und den Aufgaben der Frau.³⁵⁵ Ebenfalls klare Worte spricht Schmücker 1963 in der Pädagogischen Rundschau. Trotz Wertschätzung des hausfraulichen Tuns stellt sie klar, dass Frauen mit Mütterlichkeit, Opfern und Dienen die Welt nicht bewältigen könnten.³⁵⁶ Ferner kritisiert sie das rein traditionelle Frauenbild in der Kirche. Das Schlagwort „Berücksichtigung der weiblichen Eigenart“ bedeute hier vor allem die Betätigung im Haushalt.

³⁴⁹ Banholzer 1959

³⁵⁰ Roeder, Elvira 1962

³⁵¹ Seitz 1958

³⁵² Cube 1956, S. 3ff., Blochmann 1956

³⁵³ Huber 1955

³⁵⁴ Pawek 1958, S. 388

³⁵⁵ Mayer, Annelise 1961

³⁵⁶ Schmücker 1963b

1967 und 1968 erscheinen drei weitere Artikel, die der traditionalistischen Sichtweise kritisch gegenüberstehen. Müller-Luckmann macht im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung die immer noch wiederkehrende Diskussion über die eigentlichen Aufgaben der Frau dafür verantwortlich, dass sich unzählige Frauen deswegen selbst blockiert hätten und somit nicht in den Genuss eines Berufserfolges oder eines Lebens ohne Mann und Kinder gekommen seien.³⁵⁷ Auch Maschmann greift in der Deutschen Schule diese veralteten Leitbilder an. Sie seien ein Grund dafür, warum so viele Frauen in erlernter Passivität verharren.³⁵⁸ Und im selben Jahr fordert Gerstein in der Neuen Sammlung, dass eine moderne Gesellschaft die traditionellen Erwartungen zugunsten von zeitgemäßeren Orientierungen revidieren müsse.³⁵⁹ 1974 muss Hierdeis in der Pädagogischen Welt feststellen, dass die offizielle Gleichberechtigung nichts am Bewusstsein der Frauen zu ändern vermochte.³⁶⁰ Sie besäßen kein Selbstvertrauen, weil sie von Kind an zur Zweitrangigkeit erzogen worden wären. Für die Mädchenbildung fordert sie eine Neuorientierung im Sinne einer emanzipatorischen Erziehung.

Ein weiterer Aspekt der Frauenrolle war der Begriff der **Mütterlichkeit**. Doch diesem wurde lediglich in den 50er Jahren Bedeutung zugemessen. 1955 stellt Mütterlichkeit für Rösch in der Pädagogischen Welt den Angelpunkt in der Erziehung dar.³⁶¹ Im Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung wird dieser Begriff in Anlehnung an Blochmann 1957 schon als verbraucht und sentimental belastet bezeichnet.³⁶² Eine Ausnahme, weil sehr spät erschienen (1969), stellt der Beitrag von Brauchlin in der Scholle dar.³⁶³ Hier bekräftigt sie noch einmal die Berufung der Frauen zur Mütterlichkeit.

Mit diesen Artikeln gehen die Beiträge zur Rolle der Frau in der Mädchenbildung zu Ende. Danach scheint der Wandel der traditionellen Rollenvorstellungen zu moderneren Sichtweisen kein Thema mehr gewesen zu sein.

Die Stellungnahmen in den pädagogischen Fachzeitschriften zur Frage Frau und **Beruf** sind schon ab dem Anfangsjahrzehnt überwiegend positiv gehalten. So

³⁵⁷ Müller-Luckmann 1968

³⁵⁸ Maschmann 1967

³⁵⁹ Gerstein 1967

³⁶⁰ Hierdeis 1974

³⁶¹ Rösch 1955

³⁶² Brunner 1957

³⁶³ Brauchlin 1969

schreibt die Lehrerinnen-Vereinigung 1954, dass man trotz des Ideals der Hausfrau und Mutter in Zeiten des Umbruchs nicht umhin komme, ein neues Lebensbild aufzustellen.³⁶⁴ Und drei Jahre später im selben Blatt wird Blochmann zitiert, die bekräftigt, dass die neue Doppelrolle für die Frau nicht nur ein Fluch, sondern auch ein Segen sein könne.³⁶⁵

Die Pädagogische Rundschau sieht das Heraustreten der Frau aus dem häuslichen Kreis in den öffentlichen Raum ebenfalls als etwas Endgültiges an.³⁶⁶ Lediglich die Pädagogische Welt ist bei dieser Frage gänzlich negativ eingestellt. Sie beklagt, dass die Schule ihr Augenmerk nurmehr auf das künftige Arbeitsleben richte und somit zur Zuchtstätte für spätere Erwerbsberufe geworden sei.³⁶⁷ In einem weiteren Artikel wird darüber lamentiert, dass die Mütter der arbeitenden Frau das Feld räumten, und damit ihrer weiblichen Eigenart verlustig gingen.³⁶⁸

In den 50er Jahren ergreift Ludwig in der Schulwarte Partei für eine gehobene Schulbildung im Hinblick auf eine spätere Berufsausübung.³⁶⁹ Es entstehe eine furchtbare Leere, wenn die Frau ihr ganzes inneres Leben allein vom Mann bezöge.

Drei weitere Beiträge der Lehrerinnen-Vereinigung aus dem Jahr 1960 favorisieren ebenfalls eine solide Berufsausbildung und stehen einer späteren Berufsausübung positiv gegenüber. Die Frauen müssten auf ihren Doppelberuf vorbereitet werden und bedürften einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins.³⁷⁰ In einem weiteren Beitrag wird die soziale Isolation einer Ehefrau angesprochen und betont, dass es sich für die Frauen auf jeden Fall lohne, in die Berufsausbildung zu investieren.³⁷¹ Ebenfalls ein Thema ist die häufig untergeordnete Stellung der Frau im Berufsleben. Als Ausweg wird wiederum eine bessere Vorbereitung der Mädchen auf ihre Doppelrolle, Mutter und Beruf, gesehen.

Schmücker betont 1963 in der Pädagogischen Rundschau erneut, dass eine Berufstätigkeit die Frauen ihrem Wesen nicht entfremde und fordert vom weiblichen Geschlecht ein gesundes Streben nach Weiterkommen.³⁷²

³⁶⁴ Maier 1954

³⁶⁵ Brunner 1957

³⁶⁶ Die Mädchenoberklasse der Volksschule als Stätte der Vorbereitung für Familie und Erwerbsberuf. 1954/55

³⁶⁷ Für eine eigenständige Mädchenbildung. 1954

³⁶⁸ Huber 1955

³⁶⁹ Ludwig 1954

³⁷⁰ Bahner 1960a

³⁷¹ Bahner 1960b

³⁷² Schmücker 1963b

Allen Stellungnahmen in den Fachzeitschriften liegt unisono die Ablehnung der beklagenswerten Lage der ungelerten Fabrikarbeiterinnen zugrunde. Schon deswegen müssten die jungen Mädchen eine solide Berufsausbildung erhalten. Ein kritischer Punkt stellt die Berufstätigkeit junger Mütter dar. Von vier Beiträgen zu dieser Thematik in den Jahren 1956 bis 1963 stehen drei dieser Frage negativ gegenüber und betonen die fatalen Folgen für die Kinder.³⁷³ Nur ein Artikel sieht das Geschehene als nicht mehr umkehrbar an und ruft deshalb zu sorgfältiger Überlegung auf.³⁷⁴ Da diese Frage aber bis heute noch kontrovers diskutiert wird, kann diese Argumentation damals völlig im Einklang mit der herrschenden öffentlichen Meinung gelegen zu sein.

Aufgrund dieser Erkenntnisse scheint es nun nicht möglich, die verzögerte Bildungsexpansion der Mädchen dem störenden Einfluss der pädagogischen Fachwelt anzulasten. Die Veröffentlichungen in den Fachzeitschriften waren in den 50er Jahren zwar noch weitgehend der traditionalistischen Sichtweise verpflichtet, doch schon in den beiden folgenden Jahrzehnten herrschte ein ausgewogenes Verhältnis und die Beiträge wurden zunehmend fortschrittlicher. Fächer wie Hauswirtschaft und Handarbeit spielten bereits in den 60er Jahren keine große Rolle mehr und Mathematik erfuhr schon in den 50ern eine breite Wertschätzung. Auch die Artikel zur Berufsausbildung der Mädchen waren von Anfang an durchweg positiv gehalten.

Die Veröffentlichungen in den pädagogischen Fachzeitschriften zur Mädchenbildung waren also, in ihrer Gesamtheit betrachtet, der öffentlichen Meinung meist voraus und haben keineswegs versucht, die Mädchen in ihrer schulischen Laufbahn zurückzudrängen und sie von hohen Bildungszielen wie Abitur und Studium abzuhalten.

3.2.3 Der kirchliche Einfluss

Ein Grund, warum die weibliche Bildungsexpansion, trotz ausgewogener Stellungnahmen zur Lage der Frau in den pädagogischen Fachzeitschriften, doch länger auf sich warten ließ, war der große Einfluss vor allem der katholischen Kirche in Süddeutschland, was auch heute noch am gut ausgebauten kirchlichen Privat-

³⁷³ Hauke 1956, Kirchhoff 1957, Probleme der heutigen Mädchenbildung und -erziehung. 1963

³⁷⁴ Broich 1962

schulwesen abzulesen ist. In Kapitel 1.3 wurden die kirchlichen Erziehungskonzepte näher untersucht. Eine genauere Erläuterung des katholischen Standpunktes erfolgte anhand der Zeitschrift „Katholische Frauenbildung“, dem Organ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen.

Vertraten die AutorInnen in den 50er Jahren ähnliche Positionen wie die pädagogischen Fachzeitschriften, eher dem konservativen Zeitgeist entsprechend, so bewegten sie sich in den folgenden Jahrzehnten in ihren Anschauungen immer weiter auseinander. Die kirchliche Seite verharrte bei ihrem traditionellen Leitbild von der Rolle der Frau und versuchte dies, natürlich mit einigen Ausnahmen, auch gegenüber den in der Schule operierenden LehrerInnen und vor allem der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit weiter zu vermitteln und zu verteidigen.

In den 60er Jahren stellt der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen keineswegs konservativ fest, dass zu wenige junge Frauen in höheren Schulen und Universitäten seien³⁷⁵ und bezeichnet die hochwertige Bildung der Mädchen als eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit³⁷⁶. Eltern und Öffentlichkeit werden aufgerufen, die veralteten Leitbilder, die einer qualifizierten Berufsausbildung der Mädchen im Wege stehen, zu ersetzen.

Doch zur selben Zeit gibt Marinoff³⁷⁷ ein düsteres Bild der gebildeten Frau wider und Emmerich propagiert den Mut zum Verzicht und die Bereitschaft zur „freiwilligen Hingabe“³⁷⁸. Der spätere Kardinal Höffner betont das „Ethos des Dienens“ als Wesenszug fraulicher Bildung.³⁷⁹ Und auch der Katholische Bildungsrat schreibt der Frau als größte Aufgabe die „Erhaltung der menschlichen Werte“ zu.³⁸⁰

Zur Rechtfertigung solch traditioneller Ziele der Mädchenbildung beruft man sich 1965 auf den göttlichen Willen als letzte Entscheidungsinstanz und begründet dies als gottgewollt durch die Schaffung zweier verschiedener Wesen.³⁸¹

Noch 1981 bekräftigt Emmerich, dass Mann und Frau bestimmte Rollen zugeordnet seien und dass die Schöpfungsordnung eine Seinsordnung mit nicht austauschbaren Funktionen darstelle.³⁸² Ein Artikel von Rieger aus dem Jahr 1990 jedoch ist ein Paradebeispiel traditioneller Denkweise und Manipulation. Hier wird

³⁷⁵ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1965

³⁷⁶ Empfehlungen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. 1967

³⁷⁷ Marinoff 1963

³⁷⁸ Emmerich 1965, S. 332

³⁷⁹ Höffner 1965, S. 87

³⁸⁰ Katholischer Bildungsrat 1967, S. 159

³⁸¹ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1965, S. 203

³⁸² Emmerich 1981

auf den Schöpfer rekurriert, der allein bestimmt habe, wie gelungenes Frausein aussehe.³⁸³

Auch das neue Modewort **Emanzipation** passt nicht ins Weltbild des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. Lediglich in den 60er Jahren bedauert Schmücker die zu große Bequemlichkeit und Tatenlosigkeit der Frauen in punkto Gleichberechtigung.³⁸⁴ Alle folgenden Beiträge sind in einer Gegenhaltung zur Emanzipation gehalten und warnen vor deren gravierenden Folgen.

1965 sieht Emmerich eine Gefahr für das weibliche Geschlecht, wenn Selbstverwirklichung in Selbstsucht münde.³⁸⁵ Schwerwiegender ist ihre Ansicht aus dem Jahr 1978. Dort bezeichnet sie die Emanzipation der Frau als „freiwilligen Verzicht auf das naturgegebene Anderssein“.³⁸⁶

Die nun folgenden Bedenken aus den 70er Jahren wirken noch befremdlicher. So stellt Blaschek fest, dass die Gleichberechtigung die Frau in tiefe Lebenskrisen bringen könne.³⁸⁷ Meves schreibt, dass die Emanzipation sich an der spezifischen Bestimmung der Frau vorbeimanipuliert habe.³⁸⁸ Anfang der 80er Jahre gibt Emmerich einer falsch verstandenen Emanzipation alle Schuld für die psychischen Erkrankungen sowie die steigenden Kriminalitäts- und Selbstmordraten in der Bevölkerung.³⁸⁹

Der deutliche Rückschritt des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen erfolgte in den 70er Jahren mit der Akzeptanz der Thesen von Meves, die sich stets gegen eine übersteigerte Intellektualisierung der Frau und gegen den Trend der „Verkopfung“ aussprach.³⁹⁰

Noch 1988 schreibt der Verein den Mädchen eine meist geringere Denkleistung zu.³⁹¹ Und 1990 betont Schmitz die „geistige Fruchtbarkeit und Selbstlosigkeit des Dienens“.³⁹²

³⁸³ Rieger 1990

³⁸⁴ Schmücker 1964b

³⁸⁵ Emmerich 1965

³⁸⁶ Emmerich 1978, S. 641

³⁸⁷ Blaschek 1979

³⁸⁸ Meves 1979

³⁸⁹ Emmerich 1981

³⁹⁰ Emmerich 1972, S. 7

³⁹¹ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1988

³⁹² Schmitz 1990, S. 480

Auch gegen die **Berufstätigkeit** der Frauen hegte man im katholischen Lager meist großen Argwohn. In den 60er Jahren beschreibt Wadden die Folgen für die Frauen mit Vermännlichung und Frigidität.³⁹³ Speck sieht für berufstätige Mütter ein außergewöhnliches Erziehungsrisiko.³⁹⁴ Und Emmerich beklagt die daraus resultierende fehlende Zeit der Frauen fürs Ehrenamt.³⁹⁵ Gleichzeitig werden vier Beiträge abgedruckt, die ein uneingeschränktes Ja zur weiblichen Berufstätigkeit vertreten.³⁹⁶ Doch die abschließende Erklärung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen bringt wieder ernste Bedenken vor, besonders wenn die Berufstätigkeit der Frau nicht als zwingend betrachtet werden kann.³⁹⁷ Egozentrische Selbstverwirklichung wird sechs Jahre später, 1972, als negatives Schlagwort ins Spiel gebracht.³⁹⁸ 1975 sieht Scholz die Wurzeln von Drogensucht und Jugendkriminalität in der Abwesenheit der berufstätigen Mutter begründet.³⁹⁹ Bezeichnend für die immer konservativere Grundstimmung im Verein ist die Tatsache, dass 1988 ein Nachdruck eines Artikels aus dem Jahr 1950 vorgenommen wird, der den natürlichen Beruf der Frau mit dem „Wirken in der Familie“ herausstellt.⁴⁰⁰

Anhand dieser zusammenfassenden Ausführungen soll der Wandel des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen von einer ehemals die Interessen der Frauen vertretenden Einrichtung, die sich anfangs auch wirklich für die Belange der Mädchen einsetzte, zu einer Hüterin traditioneller Wertvorstellungen nachzeichnet werden. Die in den 80er- und 90er Jahren vorgetragene konservative Stellungnahme sind höchst verwunderlich, aber wirkten sich nach einem starken Rückgang des kirchlichen Einflusses in der Gesellschaft nicht mehr allzu hemmend auf die Bildungsbeteiligung der Mädchen aus. Zu diesem Zeitpunkt war die weibliche Bildungsexpansion bereits abgeschlossen. Viel gravierender jedoch schlugen die Beiträge in den 60er- und 70er Jahren durch. Sie sollten einen Umbruch verhindern bzw. hinauszögern und bildeten das Gegenstück zur allmählich einsetzenden Bildungswerbung. Zur damaligen Zeit stießen sie wohl noch eher auf Gehör und

³⁹³ Wadden 1965

³⁹⁴ Speck 1961

³⁹⁵ Emmerich 1965

³⁹⁶ Schmücker 1964a, Banholzer 1966, Lünenbürger 1966, Pöggeler 1969

³⁹⁷ Verein katholischer deutscher Lehrerinnen 1966

³⁹⁸ Emmerich 1972

³⁹⁹ Scholz 1975

⁴⁰⁰ Moers 1988, S. 658

deshalb kann auch der Modernitätsrückstand der Kirche mitverantwortlich gemacht werden für den doch recht verzögerten Start der weiblichen Bildungsexpansion in Baden-Württemberg.

3.2.4 Der wirtschaftliche Aufschwung

Eine Grundvoraussetzung für das Einsetzen der Bildungsexpansion war die Verbesserung der ökonomischen Lage in den Nachkriegsjahrzehnten. Die Privatwirtschaft verzeichnete einen deutlichen Anstieg der Qualifikationsanforderungen, was ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von anspruchsvolleren Ausbildungen schuf.⁴⁰¹ Um ausreichend Arbeitskräfte zu erhalten und im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben, strebten Politik und Wirtschaft eine umfangreiche Ausschöpfung der Begabungsreserven an, da besonders gehobene und innovative Berufssparten einen Mangel an Mitarbeitern zu verzeichnen hatten.

Wie bereits erwähnt, dachte die konservative Landesregierung zur Hebung der Abiturienten- und Studierquote vor allem an Arbeiterkinder und an Schüler aus ländlichen Regionen; Mädchen wurden explizit nicht erwähnt. Sie konnten jedoch durch das nun besser ausgebaute und breiter gefächerte Schulsystem ebenfalls von diesen Maßnahmen profitieren.

Ulrich Beck spricht in seinem Buch „Risikogesellschaft“ davon, dass der wirtschaftliche Aufschwung in der Bundesrepublik zu einem Fahrstuhleffekt geführt hat.⁴⁰² Durch die radikale Veränderung der Lebensbedingungen der Bevölkerung sei die Klassengesellschaft insgesamt um eine Etage höher gefahren worden – bei jedoch gleichbleibenden Relationen sozialer Ungleichheit. Nach dem Zweiten Weltkrieg habe ein Individualisierungsschub dazu geführt, dass die Menschen aus ihren traditionellen Klassenbedingungen herausgelöst und verstärkt auf sich selbst verwiesen wurden. Die Anhebung des Lebensstandards in den 50er- und 60er Jahren und die darauf folgende Bildungsexpansion der 60er- und 70er Jahre haben, so Beck, für viele Menschen die Lebensbedingungen derartig verbessert, dass dies für sie wichtiger war als die immer noch existierende Distanz zu den anderen Großgruppen. Bezieht man diese These nun auf das Geschlechterverhältnis, so würde das erklären, warum Frauen sich so lange Zeit mit ihren zwei-

⁴⁰¹ Herrlitz/Hopf/Titze 1993

⁴⁰² Beck 1986

felsfrei erreichten Fortschritten im Bildungsbereich zufrieden gaben und der jahrzehntelang feststellbare Rückstand im Hochschulbereich und die bis heute noch andauernde Zurücksetzung im Berufsleben für die breite Masse der weiblichen Bevölkerung kein Thema war.

3.2.5 Der Wandel bei den elterlichen Bildungsaspirationen

Vom vollzogenen Ausbau des mittleren und höheren Schulwesens konnten die Mädchen allerdings nur durch die Erfüllung einer weiteren Grundbedingung profitieren. Ohne einen Bewusstseinswandel in der Öffentlichkeit und hier speziell einer veränderten Einstellung der Eltern im Hinblick auf eine weiterführende Schulbildung wäre die Bildungswerbung von Politik und Wirtschaft, vor allem bezüglich der Mädchen, ins Leere gelaufen. Mit dem Abbau traditioneller Geschlechtsrollenbilder und der Wohlstandsentwicklung, die zu einer besseren wirtschaftlichen Situation in den Familien führte, änderten sich auch die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Töchter. Waren bislang nur die Söhne in den Genuss einer guten Schul- und Berufsausbildung gekommen, so konnte man es sich nun leisten, auch aufgrund einer Verringerung der Familiengrößen, die Mädchen längere Zeit auf der Schule zu belassen. Schnelles Geldverdienen in ungelernten Jobs lediglich zur Überbrückung des Zeitraums bis zur Heirat und Familiengründung war nicht mehr angesagt. In zunehmendem Maße waren nun die Eltern von einer guten und fundierten Ausbildung auch für ihre Töchter überzeugt und wussten deren Wert zu schätzen. Besonders in der Mittelschicht hat die familiäre Bildungsdiskriminierung gegenüber den Mädchen drastisch abgenommen und zu einem Freiraum für zusätzliche Bildungsteilhabe geführt.⁴⁰³ So war die weibliche Bildungsexpansion mit ein Ergebnis gestiegener elterlicher Bildungserwartungen.

3.2.6 Genderspezifische Erwartungen

Einen weiteren Erklärungsansatz für die verzögerte Bildungsexpansion der Mädchen kann die erwartungsbezogene Genderforschung zu Schule und Unterricht liefern. Zwar handelt es sich hier um neuere Forschungslinien, die sich mit den heutigen Geschlechterunterschieden in den schulischen Lernleistungen befassen,

⁴⁰³ Blossfeld u.a. 2007, S. 125

jedoch können deren Resultate auch plausibel für das weibliche Bildungsdefizit in den ersten drei Dekaden nach dem Zweiten Weltkrieg herangezogen werden.

So kann die genderbezogene Erwartungsforschung nachweisen, dass geschlechtsspezifische Erwartungsdisparitäten für die unterschiedlichen schulischen Leistungen von Mädchen und Jungen verantwortlich sind. Sie beeinflussen die Fächerwahl, das Interesse und die Motivation für ein Unterrichtsfach.⁴⁰⁴

Gerade in den Nachkriegsjahrzehnten, in denen das traditionelle Bild von der Rolle der Frau noch in allen Köpfen steckte, erscheint es offensichtlich, dass die Mädchen diese von außen an sie herangetragenen Erwartungen in ihr Selbstkonzept übernommen haben und sich ganz selbstverständlich mit niedrigeren Bildungsabschlüssen zufrieden gaben. Im Zuge einer „self-fulfilling prophecy“ erbrachten sie schlechtere mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungen und landeten durch die Wahl von frauenspezifischen Bildungsgängen zwangsläufig in überlaufenen und wenig zukunftssträchtigen Frauenberufen.

Zur Erklärung von Geschlechterdiskrepanzen wurde lange Zeit, auch noch in den 50er- und 60er Jahren, der biologische Erklärungsansatz herangezogen, der von angeborenen Begabungsunterschieden ausging. Heutzutage werden diese Ungleichheiten als sozial vermittelt angesehen. Je nach Geschlecht differierende Sozialisationseinflüsse und -erfahrungen werden nun für diese feststellbaren Unterschiede verantwortlich gemacht.

Unter Erwartungen versteht man „kognitive (mentale) Antizipationen zukünftiger Ereignisse, von deren Eintreffen der Erwartende überzeugt ist“.⁴⁰⁵ Es gibt zwei Arten von Erwartungen: Während die interpersonalen ihr Augenmerk auf das Verhalten einer anderen Person richten, handelt es sich bei den intrapersonalen Erwartungen um Einschätzungen zum künftigen eigenen Verhalten. Als erwartungsverwandte Konstrukte bezeichnen Ludwig/Ludwig Überzeugungen wie das Selbstkonzept, das Selbstvertrauen, das Bild von der eigenen Begabung sowie Stereotype und Vorurteile.⁴⁰⁶

Alle Sozialisationsinstanzen sind an der Vermittlung der Geschlechtsrollenidentität beteiligt. Diese Determinanten können in schulisch interne und externe Sozialisa-

⁴⁰⁴ Ludwig, H./Ludwig, P. 2007

⁴⁰⁵ ebd., S. 8

⁴⁰⁶ ebd., S. 9

tionsinstanzen eingeteilt werden. Zu den ersteren zählen die Lehrkräfte mit ihren Erwartungen und ihrem interaktiven Verhalten, die MitschülerInnen sowie die im Unterricht eingesetzten Medien (z. B. Schulbücher). Schulisch extern üben vor allem die Eltern, die Peers und die in Medien vermittelten Geschlechterstereotypen eine wichtige sozialisierende Wirkung aus.⁴⁰⁷

Trotz oder gerade aufgrund der evidenten Bedeutung wird die Wirkung von Erwartungen häufig theorielos vorausgesetzt. Ein theoretischer Ansatz, der sich mit dieser Frage beschäftigt, ist der des Pygmalion-Effekts, der „self-fulfilling prophecy“.⁴⁰⁸ Mit ihm konnte nachgewiesen werden, dass Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern durch unterschiedliche Erwartungen der Lehrpersonen, der MitschülerInnen und der Eltern zustande kommen.⁴⁰⁹ So erfüllt sich beispielsweise die interpersonale Erwartung eines Lehrers über einen Schüler selbst, wenn diese die intrapersonale Erwartung des Lernenden beeinflusst, indem er diese Einstellung in sein Selbstkonzept integriert. Auch Geschlechterunterschiede können auf diese Weise erklärt werden. Erwartungen führen zur Geschlechterdiskriminierung, indem positive Erwartungen, die an ein Geschlecht herangetragen werden, diesem Vorteile bringen, während negative dem anderen schaden können.

Studien weisen das Fähigkeitsselbstkonzept bzw. das Selbstvertrauen als eine wichtige Voraussagevariable der dann tatsächlich erreichten Leistungsergebnisse aus.⁴¹⁰ Besonders zu den Lehrer-Erwartungen und ihrer Wirkung auf Schülerleistungen gibt es zahlreiche Untersuchungen. So ist für das Fach Mathematik gut belegt, dass Lehrkräfte häufig geschlechtsbezogene Erwartungen und Überzeugungen aufweisen. Stereotypkonform wird davon ausgegangen, dass Mädchen geringere mathematische Leistungen erbringen und Jungen dafür generell begabter sind.⁴¹¹ Ziegler konnte nachweisen, dass diese Einstellungen besonders dann auftreten, wenn Lehrpersonen eine hoch ausgeprägte Stabilitätstheorie vertreten, d. h. wenn Begabungen und Geschlechtsunterschiede als gegeben und unveränderbar angesehen werden.⁴¹²

⁴⁰⁷ Stöger 2007

⁴⁰⁸ Ludwig, P. 2007

⁴⁰⁹ Blossfeld u.a. 2009

⁴¹⁰ Ludwig 2007, Hellmich/Jahnke-Klein 2008

⁴¹¹ Rustemeyer/Fischer 2007

⁴¹² Ziegler, A. 1999

Aber auch das Elternhaus als früh und länger einwirkende Sozialisationsinstanz hat einen nicht unerheblichen Anteil am Zustandekommen von Unterschieden in den Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. Forschungen erbrachten übereinstimmend, dass sich elterliche Erwartungen nicht direkt, sondern mithilfe des domänenspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler auf deren Leistungshandeln und die Motivation auswirken.⁴¹³ So glauben 31 bis 48% der Eltern, dass Mathematik Mädchen schwerer fällt und sie dafür weniger begabt sind. Eltern von Jungen schreiben deren Misserfolge im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich eher der fehlenden Anstrengung und unglücklichen Umständen zu als Eltern von Mädchen. Für das Fach Physik sind ähnliche konservative Überzeugungen festzustellen. Bei Sprachen ist der Sachverhalt umgekehrt. Auf diese Art und Weise prägen elterliche Gender-Stereotypen die schulischen Leistungen der Kinder und erklären die entsprechenden Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern.

Interessanterweise profitieren Jungen von einem ausgeprägten Geschlechtskonservatismus der Eltern. Sie erreichen bessere Schulnoten in mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern, zeigen eine größere Anstrengungsbereitschaft und geringere Hilflosigkeit; während für die Mädchen das Gegenteil gilt. Doch hier fällt der negative Effekt deutlich größer aus.⁴¹⁴ Töchter traditionell eingestellter Eltern, im Gegensatz zu geschlechtsprogressiven, schätzen ihre Fähigkeiten allgemein geringer ein und schreiben Erfolg und Misserfolg motivationshemmenden und selbstwertgefährdenden Ursachen zu; ihre Zensuren sind schlechter; sie strengen sich weniger an und sind hilfloser.

Den Schulbüchern wird ebenfalls ein sozialisatorischer Einfluss zugesprochen. Nach wie vor finden sich hier noch traditionelle Geschlechtsstereotype. Indem Schulbücher veraltete Rollenklischees wiedergeben, leisten sie keinen positiven Beitrag zum angestrebten Gleichheitsgrundsatz. In älteren Schulbuchanalysen überraschen die Ergebnisse der vielen traditionellen Geschlechterstereotypen keineswegs; es ist jedoch erstaunlich, dass selbst in der heutigen Zeit, nach erfolgter Überprüfung bei der Zulassung eines Schulbuches, Mädchen und Frauen trotz einer deutlichen Steigerung immer noch unterrepräsentiert sind.⁴¹⁵

⁴¹³ Dresel/Schober/Ziegler 2007

⁴¹⁴ ebd.

⁴¹⁵ Finsterwald/Ziegler 2007

Finsterwald/Ziegler konnten in ihrer Untersuchung zu Abbildungen in Grundschulbüchern aufzeigen, dass der Bereich Familie und Haushalt nach wie vor den Frauen überlassen ist.⁴¹⁶ Diese werden typischerweise in Berufen mit Nähe zur Mutterrolle (Lehrerin, Pflegerin) abgebildet. Im technischen Bereich sind Frauen unterrepräsentiert. Das Berufsfeld des Ingenieurs/der Ingenieurin ist vollständig von den Männern besetzt und der Arztberuf wird doppelt so häufig von Männern eingenommen; was nicht der Realität entspricht, da 46% aller Mediziner heute weiblich sind. Auch wird das veraltete Bild des beschäftigten Mannes vermittelt, der fast nur in der Berufswelt zu finden ist. Im Umgang mit Kindern wird er selten gezeigt. Die meisten Schulbücher weisen einen Mangel an modernen weiblichen Rollenmodellen auf und bilden den Mann viel zu häufig in traditionellen Berufsrollen und nicht als Familienmensch ab.

Intrapersonale Schüler-Erwartungen und verwandte Konstrukte wie das Leistungsselbstkonzept und das Selbstvertrauen sind schon seit längerem Gegenstand einer geschlechterdifferenziellen Lehr-Lern-Forschung. Dabei wurde festgestellt, dass sich Mädchen im Allgemeinen stärker von den wahrgenommenen Einstellungen und Erwartungen ihrer Sozialisationsagenten beeinflussen lassen als Jungen.⁴¹⁷ Auch ist ihr Selbstwertgefühl deutlich abhängiger von ihren Bezugspersonen. Jungen schätzen die eigenen Leistungen in der Regel etwas positiver ein als Mädchen und hegen höhere Selbstwirksamkeitserwartungen, obwohl Mädchen die besseren Schulleistungen vorweisen. Sie erklären ihre erbrachten Leistungen auf eine selbstwertdienlichere Art und können damit Erfolg besser in ein positives Selbstkonzept umsetzen. Mädchen schaden sich eher mit ihren Attribuierungen von Erfolg und Misserfolg. Sie glauben zu schnell an persönliche Unzulänglichkeit bei schlechten Leistungen und sehen das eigene Versagen als unbeeinflussbar an.

Es ist nachgewiesen, dass Jungen vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächerbereich und im Sport die höhere Erfolgszuversicht vorweisen und ein positives Selbstbild von der eigenen Leistungsfähigkeit und Begabung haben.⁴¹⁸ Wohingegen dies bei den Mädchen für die Fremdsprachen, den muttersprachli-

⁴¹⁶ Finsterwald/Ziegler 2007

⁴¹⁷ Rustemeyer/Fischer 2007

⁴¹⁸ Blossfeld u.a. 2009

chen Bereich und das Fach Biologie zutrifft.⁴¹⁹ Dass diese abweichenden Erwartungen nicht nur die real existierenden Leistungsunterschiede abbilden, lässt sich daran erkennen, dass sie auch dann noch anzutreffen sind, wenn beide Geschlechter dieselbe objektive Leistung erbringen, was mit Hilfe von Schulnoten oder Tests kontrolliert werden kann.⁴²⁰ In einigen Studien konnte sogar nachgewiesen werden, dass Mädchen selbst bei besseren Schulleistungen im mathematischen Bereich ein ungünstigeres Selbstkonzept von der eigenen Leistungsfähigkeit in diesem Fach hatten als Jungen mit schlechteren Noten.⁴²¹

Die Resultate der PISA-Studie lassen ebenfalls den Schluss zu, dass das Geschlecht die Mathematikleistungen sowohl direkt als auch indirekt über das Selbstkonzept beeinflusst.⁴²²

Wenn also Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich dysfunktionale Attributionsmuster haben, die auf Selbstwert und Motivation negativ durchschlagen, hat dies folgenschwere Auswirkungen, besonders in Anbetracht der gewählten Leistungskurse und der Wahl der späteren Berufslaufbahn. Diese zukunftssträchtige Sparte enthält dann für die Mädchen zu wenig Anreize. Mit zunehmendem Alter nimmt das Selbstvertrauen der Mädchen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten sogar noch ab.⁴²³

Interventionsmaßnahmen, die darauf abzielen geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede abzubauen, müssen also bei den Erwartungen der interagierenden Personen ansetzen. Dazu bedarf es einer gezielten Aufklärung der Lehrkräfte über den Einfluss geschlechtsspezifischer Stereotype. Jeder Lehrer sollte sich seiner eigenen interpersonalen Erwartungen und Überzeugungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern bewusst sein und diese zu kontrollieren versuchen. Gleichzeitig ist es von Vorteil, wenn Lehrer bewusst auf die intrapersonalen Erwartungen von Mädchen und Jungen einwirken. Vor allem Mädchen müssen lernen, ihr Leistungsvermögen realistisch einzuschätzen. Über Erfolgsmeldungen seitens der Lehrer könnten sie dazu gebracht werden, ihre eigenen Kausalattributionen selbstwertförderlicher vorzunehmen.⁴²⁴

⁴¹⁹ Ludwig, P. 2007

⁴²⁰ Blossfeld u.a. 2007

⁴²¹ Blossfeld u.a. 2009

⁴²² Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001

⁴²³ Rustemeyer/Fischer 2007

⁴²⁴ Ludwig, P. 2007

Eine weitere Möglichkeit, Mädchen mehr Interesse im MNT-Bereich nahezubringen, kann durch Rollenmodelle erfolgen. Studien zur Steigerung des Selbstvertrauens führten im Rahmen der Subtypingforschung jedoch zu dem Ergebnis, dass weibliche Rollenmodelle, die sich selbstbewusst und kompetent im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich verhielten und damit nicht im Einklang mit dem traditionellen Geschlechtsrollenstereotyp waren, zu einer Abschirmung seitens der Mädchen führten.⁴²⁵ Diese sahen das Rollenmodell häufig als Ausnahme von der Regel an und zeigten nicht die gewollten Veränderungen. Als bedeutsam erwies es sich, wenn Modelle und Vorbilder so ausgewählt werden, dass sie typisch weiblich sind und eine Ähnlichkeit mit den Mädchen aufweisen, auf die sie einwirken sollen. Wichtig scheint vor allem, dass Schülerinnen mit einem geringen Selbstwert- und Fähigkeitskonzept bezüglich mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer anderer Rollenmodelle bedürfen als Mädchen mit hohem Vorinteresse. Bei einem Vergleich dürfen sich diese nicht als inkompetent erleben.⁴²⁶

⁴²⁵ Stöger 2007

⁴²⁶ ebd.

3.3 Konsequenzen

Im abschließenden Teil dieses Kapitels sollen nun aus den obigen Erkenntnissen Schlussfolgerungen für die Situation der heutigen Schule im Hinblick auf die Geschlechterfrage abgeleitet werden. Wie ist der Diskurs über die Gleichheit von Mädchen und Jungen im Bildungssystem weiterzuführen? Was muss sich zukünftig in der Schule, die Schul- und Unterrichtskultur betreffend, ändern?

In der Vergangenheit war der Begriff Geschlechtergerechtigkeit vor allem mit Maßnahmen zur speziellen Mädchen- und Jungenförderung besetzt; dazu gehörten vor allem zeitweilig getrennter Unterricht sowie besondere Angebote, die sich ausschließlich an vermeintlichen Mädchen- bzw. Jungeninteressen orientierten. Zunehmend jedoch richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Relationen im Geschlechterverhältnis.⁴²⁷ Was aber unter dem Stichwort „geschlechtergerechte Schule“ zu verstehen ist, scheint noch lange nicht geklärt. Laut Budde/Scholand/Faulstich-Wieland handelt es sich hier auch um einen Bestandteil von Schulentwicklung, da die Geschlechtergerechtigkeit als Ausdruck der zugrunde liegenden Schulkultur auf den in Interaktionen ausgehandelten und in institutionellen Arrangements festgelegten Geschlechterbildern basiert. Viel zu selten werde diese Integration von individueller und institutioneller Ebene bislang in der gendersensiblen Schulforschung angewandt.

Im Unterricht wird meist die Sichtweise der Dramatisierung bevorzugt. Hierbei handelt es sich nicht um eine Problemorientierung, sondern um eine direkte Thematisierung der Kategorie Geschlecht, „ein offensives „In-den-Vordergrundrücken““. ⁴²⁸ Geschlecht wird zum „Alleinstellungsmerkmal“. ⁴²⁹ Neuere Diskurse stellen den Beitrag einer Dramatisierung von Geschlecht im Sinne einer nützlichen Perspektive für geschlechtergerechtes Handeln im schulischen Alltag in Frage und betonen die Gefahr einer Weitergabe von Stereotypen, die die pädagogischen Spielräume ungewollt einengen. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland haben dramatisierendes und entdramatisierendes Verhalten untersucht und sind zu dem Schluss gekommen, dass eine genderspezifische Sichtweise dazu führt, Diffe-

⁴²⁷ Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008

⁴²⁸ ebd. S. 14

⁴²⁹ Blossfeld u.a. 2009, S. 14

renzkonzepte zu fixieren und somit stereotypes Geschlechterverhalten provoziert.⁴³⁰

Die neuere Diskussion um Diversity bevorzugt ein stärker individualisierendes Vorgehen und eine Entdramatisierung von Geschlecht. Nicht Geschlechtergerechtigkeit steht im Vordergrund, sondern die Frage nach Kriterien einer guten Schule für alle. Die Genderperspektive wird zurückgestellt zugunsten einer Fokussierung auf die einzelnen Individuen.

Lehrkräfte leisten Dramatisierungsarbeit und sind mitverantwortlich für den schulischen doing gender-Prozess. Sie setzen Normen, stecken Handlungsspielräume ab, bewerten und beurteilen und sind somit ständig an der Konstruktion von Geschlecht mitbeteiligt. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland bemängeln, dass meist ein Geschlechterbild vermittelt wird, in dem männliche Dominanz auf weibliche Unterlegenheit trifft.⁴³¹ Bei dieser Vorgabe haben es Schülerinnen und Schüler schwer, die mit ihren Verhaltensweisen aus diesem Rahmen herausfallen: selbstbewusste Mädchen und stille Jungen. Stille Jungen werden in der schulischen Situation in einer problematischen Lage gesehen, da sie mit ihrem Verhalten den Glauben an die männliche Überlegenheit in Zweifel ziehen. Im Gegenzug fallen laute Mädchen ebenfalls aus diesem Raster heraus; ihr Verhalten wirkt befremdlich, da sie die „Illusio“ in Frage stellen und sich nicht an die Spielregeln halten.⁴³²

Um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu verwirklichen, müsste die bestehende Illusio hinsichtlich der Kategorie Gender modifiziert und präzisiert werden.⁴³³ Denn die Handlungen der im Schulsystem Agierenden werden unter diesem Gesichtspunkt ständig bewertet; somit wird das System der Zweigeschlechtlichkeit stabilisiert und die Illusion von Neuem aufrechterhalten. Eine grundlegende Transformation dieser Situation müsste die Kategorie Geschlecht in den Hintergrund rücken und Möglichkeiten zur Entdramatisierung schaffen.

Ein generelles Problem stellt die schwierige begriffliche Fassung der Kategorie Geschlechtergerechtigkeit dar. Als Desiderat gendersensibel zu handeln, ist sie unumstritten. Doch die konkrete Realisierung im schulischen Alltagshandeln ist schwer objektivierbar. Eine Diskussion über Geschlechtergerechtigkeit in der Schule, so Budde/Scholand/Faulstich-Wieland, müsste alle Beteiligten, auch

⁴³⁰ Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 274

⁴³¹ ebd., S. 274

⁴³² ebd., S. 275

⁴³³ ebd., S. 278

Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen. Vor dem Hintergrund eines optimalen Schulprofils könnten eine Vielzahl von Desideraten zur Sprache kommen. Hier wird der Begriff der kulturellen Vielfalt ins Spiel gebracht, der nach Meinung der Autoren in der konkreten schulischen Situation bisher viel zu wenig Beachtung erfahren hat. Werden unter diesen Gesichtspunkten Verhaltensweisen und Handlungsvorschläge bewertet – Individualität, Heterogenität, Entdramatisierung – so fragen sie sich, inwiefern man hier noch ausdrücklich von einer geschlechtergerechten Schule sprechen könne.⁴³⁴ Gender wird seines Sonderstatus enthoben und wird zu einem Heterogenitätsmuster unter anderen (Schicht, Ethnie, Familienstand, Einkommen usw.).⁴³⁵ Es bleibt eine gleichwertige Perspektive, die je nach Erfordernis einmal mehr oder weniger in den Vordergrund rückt. Explizit nicht gemeint mit Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht ist eine Vernachlässigung in dem Sinne einer Nicht-Beachtung, da auf diese Weise wieder Stereotypen verfestigt würden und die geforderte Heterogenität so nicht ermöglicht werden könnte.

⁴³⁴ Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 281

⁴³⁵ Blossfeld u.a. 2009, S. 14

4 Ausblick

So hat sich nun in dieser Arbeit, die die Benachteiligung der Mädchen im baden-württembergischen Schulsystem während der ersten drei Jahrzehnte dokumentiert, die weiter das allmähliche Gleichziehen mit den Jungen und deren Überholen aufzeigt, in der Endphase des Untersuchungszeitraums ein deutliches Zurückbleiben der Jungen manifestiert.

Deshalb sollen als Ausblick und Konsequenz dieser Arbeit zwei Forschungsschlussfelder aufgezeigt und der Stand der neueren wissenschaftlichen Diskussion dazu kurz erläutert werden. Oftmals werden die Frauen schon als das bevorzugte Geschlecht im Bildungswesen bezeichnet.⁴³⁶ Doch obwohl die Benachteiligung der Mädchen im schulischen Bereich im Hinblick auf ihren Bildungserfolg und ihre schulische Leistungsfähigkeit der Vergangenheit angehört, ist die Zurücksetzung der jungen Mädchen damit noch keineswegs aufgehoben. Sie spielt sich lediglich auf einer anderen Ebene, die der schulischen folgt, ab. Im beruflichen Sektor haben Frauen nämlich immer noch mit großen Nachteilen und Zurücksetzungen zu kämpfen.

So müsste ein Forschungsvorhaben, das sich mit dieser problematischen Entwicklung befasst, Antworten auf die Frage finden, warum die Bildungsgewinne der Mädchen nicht mit Vorteilen verbunden sind, wenn es darum geht, die erworbenen höheren Berechtigungen aus der Schulzeit in qualifizierte Ausbildungen, Studiengänge und Karrieren mit gleichen Verdienstmöglichkeiten umzusetzen. Die Erforschung der Gründe für die Stagnation der Erfolgsgeschichte der Frauen im beruflichen Sektor erscheint von großer Wichtigkeit.

Beim anderen zu thematisierenden Forschungsbedarf handelt es sich um die immer evidenter werdenden schulischen Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen; wie ja auch diese Arbeit die wachsenden Defizite der Jungen zum Vorschein bringt.

⁴³⁶ Blossfeld u.a. 2007

4.1 Jungen als Bildungsverlierer?

Seit den vergangenen beiden Jahrzehnten werden die Mädchen als die Gewinnerinnen des Bildungssystems bezeichnet und die Jungen als die Verlierer.⁴³⁷ Und spätestens nach PISA 2000 wird die Frage immer lauter, ob die schulische Bildung der Geschlechter von einer nun überwundenen Benachteiligung der Mädchen direkt in eine formale Bildungsbenachteiligung der Jungen mündet.⁴³⁸ Besorgte Stimmen erheben sich, die vor einem umgekehrten Effekt warnen und Tendenzen für eine neue Bildungskatastrophe der Jungen festzustellen glauben.⁴³⁹ Diese repräsentieren derzeit das Geschlecht, welches stärker mit schulischem Misserfolg zu kämpfen hat. So bleibt die Kategorie Geschlecht nach wie vor eine Bestimmungsgröße für Bildungsbeteiligung und erfolgreiche Schulkarrieren.⁴⁴⁰ Preuss-Lausitz gibt zu bedenken, dass sich die schulischen Ergebnisse der Jungen während der vergangenen fünfzehn Jahre permanent verschlechtert haben und spricht von einer wachsenden Misserfolgsgeschichte der Jungen.⁴⁴¹ Aber trotz des nicht zu leugnenden geringeren Schulerfolges der Jungen legt er Wert auf die Feststellung, dass es sich hierbei lediglich um das Versagen einer, wenngleich zunehmenden Minderheit handelt. Auch die Jungen erreichen im Vergleich zu ihren Vätern und Großvätern einen höheren Bildungsabschluss und sind in der Schule erfolgreicher. Ein entsprechender Anteil an der Bildungsexpansion soll ihnen deshalb nicht abgesprochen werden. Nach Preuss-Lausitz sind nicht alle Jungen gefährdet, in der Schule ins Hintertreffen zu geraten; es handelt sich lediglich um einen Teil von ihnen, der jedoch, so gesteht er zu, ständig im Wachsen begriffen ist. Er ersetzt das Konstrukt des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ aus den 60er Jahren durch den „Arbeiterjungen aus der Großstadt“; im Besonderen ist es ein Junge mit Migrationshintergrund.

Blossfeld u.a. sprechen von einer Chancenspreizung: Günstigeren Chancen der Männer auf dem Arbeitsmarkt (höheres Einkommen und weit häufiger in Führungspositionen) stehen auf der anderen Seite im schulischen Bereich viele Jungen gegenüber, die nicht einmal die Mindestanforderungen in puncto Schulab-

⁴³⁷ Crotti 2006

⁴³⁸ Popp 2007

⁴³⁹ Blossfeld u.a. 2009

⁴⁴⁰ Kottmann 2006, Blossfeld u.a. 2009

⁴⁴¹ Preuss-Lausitz 2005

schluss erreichen und demzufolge auch in der Arbeitswelt immense Probleme haben werden, eine für den Lebensunterhalt ausreichende, geschweige denn befriedigende Tätigkeit ausüben zu können.⁴⁴² Diese ungünstige Entwicklung wird als ein nicht zu unterschätzendes Gefahrenpotential für die Gesellschaft angesehen.⁴⁴³

Auch Diefenbach/Klein beschreiben in ihrem Artikel „Bringing Boys Back In“ das schwierige Unterfangen, nach einer jahrzehntelangen Benachteiligung der Mädchen, auf diejenige der Jungen aufmerksam machen zu können.⁴⁴⁴ Die Vorstellung, die Jungen seien im Nachteil, hatte bis dahin etwas Revolutionäres.

Nach Diefenbach/Klein galten die zunehmenden Bildungserfolge der Mädchen unter Feministinnen und Frauenforscherinnen als eine erfreuliche Verringerung der Ungleichheit zwischen Mädchen und Jungen. Die andere Sicht, die Jungenseite, wurde ausgeblendet und nicht als ihr Forschungs- und Aktionsfeld angesehen. Auch in der allgemeinen pädagogischen Forschung sah man es lange als politisch nicht korrekt an, die Nachteile der Jungen gegenüber den Mädchen zu thematisieren, galt die umgekehrte Betrachtungsweise doch als Allgemeinplatz.⁴⁴⁵ In den vergangenen Jahren mehren sich nun die Stimmen, die eine Korrektur des starren Blicks auf die Nachteile der Mädchen anmahnen, um dafür mehr die Ungleichheiten und Schwierigkeiten der Jungen in den Blick zu nehmen. Nach Preuss-Lausitz muss die Schule das Versagen eines nicht geringen Teils ihres männlichen Klientels als ein Kernelement deren Biographie erkennen und zu überwinden versuchen.⁴⁴⁶

Er beklagt sich vehement, dass während der vergangenen drei Jahrzehnte die erwachsenen Männer in den Ruf kamen, „in jedem stecke ein bornierter Verteidiger seiner ökonomischen, beruflichen und privaten Macht; sie seien potenzielle Vergewaltiger und hätten ansonsten ein trostloses, weil sich selbst nicht begreifendes inneres Leben. Jungen sind in diesem Diskurs die kleinen Machos, in denen das erwachsene Böse schlummert.“⁴⁴⁷ Ganz im Gegenteil dazu die Mädchen, die als die reinen unschuldigen Engel auf ein Podest gehoben würden. Schon Schnack/Neutzling weisen in „Kleine Helden in Not“ darauf hin, dass es sich dieje-

⁴⁴² Blossfeld u.a. 2009

⁴⁴³ Blossfeld u.a. 2007

⁴⁴⁴ Diefenbach/Klein 2002

⁴⁴⁵ ebd.

⁴⁴⁶ Preuss-Lausitz 2005

⁴⁴⁷ ebd., S. 222

nigen viel zu bequem machen, die Mädchen und Frauen nur als Opfer und Jungen nur als Täter sehen. „Wer jedes Leid von Jungen mit ihren Bevorzugungen in der „Männergesellschaft“ aufrechnet, im Grunde also stets die Schuldfrage stellt, drückt sich vor der Not der kleinen Helden und hat ihnen auf der Suche nach Männlichkeit zu wenig zu bieten.“⁴⁴⁸

Positiv hebt Preuss-Lausitz hervor, dass nicht alle Wissenschaftlerinnen mit einseitigem Blick auf die Wirklichkeit forschen, sondern eine differenzierte Betrachtungsweise an den Tag legen.⁴⁴⁹ Metz-Göckel habe schon 1993, so betont Möller, darauf hingewiesen, dass die Benachteiligung der Mädchen nicht automatisch eine Bevorzugung der Jungen zu Folge hat.⁴⁵⁰

In den Sozialwissenschaften erfolgte ein Paradigmenwechsel, von einem einseitigen zu kompensierenden Bildungsdefizit der Frauen hin zu der Vorstellung einer Differenz zwischen den Geschlechtern. Erst aufgrund dieser Entwicklung konnten die deutliche Unterbeteiligung der Jungen bei höheren Bildungsgängen und ihre Schwierigkeiten selbst bei niedersten Abschlüssen in den Blick genommen werden.⁴⁵¹

⁴⁴⁸ Schnack/Neutzling 2000, S. 334

⁴⁴⁹ Preuss-Lausitz 2005

⁴⁵⁰ Möller 1997a, S. 38

⁴⁵¹ Blossfeld u.a. 2009

4.1.1 Ursachen für den geringeren Schulerfolg der Jungen

Das traditionelle Männlichkeitsideal

Als neuer Begriff hat sich in der Männerforschung der von Robert Connell stammende Terminus der hegemonialen Männlichkeit durchgesetzt.⁴⁵² Unter Hegemonialität versteht man in diesem Zusammenhang die überlegene soziale Stellung des männlichen Geschlechts, die sich in ungleichen Beziehungen zwischen Männern und Frauen verfestigt hat und in der Psyche mit dem Ideal vom „starken Mann“ fest verankert ist. Hegemoniale Männlichkeit ist diejenige Form geschlechtsbezogener Praxis, die „die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“.⁴⁵³

Inzwischen hat sich eine kritische Männerforschung etabliert, die mit pädagogischen Fragestellungen eines anderen Mannseins befasst ist. Und es wird die Frage gestellt, ob nicht das herrschende Männlichkeitskonzept einen gewichtigen Risikofaktor für das Scheitern besonders der benachteiligten Schüler darstellt.⁴⁵⁴

Eine Befreiung vom patriarchalischen Prinzip kann auch den Männern mehr Vor- als Nachteile bieten.⁴⁵⁵

Preuss-Lausitz sieht die traditionellen Männer durch die schulische und gesellschaftliche Erfolgsgeschichte der Frauen verunsichert.⁴⁵⁶ Für die Jungen in heutiger Zeit gebe es keine selbstverständlichen Vorstellungen des richtigen Junge- oder Mannseins mehr. Auch die dominanten Vorbilder, gegen die man sich protestierend auflehnen könnte, existierten nicht mehr. Er widerspricht den Frauenforscherinnen des Deutschen Jugendinstituts, die immer noch davon ausgehen, dass sich Jungen nach wie vor an einem Männlichkeitsideal von Dominanz, Härte, Durchsetzungsfähigkeit und Gewalttätigkeit orientieren. Eine solche Verhaltensweise, so Preuss-Lausitz, wäre in der postmodernen Dienstleistungsgesellschaft zum Scheitern verurteilt. Die Jungen sind zur Modernisierung ihrer männlichen Rolle gezwungen. Dies bedeutet für den einzelnen eine Chance und eine Gefahr zugleich. Vielen kann dies aufgrund ihrer sozialen Benachteiligung nicht gelingen. Für Jungen sind die Probleme des Aufwachsens komplizierter geworden.

⁴⁵² Connell 2006

⁴⁵³ ebd., S. 98

⁴⁵⁴ Hoffmann, Ilka 2006

⁴⁵⁵ Zieske 1999

⁴⁵⁶ Preuss-Lausitz 2005

Die Schwierigkeiten der Jungen hängen auch mit dem allgemeinen Geschlechterrollenwandel zusammen; sie sind also nicht nur individueller Art. Es kann von einer Krise der Männlichkeit gesprochen werden. Nach Hoffmann weiß ein Junge nicht, wie er werden soll, sondern nur, wie nicht.⁴⁵⁷ Die geschlechtsspezifischen Leitbilder sind für Jungen höchst widersprüchlich. Lehnen sie sich an die dominanten an, laufen sie Gefahr, zu kleinen Machos zu werden; orientieren sie sich am sensiblen Gegenpol, gelten sie als emotional instabil, als Weichling oder Softi.⁴⁵⁸

Das herkömmliche Bild vom Mannsein hat beim Einzelnen keine allzu große Strahlkraft mehr, da es in der heutigen Alltagssituation nicht länger hilfreich ist. Böhnisch wendet allerdings ein, dass es die dominante gesellschaftliche Erfolgskultur einem Mann, der zum Umdenken und Anderssein bereit ist, höchst schwierig macht.⁴⁵⁹ Denn bei Erfolg ist die Art des Mannseins, d.h. die Art des Zustandekommens, höchst sekundär. Der Mann wird an seinem Erfolg gemessen, nicht an seiner Definition von Männlichkeit. Und wenn männer-dominantes Verhalten erfolgreich ist, dann ist es eben modernes Männer-Verhalten, so Böhnisch. Die traditionalistische Haltung ist verstärkt am untersten und obersten gesellschaftlichen Rand verbreitet.

Ein gänzlich anderes Mannsein sieht Möller deshalb noch lange nicht durchsetzbar. Er bezeichnet die „Mannhaftigkeitsverpflichtungen“ mit ihren starren Konformitätserwartungen als riesige Belastung für die Jungen.⁴⁶⁰ Stets würden sie Gefahr laufen, ihre Männlichkeit abgesprochen zu bekommen. Jungen dürfen alles tun, bis auf drei Dinge: kindlich-verletzlich, weibisch oder schwul wirken. Es müssen ganz konkrete Vorstellungen von einem anderen Mannsein entwickelt werden.

Böhnisch betont, dass kritische Männerforschung niemals nur das Pendant zur Frauenforschung sein kann, also lediglich eine Hilfsdisziplin der feministischen Wissenschaft. Kritische Jungen- und Männerarbeit müsse selbständig aus dem „Eigenständigen des Mannseins“ und nicht aus dem „Mann-in-Bezug-auf-Frau-Sein“ kommen.⁴⁶¹

⁴⁵⁷ Hoffmann, Ilka 2006, S. 129

⁴⁵⁸ ebd.

⁴⁵⁹ Böhnisch 1997

⁴⁶⁰ Möller 1997a, S. 31

⁴⁶¹ Böhnisch 1997, S. 64

Psychosoziale Faktoren

Bei der Frage, wie es zu dem Schulversagen eines Teils der Jungen kommt, werden psychosoziale familiäre Belastungen einmütig als eine der Ursachen für das schulische Scheitern genannt. Das in der Familie herrschende kulturelle Milieu, ihre soziale Lage oder die Möglichkeiten zur emotionalen Stützung in Bezug auf schulische Belange sind von großer Bedeutung. Ungünstige Konstellationen können zu psychischen Problemen und Konflikten führen. Dies erklärt jedoch nicht die Tatsache, dass dieses Schicksal vermehrt die Jungen trifft; schließlich sind beide Geschlechter von ungünstigen familiären Verhältnissen gleichermaßen betroffen. Deshalb stellt sich die Frage, warum die Jungen bezüglich ihrer schulischen Leistungen den Mädchen aus gleichen sozialen und ethnischen Milieus unterlegen sind?

Hoffmann sieht bei den Jungen Schwierigkeiten im Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls; Mädchen könnten dies besser kompensieren.⁴⁶² Die innere Verunsicherung birgt eine Gefahr für die Jugendlichen. Sie geraten in eine Identitätskrise und versuchen deshalb, ihr erschüttertes Selbstwertgefühl zu stützen. Dadurch laufen sie Gefahr, in subkulturelle Milieus abzudriften, in denen problematische Verhaltensweisen mit alten Rollenklischees gelebt werden. Mit einer tiefen Verunsicherung und einem aufbrechenden Konfliktpotential konstruktiv umzugehen, dazu bedarf es einer gefestigten Persönlichkeitsstruktur. Hoffmann sieht den Jungen, mehr als den Mädchen, eine höhere Frustrationstoleranz abverlangt.

Das erhöhte Aggressionspotential der Jungen

Ein spezielles Problem, das vor allem Jungen betrifft, ist ihre erhöhte Gewaltbereitschaft. Hoffmann verdeutlicht die großen Belastungen, die auf sozial benachteiligten Jungen liegen.⁴⁶³ Ihr Männlichkeitskonzept ist völlig auf Dominanz und Überlegenheit gegründet; dadurch können sie nur schwer mit auftretenden schulischen Misserfolgen umgehen. Sie werden zu negativen Helden. Die schlechten Noten sind eine ständige Quelle der Demotivation und Frustration. Ein Teil dieser Jungen ist verstärkt empfänglich für gewalttätige Gruppenideologien. Ihre Angst vor Schwäche äußert sich in der Unterdrückung von Minderheiten und extrem

⁴⁶² Hoffmann, Ilka 2006

⁴⁶³ ebd.

frauenfeindlichen Haltungen. Hoffmann beschreibt den Typ eines reaktiven Aggressors, der sich in der Schule durch eine demütigende Note bedroht fühlt. Dies trifft vor allem sozial benachteiligte Kinder, die die Schule als einen Angriff auf ihr Selbstwertgefühl empfinden.

Das traditionelle Männlichkeitsideal schließt Gewalt als Durchsetzungsform ein. Die steigende Gewaltbereitschaft der Jungen erklärt Hoffmann nur zu einem sehr kleinen Teil durch eine anlagebedingte höhere Aggressivität. Diese biologistischen Begründungsmuster tauchen in neuerer Zeit wieder verstärkt auf. Doch die Erklärung der hohen Gewaltbereitschaft als natürliche Folge von psychischen Eigenschaften und des männlichen Hormonhaushalts ist äußerst problematisch.

Hoffmann warnt davor, die Verhaltensauffälligkeiten von Jungen im Unterricht auszuklammern. Dies erschwere eine realistische Sicht auf männliches Schulversagen. Auch rät sie davon ab, Gewalt als Problem einzelner Symptomträger abzutun. In der Dramatisierung des individuellen Fehlverhaltens würden systemimmanente Probleme nur verschleiert.

Hoffmann betont, dass man bei Gewalt von Kindern, die unter einem gestörten Ich-Umwelt-Verhältnis leiden, am unmittelbaren Umfeld ansetzen muss. Dies sei in der Schule jedoch nur am Rande möglich, z. B. in Elternarbeit und Schülergesprächen. Des Weiteren beklagt sie das Fehlen einer emanzipatorischen Jungenbildung.

Die Feminisierung der Grundschule

Während früher für kindliches Fehlverhalten vor allem die Schuld bei der Mutter gesucht wurde, steht heute die Vaterlosigkeit als Problem der Familien im Vordergrund. Böhnisch sieht die Väter abwesend; nicht nur körperlich-räumlich berufsbedingt, sondern vor allem im mentalen Sinn, auch wenn sie zuhause sind.⁴⁶⁴ Die familiäre Beziehungsarbeit leistet die Mutter.

Auch Winter betont, dass in den meisten Jungenbiographien die Männer fehlen.⁴⁶⁵ Der Großteil der Väter kümmere sich emotional viel zu wenig um seine Söhne; damit werde es für die Jungen immer schwieriger, sich von ihren Müttern zu lösen. Im weiteren familiären und nachbarschaftlichen Umfeld sind Männer ebenfalls viel zu selten anzutreffen. Dies gilt auch für den Kindergarten und die Grundschule.

⁴⁶⁴ Böhnisch 1997

⁴⁶⁵ Winter 1997

Die Umwelterfahrung in den ersten 10 Lebensjahren der Jungen ist deshalb stets weiblich geprägt. Das Ergebnis ist eine scheinbare Dominanz der Frauen. Preuss-Lausitz spricht sogar davon, die Jungen hätten das Gefühl, von Frauen umstellt zu sein, die auf Anpassung drängen.⁴⁶⁶

Winter sieht unreflektierte Männlichkeitsfanatiker zu der fälschlichen Annahme kommen, der Kampf gegen die Mutter bzw. gegen Frauen sei ein wichtiger Teil des Mannwerdens.⁴⁶⁷ Wenn ein innerer Bezugspol des Mannseins nur schwach entwickelt werden könne, so habe das fatale Folgen. Der Selbstbezug aufs Mannsein wäre aufgrund fehlender positiver männlicher Identifikationsfiguren wirkungslos.

Für ein gelungenes Mannwerden haben die Jungen also zu wenig kulturell verankerte Vorbilder. Preuss-Lausitz betont die Notwendigkeit, verstärkt moderne Männer in der Kleinkinderziehung und in der Grundschule einzusetzen.⁴⁶⁸ Sie müssten real da sein und nicht nur medial Wege aufzeichnen, wie Mannsein erfolgreich und stimmig aussehen könne. Er denkt dabei vor allem an zusätzliche Lehrer, an Sozialarbeiter und an Künstler, Sportler oder Väter für AG-Angebote. Auch eine Kooperation mit der außerschulischen Jugendarbeit wäre erstrebenswert. Jungen müssten häufiger auf Vorbilder mit sozial verantwortlicher Männlichkeit treffen können und selbst auch mehr Verantwortung übernehmen, wie z.B. in Streitschlichterprogrammen. Gleichzeitig jedoch warnt er davor, wenn sich bei einer Öffnung der Schule Sozialarbeiter als Retter der Jungen gegen Lehrer und Leistung sähen.

Das Phänomen der Feminisierung der Grundschule wird nun häufig als Ursache für die Bildungskrise und das Scheitern der Jungen in der Schule angeführt. Nicht Strukturprobleme, sondern der hohe Frauenanteil in dieser Schulart, die feminine schulische Subkultur sei der Grund für den geringeren männlichen Bildungserfolg. Im Vater/Lehrer wird der „heldenhafte Retter aus einer entwicklungshemmenden Frauenmacht“ gesehen.⁴⁶⁹ Dagegen wendet Hoffmann ein, dass der Mann ja nicht dank seiner Anatomie ein positives Identifikationsmuster darstellt.⁴⁷⁰ Wenn eine stärkere Präsenz von Männern gefordert wird, dann ist an solche Männer gedacht,

⁴⁶⁶ Preuss-Lausitz 2005

⁴⁶⁷ Winter 1997

⁴⁶⁸ Preuss-Lausitz 2005

⁴⁶⁹ Hoffmann, Ilka 2006, S. 143

⁴⁷⁰ ebd.

die ein überzeugendes Modell für alternative Formen des Mannseins vorleben. Auch Selbstkritik ist gefragt. Ganz sicher kann auf solche Typen verzichtet werden, die frauenverachtende Geschlechtsrollenklischees vertreten und Unterordnung unter eine übermächtige Autorität fordern.

Immer noch Relevanz besitzt die Aussage von Margarete Mitscherlich aus den 80er Jahren: „Wir leben zwar in einer von Männern beherrschten Gesellschaft, in der aber von „Väterlichkeit“ als Gefühlsqualität oder im Sinne einer unterweisenden Vorbildkultur nur wenig zu spüren ist.“⁴⁷¹

In Deutschland stellen Frauen 89 Prozent des pädagogischen Personals an Grundschulen; also nur jede zehnte Lehrkraft ist männlich und kann als Identifikationsfigur für die Jungen dienen.⁴⁷² So haben auch Diefenbach/Klein mit ihrer Studie zur sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem der Feminisierungsdebatte Nahrung gegeben.⁴⁷³ Ihrer Meinung nach werden die Schwierigkeiten der Jungen in der Schule von zwei Faktoren beeinflusst – zum einen von dem Anteil der weiblichen Grundschullehrer und zum anderen von der Höhe der Arbeitslosenquote. Je niedriger der Anteil männlicher Grundschullehrer und je höher die Arbeitslosigkeit in einer Region, desto schwächer schneiden die Jungen verglichen mit den Mädchen bezüglich ihrer Sekundarschulabschlüsse ab. Diefenbach/Klein vermuten in der Überzahl der weiblichen Grundschullehrerinnen einen Vorteil für die Schülerinnen und einen Nachteil für die Schüler. Die Leistungsmotivation und die Leistungsfähigkeit werden beeinflusst; ebenso hat das Geschlecht der Lehrer Einfluss auf die Bildungsempfehlung für eine weiterführende Schule. Die Autoren sehen in dieser Ungleichbehandlung jedoch eine unbeabsichtigte Vorgehensweise. Männliche und weibliche Lehrer interpretieren das Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich. So kann es möglich sein, dass Mädchen, die im Unterricht (negativ) auffallen, mehr Zuwendung und Verständnis von Lehrerinnen erfahren als Jungen in derselben Situation. Es wird auf eine Studie von Frasch und Wagner verwiesen, die zu dem Ergebnis kamen, dass weibliche Lehrer vermehrt Jungen (und nicht Mädchen) aufrufen, die sich sonst nicht melden.⁴⁷⁴ Nimmt man an, dass eine Nicht-Mitarbeit sehr häufig durch Nicht-

⁴⁷¹ Mitscherlich 1985, S. 162

⁴⁷² Blossfeld u.a. 2009, S. 93

⁴⁷³ Diefenbach/Klein 2002

⁴⁷⁴ Frasch/Wagner 1982

Wissen bedingt ist, so wird klar, dass die Wissenslücken der Jungen auf diese Weise viel öfters entblößt werden als die der Mädchen.

Den Erwartungen der Lehrer entsprechen die Mädchen eher; Jungen werden nicht im selben Maße für ihre Anstrengungen entlohnt. Letztere stören auch erheblich häufiger den Unterricht. Diefenbach/Klein sehen die Lehrerinnen viel stärker irritiert durch solch ein Verhalten.

Dies wirkt sich besonders folgenschwer aus, da zu Ende der Grundschulzeit die Weichen für die weitere Schullaufbahn gestellt werden. So betonen Blossfeld u.a., dass Jungen in der Grundschule einen höheren Leistungsstand aufweisen müssen als Mädchen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.⁴⁷⁵ Ausschlaggebend ist die Lesekompetenz; nach der IGLU-Studie 2006 liegen die zu erreichenden Mindestanforderungen für die Jungen deutlich höher.⁴⁷⁶

Die zweite Einflussgröße, die Diefenbach/Klein untersucht haben, ist die ökonomische Situation einer Region. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession beenden mehr Schüler als Schülerinnen ihre Schullaufbahn. Die Autoren vermuten, dass Jungen in unsicheren Zeiten eine Erwerbstätigkeit als krisenfestere Alternative sehen oder verstärkt zum Familieneinkommen beitragen müssen. Dies kann erklären, warum in wirtschaftlich schlechteren Zeiten Jungen niederere Schulabschlüsse als Mädchen erreichen. In ihren Untersuchungen kamen Diefenbach/Klein nun zu folgenden Erkenntnissen:

1. Eine höhere Arbeitslosenquote führt zu einem größeren Anteil von Jungen, die die Sekundarstufe ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Gleichzeitig sinkt im Vergleich zu den Mädchen die Quote der Jungen, die eine Hochschulreife erwerben.

2. Je größer der Anteil männlicher Lehrer in der Grundschule, desto weniger sind die Jungen unter denjenigen überrepräsentiert, die die Sekundarstufe ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Gleichzeitig verringert sich deren Unterrepräsentation bezüglich des Erwerbs der Hochschulreife.

Die Autoren der Studie betonen, dass diese Aggregatdaten noch durch Individualdaten ergänzt werden müssen. Mithilfe eines Kontrastgruppendesigns wäre noch zu prüfen, ob Mädchen, die in der Grundschule von einem männlichen Lehrer unterrichtet werden, ähnliche Ergebnisse bezüglich ihrer Schulabschlüsse zeigen wie die von Lehrerinnen unterrichteten Jungen.

⁴⁷⁵ Blossfeld u.a. 2009

⁴⁷⁶ Valtin/Wagner/Schwippert 2005

Aus den Resultaten dieser Studie einen kausalen Zusammenhang abzuleiten, ist sehr gewagt; es kann sich um eine Scheinkorrelation handeln. So halten auch Crotti⁴⁷⁷ und Kuhn⁴⁷⁸ die Ergebnisse der Studie von Diefenbach/Klein bezüglich des schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs der Jungen für nicht unproblematisch und empirisch unzureichend abgesichert. Die Plausibilität der Erklärungen müsse überprüft werden, denn im Verhältnis Bildung und Geschlecht stecke bei weitem mehr Komplexität.

Hoffmann ist ebenfalls skeptisch, wenn es darum geht, den geringen Schulerfolg der Jungen einer Feminisierung des Lehrberufs anzulasten.⁴⁷⁹ Gerade in der Grundschule hätten Jungen trotz mehrheitlich weiblichen Lehrpersonals weniger Probleme als später in der Sekundarstufe mit einem ausgeglicheneren Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften.

Der Ruf nach einer höheren Männerquote für die Grundschule ist jedoch noch lange kein Allheilmittel. Hoffmann fragt sich, ob Lehrer auch dann noch als positive Identifikationsfiguren erhalten können, wenn sie schlechte Noten vergeben und eine Nichtversetzung durchführen müssen. Auch für die Annahme, dass männliche Lehrer die Gewaltbereitschaft der Jungen senken können, sieht Hoffmann keine empirische Basis, da man nicht bei allen Lehrern global eine günstige psychische Struktur voraussetzen dürfe. Ausschlaggebend sei hier vielmehr die individuelle Reflexionsfähigkeit bezüglich der Geschlechterrollen.

Peergroups: eine Stärkung des traditionellen Geschlechtsrollenverhaltens

Auch Peergroups sind in der heutigen Zeit nicht mehr länger eine Hilfe für die Jungen. Wenn sie Halt geben, dann nur noch um den Preis einer umfangreichen Selbstverleugnung.⁴⁸⁰ In Cliques fühlen sich viele Jungen einsam, weil sie aufgrund starrer Rollenklischees keine Schwäche zeigen dürfen. Böhnisch nimmt an, dass in den meisten Gleichaltrigengruppen eher eine ritualisierte Nicht-Bewältigung abläuft und weniger eine Möglichkeit geboten wird, sich auf das eigene Selbst rückzubeziehen.⁴⁸¹ Männliche Statussymbole überwiegen: Motorrad, Messer, Alkohol, Nieten, Lederkluft. Traditionell männliche Verhaltensweisen wie

⁴⁷⁷ Crotti 2006

⁴⁷⁸ Kuhn 2008

⁴⁷⁹ Hoffmann, Ilka 2006

⁴⁸⁰ Benard/Schlaffer 2000

⁴⁸¹ Böhnisch 1997

Stärke und Dominanz werden gelebt. Benard/Schlaffer sehen die Möglichkeiten der Jungen, in einer Peergroup zu einem modernen Mannsein geführt zu werden, als äußerst gering an:

„Die Gemeinschaft ihrer Geschlechtsgenossen ist eine Diktatur, in der sie leben müssen. Mühsam basteln sie sich einen Habitus zusammen, der es ihnen ermöglicht, in dieser Gemeinschaft zu bestehen.(...) Es ist naiv und vollkommen unrealistisch zu erwarten, dass Jungen diesen sorgfältig konstruierten Apparat ablegen werden, um sich plötzlich einander zu öffnen und ihre Ängste und Schwächen zu diskutieren.“⁴⁸²

Winter sieht zwei Eigenschaften als unabdingbar an, wenn Jungen vom gängigen Bild der Männlichkeit abweichen wollen.⁴⁸³ Zum einen müssen sie Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit besitzen, zum anderen brauchen sie vielfältige Beziehungen, so dass sie nicht auf eine bestimmte Jungen- oder Männergruppe angewiesen sind. Ist jemand nämlich auf Gedeih und Verderb auf einige Jugendliche in der Clique angewiesen – Winter spricht vom „sozialen Tod“ beim Ausgestoßenwerden aus der Clique – so besitzen deren Normen einen hohen Grad an Verbindlichkeit.

Lehrerprojektionen

Eine Mitschuld am schulischen Versagen der Jungen wird häufig auch den Lehrkräften zugeschrieben. So fordert Preuss-Lausitz eine mentale Neuorientierung der Lehrer.⁴⁸⁴ Sie sollen sich ihrer eigenen Männer- und Frauenphantasien, verborgenen Ängste und Aggressionen bewusst werden, damit sie nicht in schulische Konflikte mit Jungen (und Mädchen) hineinspielen. Auch Lehrer agieren nicht als geschlechtsneutrale Wesen. Wie schon in Kapitel 3.2.6 angesprochen, führen geschlechterstereotype Wahrnehmungen zu unterschiedlichen Erwartungen und Handlungen gegenüber Jungen und Mädchen. Schüler erkennen diese Zuschreibungen sehr schnell, übernehmen sie und reagieren dann mit geschlechtsstereotypem Verhalten.⁴⁸⁵ Womit sich die Lehrer wiederum in ihren Annahmen bestätigt sehen.

⁴⁸² Benard/Schlaffer 2000, S. 115

⁴⁸³ Winter 1997

⁴⁸⁴ Preuss-Lausitz 2005

⁴⁸⁵ Zulehner 2003

So wird eher von Jungen erwartet, dass sie Probleme machen. Mangelnde Anerkennung führt dazu, dass sie die Aufmerksamkeit auf sich lenken und wegen des abnehmenden Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten werden die Leistungen immer schlechter. Der Lehrer sieht sein Urteil über die mangelnde Leistungsfähigkeit bestätigt.⁴⁸⁶

Popp ist der Meinung, dass sich die Lehrerinnen zu sehr von Höflichkeit, Geduld und Zurückhaltung der Mädchen beeindrucken lassen.⁴⁸⁷ Dem Bewegungsbedürfnis der Schüler werde zu wenig entgegengekommen.

Jungen sind dreimal so häufig von Lese-Rechtschreibschwäche betroffen; dem setzt Popp allerdings entgegen, dass LRS und Dyskalkulie bei Mädchen nur viel zu selten entdeckt werden. Mädchen haben deutlich mehr Freude am Lesen; was sich dann natürlich auch in der Lesekompetenz zeigt. Jungen sind während ihrer ganzen Schulzeit eher Minimalisten, die nur zum Notwendigsten bereit sind. So liege es nun bei den Lehrern, auch die Jungen so zu motivieren, dass sie mehr Engagement in schulischen Belangen zeigen.

Der Schule gelingt es also im Normalfall meist nicht, die intellektuellen Fähigkeiten der Jungen und Mädchen geschlechtsunabhängig optimal zu fördern. Sie darf Geschlechterverhältnisse nicht nur passiv, d. h. traditionell, reproduzieren, sondern sie muss sie aktiv mitbestimmen und somit einen Beitrag zu einer geschlechtergerechteren Gesellschaft leisten. Die Schule hat bei der Entwicklung von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen und bei der Weitergabe an die nächste Generation eine wichtige Aufgabe.⁴⁸⁸

Eine pädagogische Praxis, die Geschlechterrollen reflektiert, unterscheidet sich von geschlechtsspezifischer Pädagogik dadurch, dass sie die vorherrschenden Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepte kritisch hinterfragt und den Schülern mehr Spielraum und Flexibilität bezüglich der eigenen Geschlechterrolle zugesteht. Hoffmann sieht eine Gefahr durch die Bearbeitung geschlechtsspezifischer Themen im Unterricht; auf diese Weise würden Geschlechterrollenklischees eher verfestigt als abgebaut.⁴⁸⁹

⁴⁸⁶ Hoffmann, Ilka 2006

⁴⁸⁷ Popp 2007

⁴⁸⁸ Zulehner 2003

⁴⁸⁹ Hoffmann, Ilka 2006

Die Notwendigkeit einer speziellen Arbeit mit Jungen ist offensichtlich. Sie entstand ursprünglich als Antwort auf Mädchenarbeit. Doch für einen eigenständigen Ansatz ist dieser Bezug nicht ausreichend. Nach Winter liegt das Hauptaugenmerk einer Arbeit mit Mädchen auf Unterdrückung, Benachteiligung und Opferstatus.⁴⁹⁰ Dies könne nicht übernommen werden und dürfe auch nicht einfach umgedreht werden. So entstünden lediglich „Anti-Aussagen“, die für ein gelungenes Junge-sein und Mannwerden keine Antworten lieferten.

Haindorff beschreibt das alte Paradigma der Jungenarbeit.⁴⁹¹ Hier werde Männlichkeit abwertend als etwas Negatives angesehen, das es zu verändern gelte; nicht als Qualität, die sich entwickeln muss. Problematisch sieht er auch das in diesem Zusammenhang gezeigte Sendungsbewusstsein, das vorgibt, exakt zu wissen, welche Arten von gelebter Männlichkeit gut und erwünscht und welche unbedingt zu verhindern sind.

In der heutigen Zeit nimmt die innere Leere und die Sinnarmut bei den jungen Männern zu. Hier setzt das Ziel der Jungenarbeit an. Mannsein soll lebensfördernd und sinnerfüllt sein.⁴⁹² Die Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität muss unterstützt werden. Jungen sollen bewusst darüber reflektieren, wie sie aktiv und passiv zum Mann konstruiert werden.

Provokant fragt Möller, warum gerade Jungenarbeit zum Gegenstand pädagogischer wissenschaftlicher Betrachtung gemacht werde. Würden da nicht gerade diejenigen unterstützt, die sich in der Schule sowieso durchsetzen könnten?⁴⁹³ Er fragt, ob diese neue Bewegung nichts als ein geschickter Schachzug des Patriarchats ist, um die eigenen Interessen durchzusetzen und sein Fortbestehen zu sichern. Gerade nicht, denn die Identitätsprobleme und die als bedrückend empfundenen Männlichkeitszwänge der Jungen nötigten dazu, Männerrollen kritisch zu hinterfragen. Mit diesem Unterfangen sieht Möller nicht zwangsläufig Frauenfeindlichkeit verbunden. Primär gehe es um die Situation des männlichen Geschlechts. Jungenarbeit wolle keine Feministen heranziehen, was ohnehin paradox wäre. Dennoch solle die Situation der Frauen und Männer ein wichtiger Punkt in der geschlechtsreflektierenden Arbeit mit jungen Männern bleiben.

⁴⁹⁰ Winter 1997

⁴⁹¹ Haindorff 1997

⁴⁹² Zulehner 2003

⁴⁹³ Möller 1997c

Deutlicher Stellung bezieht Zieske.⁴⁹⁴ Er sieht Jungenarbeit immer auch patriarchatskritisch. Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Abbau der Geschlechterhierarchie sind für ihn wichtige Ziele. Patriarchatskritische Jungenarbeit beanstandet die bestehenden Machtverhältnisse und den Anteil, den Jungen und Mädchen daran haben. Immer also geht es auch um Männlichkeitskritik, mit dem Ziel, Männlichkeit als dominantes gesellschaftsstrukturierendes Prinzip abzulösen. Es soll aber nicht nur der Nutzen thematisiert werden, den Jungen aus dieser Situation ziehen, sondern auch der oft hohe Preis, den sie für diese Privilegien zahlen.

Sucht man nun nach Erklärungsmustern für die zuvor beschriebenen Nachteile der Jungen und ihre geringeren Schulerfolge, so scheint es wenig plausibel, lediglich auf individuelle Merkmale der Jungen zu verweisen; auch strukturelle Faktoren müssen benannt und dürfen nicht ausgeklammert werden. Es treten nicht nur individuelle Disziplinverstöße und persönliches Leistungsversagen auf, sondern oft verhindern strukturelle Beschränkungen eine adäquate Förderung. Hoffmann kritisiert deshalb die benachteiligende Struktur des deutschen Schulsystems und sieht darin einen Risikofaktor für (männliches) Schulversagen.⁴⁹⁵ Die zu großen Klassen auch in der Grundschule und die immer häufiger sichtbar werdenden psychosozialen Probleme der Schüler führen dazu, dass die Schule ihrem Erziehungsauftrag kaum noch gerecht werden kann. Auch die Grundschule ist, obwohl differenzierende Lernformen weiterentwickelt wurden, im Grunde auf die Unterrichtung relativ homogener Lerngruppen ausgerichtet. Dies hat zur Folge, dass lern- und verhaltensauffällige Schüler als nicht förderbar angesehen und in die Sonderschule abgeschoben werden. Doch was in der Grundschule nicht erreicht wird, so zeigt die PISA-Studie, kann in der Sekundarstufe nicht mehr aufgeholt werden. Preuss-Lausitz fordert deshalb, von Zurückstellungen, weil nicht wirkungsvoll, abzusehen.⁴⁹⁶ Ebenso bezeichnet er Wiederholungen als nicht lerneffektiv und sozial kontraproduktiv. Auch die Abschiebung von Schulversagern in die Förderschule sei eine Maßnahme, die keine positive Wirkung hervorrufe. Diese praktizierte Selektivität trifft vermehrt die Jungen. Preuss-Lausitz bezeichnet deshalb das gegliederte deutsche Schulsystem als jungenfeindlich. Doch die erwähnten Strukturreformen reichten nicht aus; gefordert wird auch, dass die Schule für die Jungen ihr

⁴⁹⁴ Zieske 1999

⁴⁹⁵ Hoffmann, Ilka 2006

⁴⁹⁶ Preuss-Lausitz 2005

Curriculum überarbeitet. Den Schülern müsse mehr Expressivität, mehr physische Verausgabung und mehr Bewegung ermöglicht werden. Eine reformierte Schule könne auch bezüglich der eigenen und fremden Geschlechteridentität einen wichtigen Beitrag leisten. Doch dazu müssten Schulen als Ganzes wollen.

In Anbetracht der oben angeführten Diskurse warnt Andresen vor einer Reduktion sozialer Problemlagen auf eine Kultur der Unterschicht (Jungen mit Migrationshintergrund und niedrigem sozialen Status der Eltern)⁴⁹⁷. Mit einer Fokussierung des Augenmerks auf Fragen nach persönlicher Schuld der Eltern, dem Versagen der Familien, der Feminisierung der Schule und einseitigen Geschlechtsrollenangeboten würden sozialstrukturelle Bedingungen wie das Verhältnis von Schule und Familie, die materielle Situation der Familien sowie die finanzielle Unterversorgung der Schulen bagatellisiert und als gegeben hingenommen.

⁴⁹⁷ Andresen 2008

4.2 Frauen im Beruf – Endstation Chancengleichheit?

Mit diesem zweiten Forschungsanschlussstrang soll die Frage angesprochen werden, warum die weibliche Erfolgsgeschichte mit dem Eintritt ins Berufsleben endet. Denn das höhere Bildungspotential der Frauen wirkt sich im Erwerbsleben viel zu gering aus. Jungen können ihr Erreichtes besser verwenden.

Zwar prognostizieren Blossfeld u.a., dass sich die Bildungsvorteile der Frauen in Deutschland sehr wahrscheinlich vergrößern werden und sich auch auf andere gesellschaftliche Bereiche wie den Arbeitsmarkt (Karriere, Einkommen) positiv auswirken werden.⁴⁹⁸ Im gleichen Sinne schreibt der Spiegel im Jahr 2007 über die neue Kategorie der „Alpha-Mädchen“ und ruft eine Frauengeneration aus, die nach dem Überholen im schulischen Bereich auch im Berufsleben die Männer übertrifft.⁴⁹⁹ Doch diese Wunschvorstellung tritt in der Realität leider noch viel zu selten ein; die Umkehrung der geschlechtstypischen Chancenungleichheit hat an der Schnittstelle von Schule und Beruf Halt gemacht. Die meisten Frauen haben immer noch, obwohl sie höhere schulische Qualifikationen vorweisen können und auch mehr berufliches Interesse zeigen, schlechtere Chancen, in lukrativen, zukunftsträchtigen Berufen eine Anstellung zu finden. Und auch ihr durchschnittlicher Verdienst im Jahr 2006 liegt noch immer ein Fünftel unter demjenigen der Männer⁵⁰⁰; obwohl nach der Schule der berufliche Lebensweg von weiblichen und männlichen Jugendlichen auf einem vergleichbaren Niveau beginnt. Die Schule hat somit ihre Selektionsfunktion in einen nach Geschlechtern getrennten Arbeitsmarkt verloren. Das meritokratische Prinzip trifft hier für die jungen Frauen nicht zu.⁵⁰¹ Ihr schulischer Vorsprung verliert sich auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Blossfeld u.a. betonen, dass hierfür dem Bildungssystem keine Verantwortung zugeschrieben werden darf; empirisch sei das nicht mehr länger zu rechtfertigen.⁵⁰² Es wird vielmehr von einem Versagen des Beschäftigungssystems ausgegangen.

Weibliche Jugendliche müssen sich viel häufiger um Ausbildungsplätze bewerben als männliche, müssen öfter in Ersatzberufe ausweichen, weil sie zwar Alternati-

⁴⁹⁸ Blossfeld u.a. 2009, S. 41

⁴⁹⁹ Der Spiegel 2007

⁵⁰⁰ Blossfeld u.a. 2009, S. 34f.

⁵⁰¹ Lemmermöhle 1998

⁵⁰² Blossfeld u.a. 2009, S. 157

ven haben, jedoch keine echte Wahl. Notgedrungen finden sie sich in schulischen außerbetrieblichen Ausbildungen wieder.⁵⁰³ Geschlechtsspezifische Arbeitsmarktschranken sind unbestreitbar immer noch vorhanden und werden aufrechterhalten durch das Berufsbildungssystem und die Selektions- und Allokationsstrategien der Betriebe.

Dennoch ist keineswegs befriedigend erklärt, warum Frauen ihren bis zur Schule so erfolgreichen Weg im Berufsleben nicht fortsetzen können. Neben der neigungsbedingt stark eingeschränkten Wahl der Studienfächer sieht Hagemann-White vor allem eine Ursache im Mangel an Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit; die wahrgenommene deckt sich keineswegs mit der tatsächlichen.⁵⁰⁴ Frauen schreiben ihre erreichten Leistungen häufig nur purem Glück zu. Flaake konstatiert, dass sich noch immer viel Traditionelles in Paarbeziehungen hält: Orientierung an Männern, Selbstzurücknahme und geringe Standhaftigkeit beim Verfolgen beruflicher Vorstellungen.⁵⁰⁵ Viel Widersprüchliches tritt in den Einstellungen und den Verhaltensweisen der jungen Frauen zutage. Sie sind selbstbewusst, dennoch birgt eine Orientierung auf Beruf *und* Familie die Gefahr einer Selbstzurücknahme und Selbstbeschränkung.

Die Aufteilung des Arbeitsmarktes in Frauen- und Männerberufe (horizontale Segregation) dient der Konstruktion der Geschlechterdifferenz.⁵⁰⁶ Die Geschlechtsspezifität der Berufsarbeit zeigt sich nicht kontinuierlich im Lebenslauf. Zwei kritische Zeitpunkte im Leben junger Frauen sind für die Hierarchisierung der Berufsarbeit entscheidend. Der erste Schritt beginnt mit der Wahl des Berufes und der Ausbildung. Der zweite Zeitpunkt, der sich für die jungen Frauen als kritische Phase bezüglich ihrer beruflichen Karriere auswirkt, ist derjenige der Familiengründung.

Mädchen haben weniger Alternativen und Ausbildungsplätze zur Verfügung als Jungen. So hat sich die Situation der Mädchen im dualen System sogar verschlechtert. Ihr Anteil sank von 43,4% im Jahr 2002 auf 41,5% im Jahr 2006.⁵⁰⁷ Darum muss sich ein großer Teil der Mädchen notgedrungen für so genannte Frauenberufe entscheiden, die wiederum meist direkt in die unteren Ebenen der

⁵⁰³ Der Anteil der Frauen an vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten lag 2006 bei 69%; im Gegensatz zu 31% bei den Männern. (Blossfeld u.a. 2009, S. 111f.)

⁵⁰⁴ Hagemann-White 1998

⁵⁰⁵ Flaake 1998

⁵⁰⁶ Geissler 1998

⁵⁰⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, S. 14

Berufshierarchie verweisen („Sackgassenberufe“).⁵⁰⁸ Diese Zuweisung ist nur sehr schwer umkehrbar und führt in eine berufliche Abstiegs spirale, da für zu viel ausgebildete Mädchen im späteren Beruf nicht genügend Stellen angeboten werden.⁵⁰⁹ Nur wenige junge Frauen können dauerhaft in ihrem gelernten Beruf beschäftigt werden. Im jungen Erwachsenenalter bedeutet dies für die engagierteren eine Umschulung oder ein erneuter Schulbesuch; und für die anderen bleibt ein Job als Un- oder Angelernte in völlig fremden Branchen, oft in unsicheren Arbeitsverhältnissen.

Häufig wird den jungen Frauen eine „weibliche Berufswahl“ zum Vorwurf gemacht. Aufgrund der Konnotation mit Weiblichkeit wird diesen meist völlig überlaufenen Dienstleistungsberufen eine hohe Resonanz bei den Schulabgängerinnen unterstellt. Blossfeld u.a. sprechen von einer „Selbstselektion in Richtung Arbeitslosigkeit“.⁵¹⁰ Hier übersieht man jedoch die ungünstigen strukturellen Bedingungen. Frauendominierte Berufe stellen, so zeigen Studien, keineswegs die erste Präferenz bei den anvisierten Zielen dar.⁵¹¹ Von einer freien Berufswahl kann nur selten die Rede sein.

Frauenberufe im Dienstleistungsbereich und im sozialen Sektor haben im Vergleich zu technischen oder kaufmännischen Berufen geringes Ansehen, wenig Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg und schlechte Einkommensprognosen. Auch sind die erworbenen Qualifikationen nur schwer auf andere Sparten übertragbar. So bleiben Frauen in diesen Berufen nur kleine Handlungsspielräume und individuellem Aufstiegsstreben sind enge Grenzen gesetzt. Männern jedoch, die in dieser Sparte tätig sind, wird häufig eine Führungsposition zugestanden (vertikale Segregation).⁵¹²

Die großen Kampagnen, die Frauen in männerdominierte gewerblich-technische Berufe umleiten wollen, haben ernüchternde Ergebnisse gezeigt. Wenn sich Frauen tatsächlich für diese Berufe entscheiden, sind sie häufig an diesen Stellen wiederzufinden, die für Männer wenig attraktiv sind.⁵¹³ Die spezifischen Technikkurse für Mädchen zur Berufsorientierung betrachtet Lemmermöhle kritisch.⁵¹⁴ Als Ziel wird eine Steigerung der Technikkompetenz und das Aufbrechen des traditionellen

⁵⁰⁸ Blossfeld u.a. 2009, S. 115

⁵⁰⁹ Geissler 1998

⁵¹⁰ Blossfeld u.a. 2009, S. 16

⁵¹¹ Lemmermöhle 1998

⁵¹² Blossfeld u.a. 2009

⁵¹³ Lemmermöhle 1998

⁵¹⁴ ebd.

Rollenverständnisses anvisiert. Doch damit unterstellt man den Mädchen eine defizitäre Berufsmotivation und ihr Fehlen in männlich dominierten Berufen wird ihnen als individuelles Versagen zum Vorwurf gemacht. Niemand verlangt im Gegenzug von den Männern eine stärkere Präsenz in sozialen Berufen.

Auch in den geschlechtsgemischten Sparten, hierzu zählen vor allem die kaufmännischen Berufe, die Verwaltungsberufe im öffentlichen Dienst und viele Tätigkeiten mit akademischer Ausbildung, gelingt eine Hierarchisierung mittels Einkommen, Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten.⁵¹⁵ Diese Mechanismen greifen allerdings nicht von Anfang an, sondern wirken erst im Laufe der Zeit. Hier geraten Frauen vor allem in der Phase der Familiengründung ins Hintertreffen.

Obwohl die Geschlechterdifferenz bei akademischen Berufen laut Geissler⁵¹⁶ nicht so groß ausfällt, rechnen schon Studentinnen bei der Stellensuche mit mehr Schwierigkeiten als ihre männlichen Kommilitonen; und das in allen Fächergruppen, nicht nur in jenen mit größerem Arbeitsmarktrisiko.⁵¹⁷ Das beweisen auch die Arbeitslosenquoten der Hochschulabsolventinnen von 2002: 4,9% der jungen Frauen mit Universitätsabschluss und 3,6% mit Fachhochschulabschluss fanden keine Stelle – im Vergleich zu 3,8% bzw. 2,6% der Männer.⁵¹⁸ Zudem werden Frauen auch häufiger unterhalb ihrer eigentlichen Qualifikation angestellt. Vor allem was die Karrierechancen betrifft, sehen sich die befragten Studentinnen in der schlechteren Position.

Gleiche Bildungschancen münden also nicht in gleiche Chancen der Geschlechter im Berufsleben. Bildungsprozesse können keineswegs die strukturellen Bedingungen neutralisieren. Lemmermöhle sieht genau das Gegenteil eintreffen: Da Bildungsprozesse immer auf Leistungen aufbauen, besteht die Gefahr, dass die strukturellen Bedingungen übersehen werden und Geschlechterdifferenzen und Hierarchien als natürlich erscheinen.⁵¹⁹

Im beruflichen Sektor ist die Relation von gesellschaftlicher Determiniertheit und Handlungsfreiheit der Frauen nicht befriedigend erklärt. Die öffentliche Meinung unterstellt den Frauen Desinteresse am beruflichen Fortkommen. Die Frauenforschung wiederum, so moniert Geissler, untersucht stets den Beitrag, den Betriebe

⁵¹⁵ Geissler 1998

⁵¹⁶ ebd.

⁵¹⁷ Ramm 2001

⁵¹⁸ Reinberg/Hummel 2007, S. 31f.

⁵¹⁹ Lemmermöhle 1998

und die Politik zur Ungleichheit der Geschlechter leisten.⁵²⁰ Geschlechterhierarchie werde hier zu einseitig auf männliches Konkurrenzverhalten zurückgeführt oder als Folge institutionalisierter Zurückweisung gesehen. Geissler sieht es als ein Manko sozialwissenschaftlicher Untersuchungen an, dass sie nicht nach dem Anteil der Frauen zur Aufrechterhaltung dieses negativen Zustandes fragen. Die Ergebnisse eigener Studien würden sehr wohl auf einen Beitrag der Frauen zur Hierarchisierung im Beruf hinweisen. Auch Oechsle fragt sich, warum allgemeine Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen, die Frauen sehr wohl explizit äußern und vertreten, im privaten Bereich nur selten greifen.⁵²¹ Weshalb reproduzieren Frauen hier Machtasymmetrien immer wieder selber? Sie führt tief verankerte kulturelle Leitbilder von Liebe als Ursache an, wenn Frauen schnell mit Selbstzurücknahme und Selbstlosigkeit reagieren und das Aushandeln einer gerechten Arbeitsteilung als Widerspruch zum Liebesideal sehen, das kein Aufrechnen in einer Beziehung duldet.

Gesellschaftliche Rollenzuweisungen, wie das Leitbild einer guten Mutter, führen dazu, dass mehr als 89% aller Personen, die 2007 Elterngeld in Anspruch nahmen, Mütter waren und nur 11% Väter.⁵²² Nicht immer kann der geringere Verdienst der Frauen als Erklärung dienen, da auch Mütter mit höherem Einkommen sich zum Erziehungsurlaub entschlossen haben.

Die meisten Gemeinsamkeiten im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis sind in der Zeit des jungen Erwachsenenalters festzustellen. Die Erwerbsquote der 20- bis 25-jährigen Frauen und Männer in Westdeutschland liegt nicht weit auseinander (2002: Männer 74%, Frauen 66%).⁵²³ Auch sind die meisten Frauen in Vollzeit tätig und Ausbildung und Beruf haben einen hohen Stellenwert. Nach Geissler ist die Phase des jungen Erwachsenenalters, abgesehen von beginnenden Einkommensunterschieden, diejenige Zeit, in der am ehesten von Gleichheit die Rede sein kann.

Doch nach der Geburt eines Kindes stellen Frauen ihre beruflichen Ambitionen hinten an und begeben sich in eine ökonomische Abhängigkeit vom Partner, um eine angemessene Betreuung des Kindes leisten zu können. Sie sind immer noch die Hauptverantwortlichen für die Kinderbetreuung. Flaake sieht schon vor dem

⁵²⁰ Geissler 1998

⁵²¹ Oechsle 1998

⁵²² Statistisches Bundesamt 2008, S. 283

⁵²³ Statistisches Bundesamt 2003, S. 604

Eintreten dieser neuen Situation eine große Bereitschaft der Frauen, Kompromisse zu ihren Ungunsten einzugehen.⁵²⁴ So scheint der Wunsch nach einer eigenständigen, beruflich fundierten Identität sehr fragil zu sein.

Kinder führen nicht automatisch zu negativen Auswirkungen auf den beruflichen Erfolg. Doch nach einer Erwerbsunterbrechung, trotz der immer kürzer werdenden „Familienphase“, ist der Wiedereinstieg für erwerbstätige Frauen häufig mit einem Wechsel in einen anderen Beruf, mit Teilzeitarbeit oder einem Betriebswechsel verbunden, was sich in Einkommenseinbußen oder der Senkung des Qualifikationsniveaus auswirkt. So bleibt die Erwerbstätigenquote von Vätern relativ konstant zwischen 85 und 89%, während sie bei Müttern in Abhängigkeit vom Alter des Kindes stark zwischen 33 und 71% schwankt.⁵²⁵

Geissler sieht in diesen Erklärungsansätzen eine unzulässige Vereinfachung.⁵²⁶ Besonders der subjektive Einstellungswandel zum Beruf und im Arbeitsverhalten der Frauen sowie die Bedeutung der sozialen Leitbilder bezüglich des Familienlebens würden vernachlässigt. Der Weg von der Selbstbestimmung junger Frauen in die Abhängigkeit einer ungleichen Arbeitsteilung in der Familienphase könne nicht ohne Zustimmung der Beteiligten selbst ablaufen. Frauen gehen nicht blind in eine Falle und scheitern bei Aufrechterhaltung ihres beruflichen Interesses auch nicht nur an konservativen Strukturen.

Geissler/Oechsle bezeichnen die doppelte Lebensführung als neues Leitbild der weiblichen Biographie; der Versuch also, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.⁵²⁷ Die weibliche Berufstätigkeit wird hochgeschätzt und auch in der Lebensphase mit Kindern aufrechterhalten. Meist ist damit jedoch, so betonen Geissler/Oechsle, ein Anpassungsdruck verbunden, der die Frauen dazu bringt, ihr Leben komplementär zu demjenigen des Partners einzurichten. Ihre Ergebnisse zeigen, dass junge Frauen auch schon vor der Familiengründung von sich aus bereit sind, für Familie und Partnerschaft zurückzustecken. Die Hauptverantwortlichkeit für die Familie wird immer noch den Frauen zugesprochen.

⁵²⁴ Flaake 1998

⁵²⁵ Blossfeld u.a. 2009, S. 29f.

⁵²⁶ Geissler 1998

⁵²⁷ Geissler/Oechsle 1996

In ihrem Buch „Projekt Liebe“ stellt sich Keddi ganz bewusst gegen das Konzept des doppelten Lebensentwurfs als vorherrschendes Strukturprinzip weiblicher Selbstentwürfe.⁵²⁸ Obwohl auch die Shell-Studie aus dem Jahr 2000 die Gültigkeit dieses Modells als ein zentrales aufzeigt und für Frauen bis zum Zeitpunkt der Familiengründung bestätigt, sieht sie darin kein ausreichendes Erklärungspotential. Junge Frauen würden sich in ihrer Lebensgestaltung nicht nur am Leitbild des doppelten Lebensentwurfs orientieren; ihr Denken sei nicht ausschließlich von den Kategorien Beruf und Familie bestimmt. Solche dichotomen Vorstellungen vereinfachen die Komplexität des sozialen Lebens. Wird das weibliche Handeln ausschließlich vor der Folie der doppelten Vergesellschaftung interpretiert, so Keddi, werden andere, dahinter liegende Zusammenhänge oder Lebenskonzeptionen von Frauen verdeckt. Die Vielfalt ebenso wie die Konflikthaftigkeit weiblicher Lebensentwürfe werde zu sehr vereinfacht.

Für Keddi ist es wichtig, offen für subjektive Handlungs- und Konstruktionsprozesse junger Frauen zu sein, sich nicht voreilig auf geschlechtstypische Interpretationsmuster weiblicher Lebensgestaltung festzulegen, sondern sich selbstkritisch der Mehrdeutigkeit von Konstruktionen zu öffnen.

Da in diesen Ansatz auch irrationale Elemente einbezogen werden, hält es Keddi für angemessener, von Handeln als von Entscheidungen zu sprechen. Mit ihrem Konzept der Lebensthemen als biographische Konstruktionen von jungen Frauen will sie das Handeln der jungen Frauen nachvollziehbar machen und die dahinter liegende innere Logik erschließen.

Warum junge Frauen so handeln wie sie handeln, kann für Keddi mit den Ergebnissen der Geschlechterforschung nicht befriedigend erklärt werden. Von der Biographieforschung dagegen erhofft sie sich weitere Erkenntnisse auf die Fragen, warum die Entscheidungen junger Frauen, die Paarbeziehung und Familiengründung betreffend, häufig unlogisch und wenig durchdacht erscheinen. Keddi versucht anhand von Lebenskonzeptionen die innere Logik im biographischen Handeln junger Frauen aufzudecken.

Mit Individualisierungsprozessen möchte die Biographieforschung erklären, warum Menschen so und nicht anders handeln, und auch Entscheidungen treffen, die nicht unbedingt logisch erscheinen und warum sich Einstellungen im Laufe des Lebens ändern können. Die Ursache für das Verhalten der Menschen liegt in den

⁵²⁸ Keddi 2003

biographischen Erfahrungen der Vergangenheit; strukturelle Faktoren und rationale Überlegungen werden als zweitrangig angesehen.

Keddi setzt Lebensthemen voraus, die strukturierend und sinngenebend sind, quasi der rote Faden, an dem sich Individuen orientieren. Lebensthemen sind dem Einzelnen oft nicht bewusst. Die verschiedenen Projekte jedoch sind situativ. Keddi geht von der Vorstellung von Biographien als Abfolge und Verflechtung von Projekten aus und widerspricht der Auffassung von einem stabilen Lebensentwurf. Vielmehr richten sich junge Frauen je nach Zeitpunkt und Lebenssituation an unterschiedlichen, sich oft widersprechenden Projekten aus. Mithilfe der Lebensthemen können die unterschiedlichen Projekte der jungen Frauen, ihr Handeln, ihre Entscheidungen, auch widersprüchliche und wenig logische, entschlüsselt werden. Keddi stellt mit dem Konzept des doppelten Lebensentwurfs auch die Omnirelevanz von Geschlecht in Frage. Nicht in jedem biographischen Handeln, so ihre Meinung, fällt dem Geschlecht eine konstruktive Rolle zu.

Das Handeln junger Frauen in Paarbeziehungen und bei der Familiengründung könne nicht mit sozialen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft, Region und sozialen Verhältnissen erklärt werden. Zu unterschiedlich würden sich junge Frauen unter ähnlichen Bedingungen verhalten. Die Gemeinsamkeiten in der Biographie von Frauen mit demselben Lebensthema sind weit größer als diejenigen von Frauen aus vergleichbaren soziostrukturellen Verhältnissen. Geschlecht, wie auch die anderen sozialen Strukturen, sieht sie nicht als unveränderliche Determinante, sondern je nach Fall unterschiedlich wirkend, als Ressource oder Barriere. Keddi spricht ihnen nicht ihre Verbindlichkeit ab, jedoch bezeichnet sie die Zusammenhänge als komplexer und unterschiedlich relevant.

„Das Wie der Lebensführung und der Projekte junger Frauen (und ihrer Partner) wird von den Gelegenheitsstrukturen wie Geschlecht, Region oder Bildung beeinflusst, das Warum ihres Planens, Handelns und Gestaltens können die Lebensthemen erklären.“⁵²⁹

Keddi widerspricht damit auch der Ansicht Oechsles, die davon ausgeht, dass junge Frauen im Gegensatz zu den jungen Männern, die sich lebenslang am Modell der Erwerbsarbeit orientieren, kein allgemein gültiges Leitbild mehr haben. Dass aufgrund der doppelten Vergesellschaftung die Situation der Frauen noch schwieriger und widersprüchlicher geworden ist, dieser Ansicht kann sie sich nicht

⁵²⁹ Keddi 2003, S. 228

anschließen. Beide Geschlechter hätten in ihrem Leben komplexe und auch widersprüchliche Situationen zu bewältigen.

Für Keddi sind die Frauen auf diese Weise zu Opfern der Geschlechterverhältnisse und des Patriarchats erniedrigt. Trotz einer gewissen sozialen Vorstrukturiertheit sieht sie die jungen Frauen jedoch als bewusste Akteurinnen ihrer eigenen Biographie, die nicht irgendwelchen Strukturen ausgeliefert sind, sondern die sich bewusst damit auseinandersetzen können. Sie deutet die oftmals inkonsequent erscheinenden Projekte der jungen Frauen nicht als Ausdruck der Zerrissenheit zwischen den beiden Polen des doppelten Lebensentwurfs, Beruf und Familie, sondern als Ausdruck biographischer Prozesse.

Keddi sieht die Mädchenarbeit Gefahr laufen, den doppelten Lebensentwurf als Idealbild für junge Frauen festzuschreiben und damit den Blick auf viele andere Lebenskonstruktionen zu verstellen. Eine Bewertung der unterschiedlichen Lebensthemen verbiete sich, auch wenn sie nicht in das Konzept eines modernen Frauseins passten. Mädchen müssten da abgeholt werden, wo sie stünden; anerkannte sozialpädagogische Projekte dürften nicht präferiert werden.

Schlussbemerkungen

Mit der vorliegenden Arbeit zur Mädchenbildung in Baden-Württemberg sollte ein Beitrag geleistet werden, der eine Facette dieser Thematik aus einem ganz bestimmten Blickwinkel heraus genauer untersucht. Durch die zeitlich und regional umfassende Studie konnte die Bildungsexpansion der Mädchen dokumentiert und näher beleuchtet werden.

Beim Aufzeigen der Erklärungsmuster für Verzögerungen und Brüche bezüglich der wachsenden weiblichen Bildungsbeteiligung wurde deutlich, dass einfache Kausalattributionen nicht greifen, sondern aufgrund der Vielschichtigkeit multifaktorielle Ursachen dafür verantwortlich gemacht werden müssen. Als ein weiteres Ergebnis wurde darauf hingewiesen, dass die gegenwärtigen Unterschiede im schulischen Leistungsverhalten zwischen Mädchen und Jungen mit ein Resultat historischer Prozesse sind.

Trotz einer relativ breiten Perspektive sind längst nicht alle Fragen bewältigt bzw. geklärt; vieles konnte nur angedeutet werden, da es den Umfang der Arbeit gesprengt hätte. Offene Forschungsfragen sowie weiterführende Forschungsdesiderate wurden in Kapitel 4 angerissen.

In den letzten Jahren hat sich der Fokus verändert. So scheinen sich in jüngster Zeit die Forschungsvorhaben eher zugunsten der Jungen und der Klärung ihrer unzureichenden schulischen Erfolge zu verschieben. Die ungleiche Verteilung der Chancen hat sich von der Arbeitertochter zum Migrantensohn aus sozial schwachen Familien verlagert.⁵³⁰ Zahlreichen Neuerscheinungen beweisen das gestiegene Interesse an einer speziellen Jungenförderung⁵³¹; ebenso das seit 2005 vom Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend initiierte Pilotprojekt „Neue Wege für Jungs“⁵³², das zudem die Mitverantwortung von Jungen und Mädchen für die bestehenden Geschlechterordnung thematisiert.

Als einheitliches Ziel dieser neueren Veröffentlichungen soll eine größtmögliche Chancengleichheit in der Schule angestrebt werden; mit Akzeptanz der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern. Letztlich aber noch immer nicht geklärt ist die konkrete Umsetzung der neuen Erkenntnisse zur Gleichberechtigung von

⁵³⁰ Geißler 2005

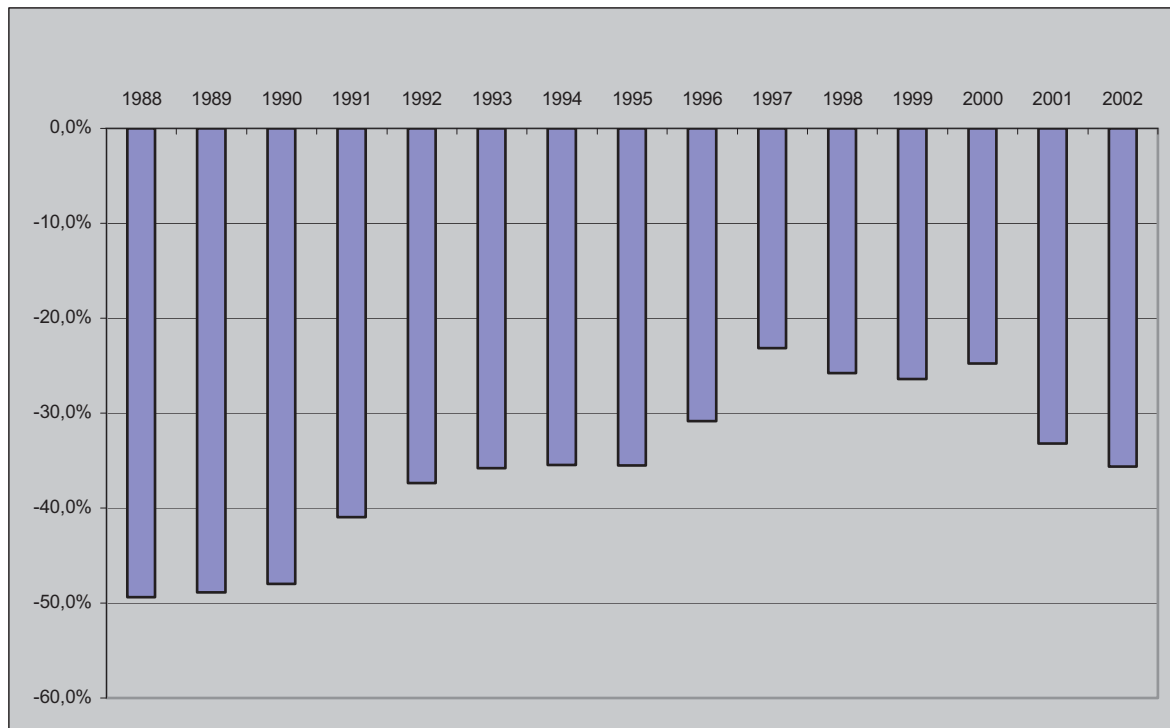
⁵³¹ Pech 2009; Matzner/Tischner 2008; Cremers/Budde 2009

⁵³² Cremers/Puchert/Mauz 2007

Mädchen und Jungen in den schulischen Alltag. Auch Aufrufe zur Entdramatisierung der Geschlechter bleiben im Grunde genommen eher abstrakt und bieten noch zu wenig Verwertbares, auch im Hinblick auf die Lehrerbildung. Darin wird der zukünftige Forschungsbedarf liegen.

Anhang

Abb. 107: Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, 1988-2002



Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Prozentualer Anteil der Schüler im öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulsystem in Baden-Württemberg, 1960-2002.....	82
Abb. 2:	Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	83
Abb. 3:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	84
Abb. 4:	Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	87
Abb. 5:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	88
Abb. 6:	Anzahl der Schüler an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	90
Abb. 7:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	91
Abb. 8:	Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	92
Abb. 9:	Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	93
Abb. 10:	Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	94
Abb. 11:	Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	95
Abb. 12:	Anzahl der 13-Jährigen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1972-2002.....	96
Abb. 13:	Prozentsatzdifferenz zwischen 13-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1972-2002.....	97
Abb. 14:	15-Jährige an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1970-2002.....	98
Abb. 15:	Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	99
Abb. 16:	15-Jährige an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1970-2002.....	100
Abb. 17:	Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	101
Abb. 18:	15-Jährige an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht in Prozent des Altersjahrganges, 1971-2002.....	102
Abb. 19:	Prozentsatzdifferenz zwischen 15-jährigen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1971-2002.....	103
Abb. 20:	Schüler an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg in Prozent, 1960-2002.....	104
Abb. 21:	Schüler an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	105
Abb. 22:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	106

Abb. 23:	14-Jährige an öffentlichen und privaten Sonderschulen in Baden-Württemberg in Prozent des Altersjahrganges, 1977-2002.....	107
Abb. 24:	Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1960-2002.....	108
Abb. 25:	Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg in Prozent nach Geschlecht, 1960-2002.....	109
Abb. 26:	Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Abiturienten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg, 1960-2002.....	110
Abb. 27:	Abgänger ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	112
Abb. 28:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	113
Abb. 29:	Abgänger mit Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	114
Abb. 30:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	115
Abb. 31:	Abgänger mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1965-2002.....	116
Abb. 32:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1965-2002.....	117
Abb. 33:	Abgänger mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1972-2002.....	118
Abb. 34:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1972-2002.....	119
Abb. 35:	Abgänger mit Fachhochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1988-2002.....	120
Abb. 36:	Abgänger mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	120
Abb. 37:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den Abgängern mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	121
Abb. 38:	Nicht versetzte Grundschüler an öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1962-2002.....	124
Abb. 39:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht Versetzten an öffentlichen und privaten Grundschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002....	125
Abb. 40:	Nicht versetzte Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1962-2002.....	126
Abb. 41:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht Versetzten an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002.....	127
Abb. 42:	Nicht versetzte Hauptschüler an öffentlichen und privaten Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1962-2002.....	128
Abb. 43:	Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1962-2002.....	129

Abb. 44:	Nicht versetzte Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1957-2002.....	130
Abb. 45:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht versetzten Realschülern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1957-2002.....	131
Abb. 46:	Nicht versetzte Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1959-2002.....	132
Abb. 47:	Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Realschulen in Baden-Württemberg, 1959-2002.....	133
Abb. 48:	Nicht versetzte Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1957-2002.....	134
Abb. 49:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den nicht versetzten Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1957-2002.....	135
Abb. 50:	Nicht versetzte Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil in Prozent nach Geschlecht, 1959-2002.....	136
Abb. 51:	Prozentsatzdifferenz zwischen nicht versetzten Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von ihrem Schüleranteil an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1959-2002.....	136
Abb. 52:	Vorzeitig eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002.....	139
Abb. 53:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den vorzeitig eingeschulerten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002.....	140
Abb. 54:	Normal eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002.....	141
Abb. 55:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den normal eingeschulerten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002.....	142
Abb. 56:	Überaltert eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002.....	143
Abb. 57:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den überaltert eingeschulerten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002.....	143
Abb. 58:	Zurückgestellte und wieder eingeschulte Kinder an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1969-2002.....	144
Abb. 59:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei den zurückgestellten und wieder eingeschulerten Kindern an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1969-2002.....	145
Abb. 60:	Übergangsquoten aus öffentlichen und privaten Grundschulen in Baden-Württemberg auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium in Prozent der Schüler aus der 4. Klassenstufe, 1961-2002.....	147
Abb. 61:	Schüler in Realschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1959-2002.....	148
Abb. 62:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Realschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1959-2002.....	149

Abb. 63:	Schüler in Eingangsklassen des Gymnasiums an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1959-2002.....	150
Abb. 64:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Eingangsklassen des Gymnasiums an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1959-2002.....	151
Abb. 65:	Schüler in Hauptschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	152
Abb. 66:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen in Hauptschuleingangsklassen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	153
Abb. 67:	Schüler an privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	155
Abb. 68:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	156
Abb. 69:	Schüler an privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	157
Abb. 70:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	158
Abb. 71:	Schüler an privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	159
Abb. 72:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	160
Abb. 73:	Schüler an privaten Grundschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1952-2002.....	161
Abb. 74:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an privaten Grundschulen in Baden-Württemberg, 1952-2002.....	162
Abb. 75:	Ausländische und deutsche Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1977-2002.....	164
Abb. 76:	Ausländische Hauptschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1977-2002.....	165
Abb. 77:	Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Hauptschulen in Baden-Württemberg, 1977-2002.....	166
Abb. 78:	Ausländische und deutsche Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	167
Abb. 79:	Ausländische Realschüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	168
Abb. 80:	Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	168
Abb. 81:	Ausländische und deutsche Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1973-2002.....	169
Abb. 82:	Ausländische Gymnasiasten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1973-2002.....	170
Abb. 83:	Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen sowie deutschen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg, 1973-2002.....	171
Abb. 84:	Türken und Italiener an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	173

Abb. 85:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei türkischen und italienischen Realschülern in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	174
Abb. 86:	Griechen und Kroaten an öffentlichen und privaten Realschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	175
Abb. 87:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Realschülern in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	176
Abb. 88:	Türken und Italiener an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	177
Abb. 89:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei türkischen und italienischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	178
Abb. 90:	Griechen und Kroaten an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1970-2002.....	179
Abb. 91:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen bei griechischen und kroatischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg, 1970-2002.....	180
Abb. 92:	Prozentsatzdifferenz zwischen ausländischen Mädchen und Jungen an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg nach Staatsangehörigkeit, 2002.....	181
Abb. 93:	Studierende an Hochschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1980-2002.....	186
Abb. 94:	Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Studierenden an Hochschulen in Baden-Württemberg, 1980-2002.....	187
Abb. 95:	Studienanfänger an Hochschulen in Baden-Württemberg nach Geschlecht, 1975-2002.....	188
Abb. 96:	Prozentsatzdifferenz zwischen weiblichen und männlichen Studienanfängern an Hochschulen in Baden-Württemberg, 1975-2002.....	189
Abb. 97:	Schüler an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien nach Bundesländern und Geschlecht, 1956-2002.....	193
Abb. 98:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Gymnasien nach Bundesländern, 1956-2002.....	194
Abb. 99:	Schüler an öffentlichen und privaten Realschulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1956-2002.....	196
Abb. 100:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen an öffentlichen und privaten Realschulen nach Bundesländern, 1956-2002.....	197
Abb. 101:	Schüler ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002.....	198
Abb. 102:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen ohne Hauptschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002.....	199
Abb. 103:	Schüler mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002.....	200
Abb. 104:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit Realschulabschluss an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002.....	201
Abb. 105:	Schüler mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern und Geschlecht, 1976-2002.....	202
Abb. 106:	Prozentsatzdifferenz zwischen Mädchen und Jungen mit allgemeiner Hochschulreife an öffentlichen und privaten allgemein bildenden Schulen nach Bundesländern, 1976-2002.....	203

Literaturverzeichnis

- Aibauer, Rosa (1957): Zum Geschichtsunterricht in Mädchenklassen. In: Pädagogische Welt, 11. Jg. 1957, S. 468-474 u. 479
- Alpers, Hilde (1951): Mädchenerziehung biologisch gesehen. In: Die Sammlung, 6. Jg. 1951, S. 469-474
- Andresen, Sabine (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 35-48
- Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1990): Besser gebildet und doch nicht gleich! Bielefeld, S. 197-217
- Arnold, Wilhelm (1977): Gibt es psychologische Gründe für und/oder wider eine spezifische Mädchen- und Frauenbildung? In: Katholische Bildung, 78. Jg. 1977, S. 413-420
- Bahner, Hiltrud (1950): Unsere Hauptversammlung am 28. Oktober 1950. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1950, Nr. 6, S. 1-13
- Bahner, Hiltrud (1952): Müssen wir in der Mädchenbildung neue Wege suchen? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 5. Jg. 1952, Nr. 6, S. 2-4
- Bahner, Hiltrud (1955): Berichte. Fragen der heutigen Mädchenerziehung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 8. Jg. 1955, Nr. 2, S. 8-10
- Bahner, Hiltrud (1957a): Koedukation hat auch eine Kehrseite. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 10. Jg. 1957, Nr. 1, S. 2-4
- Bahner, Hiltrud (1957b): Koedukation oder getrennte Erziehung? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 10. Jg. 1957, Nr. 3, S. 11-12
- Bahner, Hiltrud (1960a): Arbeitstagung in Tübingen. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 13. Jg. 1960, Nr. 4, S. 5-6
- Bahner, Hiltrud (1960b): Fragen der Erziehung des Mädchens für die Zweigleisigkeit seiner Aufgaben in der heutigen Gesellschaft. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 13. Jg. 1960, Nr. 5, S. 2-4
- Bajohr, U. (1993): Sind Mädchen Opfer der Koedukation? In: Pädagogische Welt, 47. Jg. 1993, H. 7, S. 333-334
- Banholzer, Agnes (1959): Naturlehre und Mädchenbildung. In: Die Schulwarte, 12. Jg. 1959, S. 478-487
- Banholzer, Agnes (1966): Die Bedeutung der Berufswelt für die Mädchen- und Frauenbildung. In: Katholische Frauenbildung, 67. Jg. 1966, S. 462-471
- Bareth, Nica (1996): Geschlechtsspezifische Unterschiede im Mathematikunterricht. In: Pädagogische Welt, 50. Jg. 1996, H. 9, S. 406-410
- Bauer, Karl-Oswald/Budde, Hermann (1984): Schule und Studium: Mehr Berechtigungen, weniger Chancen. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1984): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 3, Weinheim, S. 76-116
- Baumann, Heidrun (1992): Frauengeschichte im Geschichtsunterricht. In: Pädagogische Welt, 46. Jg. 1992, H. 1, S. 11-18
- Baumann, Heidrun/Beilner, Helmut (1992): Frauenförderung auch in der Schule? In: Pädagogische Welt, 46. Jg. 1992, H. 1, S. 1
- Baumert, Jürgen (1992): Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 1, S. 83-110
- Baumert, Jürgen/Cortina Kai S./Leschinsky, Achim (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg, S. 52-147
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Feministische Theorien zur Einführung. 4., vollst. überarb. Auflage Hamburg
- Bednarz-Braun, Iris (1981): Mädchen in Männerberufen. In: betrifft: erziehung, 14. Jg. 1981, S. 39-51

- Beetz, Sibylle (1998): Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg. 1998, S. 253-262
- Begabungsreserven bestätigt (1965) o.V. In: Süddeutsche Schulzeitung, 19. Jg. 1965, S. 53
- Beiderwieden, Kay (1981): Bewerbungsverhalten und Bewerbungserfolg von Mädchen bei der Lehrstellensuche. In: Die Deutsche Schule, 73. Jg. 1981, H. 12, S. 736-745
- Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus (1995): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1995): Bildung in Zahlen. Weinheim, S. 217-226
- Benard, Cheryl/Schlauffer, Edit (2000): Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät. München
- Bergen, Martha (1953): Wie können wir das Leben der weiblichen Jugend auf dem Lande sichern? In: Die Sammlung, 8. Jg. 1953, S. 151-155
- Berger, Ida (1968): Frauenstudium in der Sicht der Studenten und Studentinnen. In: Neue Sammlung, 8. Jg. 1968, S. 270-282
- Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim
- Bergk-Mittellehner, Marion (1986): Programmieren für die Jungen – Schreiben für die Mädchen? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38. Jg. 1986, H. 2, S. 20-23
- Berichte – Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Mädchen- und Frauenbildung – Verband der Lehrerinnen aller Schulgattungen vom 20. Sept. bis 2. Okt. 1951 in Nürnberg. (1951) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1951, Nr. 5, S. 9-15
- Bertram, Hans/Hennig, Marina (1996): Das katholische Arbeitermädchen vom Lande: Milieus und Lebensführung in regionaler Perspektive. In: Bolder, Axel u.a. (Hrsg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen, S. 229-251
- Biermann, Christine/Boldt, Uli (1999): „Die Jungen packen eben eher bei Männern aus“. Ein Projekt über Jungenkonferenzen. In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 16-21
- Bilden, Helga u.a. (1981): Arbeitslose junge Mädchen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. 1981, Nr. 5, S. 677-695
- Biskup, Claudia/Pfister, Gertrud/Röbke, Cathrin (1998): „Weil man da über seine Probleme reden kann ...“. Partielle Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg. 1998, Nr. 5, S. 753-768
- Blaschek, Hannelore (1977): Zur Not-Wendigkeit von Mädchenbildung. In: Katholische Bildung, 78. Jg. 1977, S. 400-412
- Blaschek, Hannelore (1979): Ist Mädchenbildung wieder aktuell? In: Katholische Bildung, 80. Jg. 1979, S. 210-221
- Blochmann, Elisabeth (1956): Zur Frage der Mädchenbildung heute. In: Die Sammlung, 11. Jg. 1956, S. 401-407
- Blossfeld, Hans-Peter u.a. (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Aktionsrat Bildung. Wiesbaden
- Blossfeld, Hans-Peter u.a. (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Aktionsrat Bildung. Wiesbaden
- Boeck, Annemarie (1954): Tut unseren Mädchen Besinnung not? In: Die Schulwarte, 7. Jg. 1954, S. 726-728
- Böhm-Kasper, Oliver/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt
- Böhm-Kasper, Oliver/Weishaupt, Horst (2004): Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 93-125
- Böhmer, Maria (1988): Chancen und Hindernisse einer realistischen Lebensplanung der Frau. In: Katholische Bildung, 89. Jg. 1988, S. 518-529
- Böhnisch, Lothar (1997): Möglichkeitsräume des Mannseins: Zur sozialisationstheoretischen und historischen Begründung einer Jungen- und Männerarbeit. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Weinheim, S. 61-88
- Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/Rösner, Ernst (1988): Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1988): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 5, Weinheim, S. 103-130
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1995): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim

- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim
- Böttger, Gudrun (1995): Mädchenarbeit. Ein Tag zum Thema Selbst- und Fremdbild. In: Pädagogik, 47. Jg. 1995, H. 11, S. 44-47
- Bolder, Axel u. a. (Hrsg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen
- Borries, Bodo v. (1975): Frauen in Schulgeschichtsbüchern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 27. Jg. 1975, S. 601-618
- Borris, Maria (1972): Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und Westberlin. Frankfurt
- Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster
- Brandl, Irmgard (1963): Die „Frauenfrage“. In: Pädagogische Welt, 17. Jg. 1963, S. 404-410
- Brauchlin, Eleonora (1969): Mütterlichkeit ist eine Ausdrucksform der Menschlichkeit. In: Die Scholle, 37. Jg. 1969, H. 5, S. 317-319
- Brehmer, Ilse (1981): Der ganz vulgäre Sexismus in der Schule. In: betrifft: erziehung, 14. Jg. 1981, S. 28-31
- Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1982): Sexismus in der Schule. Weinheim
- Breitenbach, Eva (1994): Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg. 1994, H. 2, S. 179-191
- Brendel, Franz (1967): Bildungsexplosion – Volksschulen werden leer – Hochschulen bersten! In: Süddeutsche Schulzeitung, 21. Jg. 1967, S. 263-264
- Brentano, Margherita v. (1967): Die Situation der Frauen und das Bild „der Frau“ an der Universität. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 1, S. 12-28
- Broich, Karl (1962): Die geschichtliche Lage der berufstätigen Frau und ihr Einfluß auf Bildung und Ausbildung. In: Pädagogische Rundschau, 16. Jg. 1962, S. 14-25
- Broich, Karl (1969): Der Bildungsrückstand zwischen Stadt und Land und in einzelnen Sozialgruppen. In: Pädagogische Rundschau, 23. Jg. 1969, S. 466-477
- Brunner, Elisabeth (1957): Erste öffentliche Versammlung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 10. Jg. 1957, Nr. 5, S. 3-4
- Buchen, Sylvia (1996): Weiblichkeit und „harte“ Naturwissenschaften. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. 1996, H. 3, S. 328-343
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Berufsbildungsbericht 2003. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. Bonn, Berlin
- Bungardt, Karl (1967): Gleichheit der Bildungschancen. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 3, S. 125-136
- Bungardt, Karl (1975): Bildungswerbung – am Erfolg gescheitert. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 27. Jg. 1975, S. 3-6
- Burkhardt, Anke (2001): Prägend bis marginal – zur Position von Mädchen und Frauen in Bildung und Wissenschaft. In: Böttcher, Wolfgang/ Klemm, Klaus (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim, S. 303-330
- Buschmann, Matthias (1994): Jungen und Koedukation. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg. 1994, H. 2, S. 192-214
- Buse, Gunhild (1995): Weibliche Moral – feministische Ethik? In: Der evangelische Erzieher, 47. Jg. 1995, S. 262-270
- Casjens, Rolf/Flessner, Heike (1980): Frauen auf dem zweiten Bildungsweg – Zur Lage von Studentinnen, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschulen kommen. In: Die Deutsche Schule, 72. Jg. 1980, H. 1, S. 23-31
- Chancen von Frauen radikal verschlechtert. (1984) o.V. In: Lehrerzeitung, 38. Jg. 1984, H. 14/15, S. 336-338

- Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg (1964): Zielbewußt in eine gute Zukunft. 10-Punkte-Programm der CDU in Baden-Württemberg. Stuttgart
- Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg (1968a): Kulturpolitik in Baden-Württemberg. Bildung für die Welt von morgen. Stuttgart
- Christlich-Demokratische Union in Baden-Württemberg (1968b): Leitlinien in das Jahr 2000. CDU-Konzeptionen für die Entwicklung des Landes. Stuttgart
- Christmann, Helmut (1965): Vorschläge zu einem Stoffplan für den Geschichtsunterricht in Mädchenklassen. In: Die Schulwarte, 18. Jg. 1965, H. 6/7, S. 473-477
- Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 3. unveränd. Aufl., Wiesbaden
- Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg
- Cremer, Marlies (1961): Erwägungen zur Frauenarbeit in der Industrie. In: Neue Sammlung, 1. Jg. 1961, S. 455-463
- Cremers, Michael/Budde, Jürgen (2009): Jungen fördern. Was wissen wir über die Situation von Jungen in der Schule und über Möglichkeiten der Förderung? In: Pädagogik, 61. Jg. 2009, H. 6, S. 36-40
- Cremers, Michael/Puchert, Ralf/Mauz, Elvira (2007): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts „Neue Wege für Jungs“. Bielefeld
- Crotti, Claudia (2006): Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. 2006, H. 3, S. 363-374
- Cube, Alexa v. (1956): Mädchenbildung: Ein Lehrgang in Calw. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 9. Jg., 1956, Nr. 1, S. 2-11
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/ Osnabrück
- Das Weibliche entwickeln. Gespräch mit Hedwig Ortmann. (1993) o.V. In: Pädagogik, 45. Jg. 1993, H. 4, S. 57-58
- Der Spiegel (2007) Nr. 24
- Die Frau in Beruf, Familie und Gesellschaft.(1968) o.V. In: Süddeutsche Schulzeitung, 22. Jg. 1968, S. 21-22
- Die Gleichberechtigung muß in der Schule beginnen! (1968) o.V. In: Die Scholle, 36. Jg. 1968, H. 3, S. 129-131
- Die Mädchenoberklasse der Volksschule als Stätte der Vorbereitung für Familie und Erwerbsberuf. (1954/55) o.V. In: Pädagogische Rundschau, 9. Jg. 1954/55, S. 58-64
- Diefenbach, Heike (2007): Die schulische Bildung von Jungen und jungen Männern in Deutschland. In: Hollstein, Walter/Matzner, Michael (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit mit Jungen und Männern. München, S. 101-115
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Wiesbaden
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg. 2002, Nr. 6, S. 938-958
- Dietz, Heinrich (1961): Koedukation in den Jahren des jugendlichen Reifens. In: Die Schulwarte, 14. Jg. 1961, Teil I, H. 6, S. 343-355, Teil II, H. 7, S. 385-391
- Dietz, Heinrich (1968): Koedukation in der Pubertät. In: betriebl. erziehung, 1. Jg. 1968, S. 23-33
- Dommer, Maria (1957): 4. Arbeitskreis: „Aufgaben der heutigen Mädchenbildung und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung aus der Sicht der hauswirtschaftlichen und gewerblichen Berufs- und Fachschule.“ In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 10. Jg. 1957, Nr. 5, S. 6-7
- Donning, Irene (1997): Koedukation im 20. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau, 51. Jg. 1997, S. 721-747
- Dresel, Markus/Schober, Barbara/Ziegler, Albert (2007): Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern? In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 61-81

- Drerup, Heiner (1997): Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 853-875
- Dungen, Brigitte v. (2000): Berufswahl hat ein Geschlecht. In: bildung & wissenschaft, 54. Jg. 2000, Mai, S. 18-19
- Eckstein, Ludwig (1961): Koedukation vom Standort der Erziehungsberatung aus. In: Die Schulforschung, 14. Jg. 1961, S. 391-404
- Ein Wort zur Frage der Mädchenbildung. (1951) o.V. In: Der christliche Erzieher, 1951, H. 2, S. 11-12
- Einsiedler, Wolfgang (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, Kai S. u. a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 285-341
- Elternmeinung: Mädchen mit weniger Bildung. (1986) o.V. In: Lehrerzeitung, 40. Jg. 1986, H. 23/24, S. 576
- Emmerich, Marilone (1965): Die Frau: Objekt oder Partnerin? In: Katholische Frauenbildung, 66. Jg. 1965, S. 326-337
- Emmerich, Marilone (1972): Die neuentdeckte Befreiung der Frau. Kritische Reflexionen zur Situation der Mädchen- und Frauenbildung. In: Katholische Frauenbildung, 73. Jg. 1972, S. 1-9
- Emmerich, Marilone (1978): Mädchen in Männerberufe – ein Fortschritt? In: Katholische Bildung, 79. Jg. 1978, S. 639-647
- Emmerich, Marilone (1979): Die Frau zwischen Verfremdung und Entfaltung. Zu einem neuen Bildband von Christa Meves: Anima – verletzte Mädchenseele. In: Katholische Bildung, 80. Jg. 1979, S. 494-497
- Emmerich, Marilone (1981): Brauchen wir eine spezielle Mädchen- und Frauenbildung? In: Katholische Bildung, 82. Jg. 1981, S. 690-694
- Empfehlungen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. (1967) o.V. In: Katholische Frauenbildung, 68. Jg. 1967, S. 300-302
- Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.) (1990): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt
- Entschließungen. An das Kultusministerium Stuttgart. (1956) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 9. Jg. 1956, Nr. 6, S. 8
- Erbe, Hans Walter (1957): Zur Frage der Koedukation. In: Die Sammlung, 12. Jg. 1957, S. 435-441
- Erler, Gisela/Jaekel, Monika (1980): Das Märchen von Hase und Igel. In: betrifft: erziehung, 13. Jg. 1980, S. 28-29
- Erhardt, Ruth (1955): Fragen der Mädchenbildung und der weiblichen Lehrkräfte. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 8. Jg. 1955, Nr. 6, S. 7-10
- Esch, Karlheinz (1990): Vater- und Mutterrolle im Wandel. In: Katholische Bildung, 91. Jg. 1990, S. 363-367
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1987): Neue Mütterlichkeit oder Wieviel Mutter braucht das Kind? In: Westermanns Pädagogischen Beiträge, 39. Jg. 1987, H. 1, S. 42-44
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1992): Veränderung der Jugendarbeit durch Frauenforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 6, S. 895-909
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1997): Wissenschaft ohne Orientierung? Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, S. 243-252
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Schule und Geschlecht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 647-669
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Güting, Damaris/Ebsen, Silke (2001): Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg. 2001, Nr. 1, S. 67-79
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1985): Lebenspläne und Zukunftsentwürfe von Jungen und Mädchen am Ende der Sekundarstufe I. In: Die Deutsche Schule, 77. Jg. 1985, H. 6, S. 478-491
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1992): „Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“ In: Die Deutsche Schule, 84. Jg. 1992, H. 3, S. 348-360
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10, Weinheim, S. 163-199
- Feministische Theologie (1982). Der evangelische Erzieher, 34. Jg. 1982, H. 6

- Ferdinand, Willi (1964): Mehr Abiturienten – aber woher? In: Pädagogische Rundschau, 18. Jg. 1964, S. 300-304
- Finsterwald, Monika/Ziegler, Albert (2007): Geschlechtsrollenerwartungen vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 117-141
- Flaake, Karin (1998): Weibliche Adoleszenz – Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 43-65
- Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.) (1992): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt
- Flade, Antje/Lohmann, Günter/Landgraf, Erwin (2000): Der Lebensraum von Mädchen und Jungen. In: Bildung und Erziehung, 53. Jg. 2000, H. 4, S. 441-453
- Flitner, Andreas/Petry, Christian/Richter, Ingo (Hrsg.) (1999): Wege aus der Ausbildungskrise. Opladen
- Flitner, Elisabeth (1988): Ein Frauenstudium im Ersten Weltkrieg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. 1988, Nr. 2, S. 153-169
- Flitner, Elisabeth (1992): Wirkungen von Geschlecht und sozialer Herkunft auf Schullaufbahn und Berufswahl. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 1, S. 47-63
- Franke, Peter (1994): Koedukation – (wieder) ein Problem? In: Pädagogische Welt, 48. Jg. 1994, H. 1, S. 1
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“ In: Brehmer, Ilse (Hrsg.) (1982): Sexismus in der Schule. Weinheim, S. 260-276
- Frauen: Religion und Sozialisation (1993). Der evangelische Erzieher, 45. Jg. 1993, H. 4
- Frey-Eiling, Angela (1992): Mädchen und Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Bildung und Erziehung, 45. Jg. 1992, S. 83-88
- Fried, Lilian (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. 1989, H. 4, S. 471-492
- Friedrich, Hans E. (1958): Vom Erwachen und von der Verselbständigung der Frau. In: Die Scholle, 26. Jg. 1958, S. 386-387
- Frommelt, Bernd u.a. (Hrsg.) (2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Weinheim
- Führ, Christoph (1989): Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München
- Für eine eigenständige Mädchenbildung. (1954) o.V. In: Pädagogische Welt, 8. Jg. 1954, S. 562-563
- Fuldaer Bischofskonferenz 1956 (1957): Katholische Grundsätze für Schule und Erziehung. In: Pädagogische Welt, 11. Jg. 1957, S. 307-310
- Furck, Carl-Ludwig (1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. München. S. 282-356
- Gamm, Hans-Jochen (1996): Der Verschleiß von Mütterlichkeit als lyrisches Thema. In: Pädagogik, 48. Jg. 1996, H. 5, S. 38-41
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim, S. 71-100
- Geissler, Birgit (1991): Gleichheit oder Verschiedenheit? Erwerbs- und Arbeitszeitpräferenzen von Frauen. In: Pädagogik, 43. Jg. 1991, H. 3, S. 42-45
- Geissler, Birgit (1998): Hierarchie und Differenz. Die (Un-)Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Konstruktion der Geschlechterhierarchie im Beruf. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 109-129
- Geissler, Birgit/Oechsle, Mechthild (1996) Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim
- Gerstein, Hannelore (1967): Die Frau – Das mysteriöse Wesen. Einige Gedanken zur Enquete der Bundesregierung. In: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, S. 265-274
- Gerweck, Eduard (1950): Koedukation? In: Die Schulwarte, 3. Jg. 1950, S. 530-533

- GEW (1990): Die Koedukation kritisch hinterfragen. In: Lehrerzeitung, 44. Jg. 1990, Nr. 23/24, S. 569
- Giesen, Heinz u.a. (1992): Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 1, S. 65-81
- Girgensohn, Bettina (1997): Brauchen wir eine neue Frauenbewegung? In: Die Deutsche Schule, 89. Jg. 1997, H. 4, S. 406-409
- Gladel, Werner (1993): Die Frau als Mutter. In: Katholische Bildung, 94. Jg. 1993, S. 663-672
- Glaser, Edith/Herrmann, Ulrich (1988): Konkurrenz und Dankbarkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. 1988, H. 2, S. 205-226
- Gleichberechtigung an koedukativen Schulen? (1992) o.V. In: Lehrerzeitung, 46. Jg. 1992, Nr. 1/2, S. 32-33
- Gleiche Bildungschancen von Frauen nicht hinlänglich genutzt. (1967) o.V. In: Pädagogische Welt, 21. Jg. 1967, S. 329-332
- Glötzner, Johannes (1987): Sexismus in neuen Mathematikbüchern. In: Pädagogik heute, 1987, H. 3, S. 19-20
- Grabrucker, Marianne (1990): Typisch Mädchen – typisch Junge? In: Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia (Hrsg.) (1990): Frauensache Schule. Frankfurt, S. 120-131
- Graw, Ehrentraud (1988): Ausländische Schüler an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg. In: Lehrerzeitung, 42. Jg. 1988, H. 12, S. 269-273
- Grimm, Susanne (1968): Die Bildungs- und Berufssituation der Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik. In: Pädagogische Welt, 22. Jg. 1968, S. 410-417
- Groeben, Annemarie von der (1988): Nachdenken über den weiblichen Blick in der Wissenschaft. In: Neue Sammlung, 28. Jg. 1988, S. 195-205
- Gümen, Sedef/Herwatz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg. 1994, Nr. 1, S. 63-80
- Häckh, Paul (1961): Mädchenbildung und Koedukation. In: Die Schulwarte, 14. Jg. 1961, H. 7, S. 404-410
- Hänsel, Dagmar (1992): Wer ist der Professionelle? Analyse der Professionalisierungsproblematik im Geschlechterzusammenhang. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 6, S. 873-893
- Hagemann-White, Carol (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 28-41
- Hagemeister, Volker (1991): Argumente für die Fortsetzung der Koedukation. In: Die Deutsche Schule, 83. Jg. 1991, H. 4, S. 474-492
- Hagenmaier, Theresia (1969): Mädchenbildung in den Bildungsplänen der Bundesrepublik. In: Die Schulwarte, 22. Jg. 1969, S. 81-90
- Haindorff, Götz (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Weinheim, S. 109-146
- Hannover, Bettina (1992): Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Zur Interessenentwicklung von Mädchen koedukativer und geschlechtshomogener Schulklassen. In: Bildung und Erziehung, 45. Jg. 1992, S. 31-46
- Hansen-Schaberg, Inge (1996): „Mütterlichkeit“ und „Ritterlichkeit“? In: Neue Sammlung, 37. Jg. 1996, S. 641-662
- Hardt, Hildegard (1967): Mädchen in Arbeitswelt und Berufsschule. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 1, S. 29-33
- Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden
- Hauke, Harry (1956): Die Erziehungsaufgabe der Familie in der Gegenwart. In: Lebendige Schule, 11. Jg. 1956, S. 487-493
- Heinrichs, Ute/Schulz, Thomas (1989): Mädchen und Naturwissenschaften. In: Pädagogik, 41. Jg. 1989, H. 9, S. 36-39
- Heller, Kurt A. (1992): Koedukation und Bildungschancen der Mädchen. In: Bildung und Erziehung, 45. Jg. 1992, S. 5-30
- Hellmich, Frank/Jahnke-Klein, Sylvia (2008): Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rendtorff, Barbara/

- Pregel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 111-120
- Hergt, Siegfried (Hrsg.) (1977): Parteiprogramme. Grundsatzprogrammatik und aktuelle politische Ziele von SPD, CDU, CSU, FDP, DKP, NPD. 10., aktualisierte u. erw. Aufl., Leverkusen
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim
- Herwatz-Emden, Leonie (1995): Geschlechterverhältnisse und Mutterschaft in einfachen und modernen Gesellschaften. In: Neue Sammlung, 36. Jg. 1995, S. 47-64
- Herwatz-Emden, Leonie (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 895-913
- Herwatz-Emden, Leonie (2003): Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S. u. a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 661-709
- Herwatz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (1999): Frauen und Männer, Mütter und Väter. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg. 1999, Nr. 6, S. 885-902
- Herzog, Walter (1994): Von der Koedukation zur Koinstruktion. In: Die Deutsche Schule, 86. Jg. 1994, H. 1, S. 78-95
- Hetmeier, Heinz-Werner (2000): Bildungsausgaben im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg. 2000, Nr. 1, S. 19-38
- Heuser, Adolf (1963): Zur Begründung der konfessionellen Schule. In: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. 1963, S. 208-231
- Hierdeis, Irmgard (1974): Mädchenerziehung heute. Vorurteile Barrieren Defizite. In: Pädagogische Welt, 28. Jg. 1974, S. 394-406
- Hintze, Peter (Hrsg.) (1995): Die CDU-Parteiprogramme. Eine Dokumentation der Ziele und Aufgaben. Bonn
- Hitpaß, Joseph (1963): Begabungsreserve 1963. In: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. 1963, S. 1025-1040
- Höffner, Josef (1965): Wie können wir unsere Mädchen in den Abschlußklassen auf ihre Eingliederung in die heutige menschliche Gesellschaft vorbereiten? In: Katholische Frauenbildung, 66. Jg. 1965, S. 81-90
- Höhn, Elfriede (1959): Die Frau in der modernen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 51. Jg. 1959, H. 6, S. 255-261
- Hofelich, L.(1951): Ist unsere Mädchenbildung auf dem richtigen Weg? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1951, Nr. 6, S. 8-12
- Hoffmann, Berno (1997): Fehlt Jungen- und Männerforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 915-928
- Hoffmann, Ilka (2006): „Gute“ Jungs kommen an die Macht, „böse“ in die Sonderschule. Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher. Saarbrücken
- Hoffmann, Ursula (1958): Die Jungarbeiterin. In: Die Scholle, 26. Jg. 1958, H. 8, S. 392-395
- Hoose, Daniela/Vorholt, Dagmar (1996): Sicher sind wir wichtig – irgendwie! In: Pädagogik, 48. Jg. 1996, H. 11, S. 58-59
- Hoose, Daniela/Vorholt, Dagmar (1997): Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 47. Jg. 1997, Nr. 25, S. 35-44
- Hopf, Christel/Hartwig, Myriam (Hrsg.) (2001): Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen. Weinheim
- Horstkemper, Marianne (1989): Mädchensozialisation – Jungensozialisation. Mechanismen der Diskriminierung und Förderung in der Schule. In: Friedrich Jahresheft 7/1989 Feminin – Maskulin. S. 98-101
- Horstkemper, Marianne (1991): Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten! In: Die Deutsche Schule, 83. Jg. 1991, H. 4, S. 493-502
- Horstkemper, Marianne (1993): Es ist schließlich eins der schönsten Dinge, das andere Geschlecht kennenzulernen. Koedukativer Unterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik, 45. Jg. 1993, H. 7-8, S. 33-37

- Horstkemper, Marianne (1994): „Warum nicht gleich eine Schule für Blauäugige und eine für Braunäugige?“ Die Koedukationsdebatte ist doch noch aktuell. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 9, S. 6-9
- Horstkemper, Marianne (1998): Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“. In: Die Deutsche Schule, 90. Jg. 1998, H. 1, S. 10-26
- Huber, Lore (1955): Mädchen von heute – Frauen von morgen. In: Pädagogische Welt, 9. Jg. 1955, S. 2-9
- Hurrelmann, Klaus (1991): Junge Frauen: sensibler und selbstkritischer als junge Männer. In: Pädagogik, 43. Jg. 1991, H. 7-8, S. 59-62
- Huschens, Anne (1994): Gewalt gegen Mädchen an Schulen. In: bildung & wissenschaft, 48. Jg. 1994, Januar, S. 40-42
- Huschens, Anne (1996): Gedanken und Forderungen zum gesellschaftlichen Umgang mit Arbeit. In: bildung & wissenschaft, 50. Jg. 1996, Juli/August, S. 11-13
- Ingenkamp, Karlheinz (1964): Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Einschulungsuntersuchungen. In: Die Deutsche Schule, 56. Jg. 1964, H. 2, S. 104-118
- Jacobi, Juliane (1997): Modernisierung durch Feminisierung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 929-946
- Jacobi, Juliane (2000): Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46. Jg. 2000, Nr. 2, S. 159-174
- Jacobi-Dittrich, Juliane (1987): Gibt es „weibliche Aufgaben“ in der Pädagogik? In: Neue Sammlung, 27. Jg. 1987, S. 227-241
- Jahresbericht. (1960) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 13. Jg. 1960, Nr. 6, S. 2-5
- Jenter, Anne/Dörr, Hans (1993): Neue „Frauenleitbilder“ in den Lehrplanentwürfen. In: bildung & wissenschaft, 47. Jg. 1993, S. 23
- Jetter, Marianne (1969): Geschlechtererziehung bei weiblichen Jugendlichen. In: Die Schulwarte, 22. Jg. 1969, S. 529-536
- Junker-Seeliger, Hilde (1967): Gedanken zur Situation der Volksschulabgängerinnen in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 1, S. 34-40
- Kabas, Erika/Stohrer, Sibylle (1987): „Frauen und Schule – Zum heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung in der Schule“. In: Lehrerzeitung, 41. Jg. 1987, H. 1/2, S. 16
- Kämper, Gabriele (1993): Gewalt gegen Mädchen. In: Pädagogik, 45. Jg. 1993, H. 2, S. 35
- Kaiser, Astrid (1992): Kulturelle Bedingungen von Geschlechterdifferenzen. In: Die Deutsche Schule, 84. Jg. 1992, H. 4, S. 449-464
- Kaiser, Astrid (1993): Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 85. Jg. 1993, H. 2, S. 173-183
- Kaiser, Astrid (1998): Lernvoraussetzungen und Geschlecht. In: Die Deutsche Schule, 90. Jg. 1998, H. 1, S. 27-36
- Kaiser, Astrid/Nacken, Karola/Pech, Detlef (2001): Mädchenstunden und Jungenstunden. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg. 2001, H. 4, S. 429-443
- Kaiser, Magda (1954): Erziehlische Leitgedanken in Mädchenoberklassen. In: Pädagogische Welt, 8. Jg. 1954, S. 26
- Kaiser, Magda (1959): Das Problem der Hausaufgabe in Mädchenoberklassen. In: Pädagogische Welt, 13. Jg. 1959, S. 211-215
- Kampshoff, Marita (2001): Leistung und Geschlecht. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg. 2001, H. 4, S. 498-512
- Karl, Holger (1999): Vergessene Vorgärten. Grenzfragen in der Jungenarbeit. In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 22-24
- Karrer, Maria/Luben, Jutta (1954): „Koedukation als Prinzip der Heimerziehung“. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 7. Jg. 1954, Nr. 4, S. 5-6
- Katholischer Bildungsrat (1967): Zum Problem einer zeitgemäßen Mädchenbildung. In: Katholische Frauenbildung, 68. Jg. 1967, S. 155-159
- Keddi, Barbara (2003): Projekt Liebe. Lebensthemen und biographisches Handeln junger Frauen in Paarbeziehungen. Opladen
- Keine Benachteiligung der Mädchen? (1992) o.V. In: Lehrerzeitung, 46. Jg. 1992, Nr. 17, S. 364

- Kienzle, Werner (1969): Gemeinschaftskunde – speziell für Mädchen? In: Die Schulwarte, 22. Jg. 1969, S. 128-138
- Kirchhoff, Hans (1957): Verirrte Jugend – verirrte Eltern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 9. Jg. 1957, S. 45-46
- Kleinau, Elke (1990): Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg. 1990, H. 1, S. 121-138
- Kleinau, Elke (1991): Oberlehrer und Frauenbewegung im Kampf um die Mädchenbildung, dargestellt am Beispiel des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg. In: Die Deutsche Schule, 83. Jg. 1991, H. 2, S. 216-230
- Kleinau, Elke/ Opitz, Claudia (Hrsg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2. Frankfurt
- Kleinmann, Hans-Otto (1993): Geschichte der CDU: 1945-1982. Stuttgart
- Klemm, Klaus (1987): Bildungsexpansion und ökonomische Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 6, S. 823-839
- Klemm, Klaus/Weegen, Michael (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot. In: Rolff, Hans-Günter/Bos, Wilfried (Hrsg.) (2000): Jahrbuch der Schulenwicklung. Band 11, Weinheim, S. 129-150
- Klewin, Gabriele (1999): „Mann kann auch einfach mal miteinander reden“. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 34-36
- Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Lüdtke, Oliver (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 139-190
- Klika, Dorle (1991): Höhere Töchterschulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert? In: Die Deutsche Schule, 83. Jg. 1991, H. 1, S. 95-111
- Klinger, Vera (1998): Frauenberuf und Frauenrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. 1998, S. 515-534
- Kloidt-Benteler, Margret (1988): Frauen – nach dem Studium arbeitslos. In: Der evangelische Erzieher, 40. Jg. 1988, S. 292-294
- Knab, Doris (1967): Von der Erziehung des Weibes zu seiner Bestimmung. In: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, S. 358-362
- Knab, Doris (1970): Mädchenbildung. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1970): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 2, München, S. 57-92
- Knab, Doris (1991): Bildungslandschaft Baden-Württemberg. In: Neue Sammlung, 31. Jg. 1991, S. 118-130
- Knab, Doris (1994): Koedukation. Problem und Aufgabe der Schule. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 9, S. 38-41
- Knoop, Anneliese (1980): Geschlechtsrolle und Koedukation. In: Die Deutsche Schule, 72. Jg. 1980, H. 1, S. 32-40
- Koch-Priewe, Barbara (1988): Eine Einführung in „weibliche Pädagogik“? In: Neue Sammlung, 28. Jg. 1988, S. 118-125
- Koch-Priewe, Barbara (1997): Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, Nr. 4, S. 567-582
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin
- Köhler, Helmut/Zymek, Bernd (1981): Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile? Daten und Erklärungsansätze zum steigenden Schulbesuch der Mädchen an Realschulen und Gymnasien. In: Die Deutsche Schule, 73. Jg. 1981, H. 1, S. 50-63
- Kopp, Ferdinand (1965): Knaben und Mädchen in einer Schulklasse. In: Pädagogische Welt, 19. Jg. 1965, S. 458-460
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Bad Heilbrunn
- Kraul, Margret (1987): Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884-1977). In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 4, S. 475-489
- Kraul, Margret (1989): Zwischen Weiblichkeit und Chancengleichheit. In: Pädagogik, 41. Jg. 1989, H. 4, S. 33-36

- Kraul, Margret (1990): Utopie der Geschlechterverhältnisse. In: Pädagogik, 42. Jg. 1990, H. 7-8, S. 50-53
- Kraul, Margret (1994): Nachdenken über das Geschlechterverhältnis. In: Pädagogische Welt, 48. Jg. 1994, H. 1, S. 7-9
- Kraul, Margret (1995): Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: Neue Sammlung, 35. Jg. 1995, S. 23-45
- Kraul, Margret/Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Frauenforschung: Perspektivenwechsel in der Erziehungswissenschaft? In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 6, S. 833-837
- Kraul, Margret/Wirrer, Rita (1993): Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung? In: Die Deutsche Schule, 85. Jg. 1993, H. 1, S. 84-97
- Kraul, Margret/Wirrer, Rita (1996): Koedukation gegen Lehrerinnen? In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. 1996, H. 3, S. 313-327
- Kuhn, Hans Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 49-71
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1957a) Die Frauenschulklasse. 6. Jg., Nr. 3a, S. 292-298
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1957b) Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs. 6. Jg., Nr. 3a, S. 163-298
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1958) Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg. 7. Jg., Nr. 1, S. 3-136
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1962) Schulordnung für die Gymnasien; hier: Studentafeln und Lehrpläne, 11. Jg., Nr. 1, S. 3-16
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1964a) Bildungsplan für das 9. Schuljahr der Volksschulen in Baden-Württemberg. 13. Jg., Nr. 8a, S. 453-519
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1964b) Bildungsplan für die Mittelschulen Baden-Württembergs. 13. Jg., Nr. 5a, S. 187-358
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1965) Einführung der Hauptschule in Baden-Württemberg. 14. Jg., Nr. 7, S. 308-313
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1967) Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Hauptschule. 16. Jg., Nr. 13a, S. 553-709
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg. (1974) Schulordnung für die Grundschulen; hier: Vorläufige Arbeitsanweisungen für die Grundschulen in Baden-Württemberg, Textiles Werken und Kunstunterricht. 23. Jg., Nr. 23, S. 1910-1922
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. (1994a) Bildungsplan für die Grundschule. Lehrplanheft 1/1994, Stuttgart
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. (1994b) Bildungsplan für die Hauptschule. Lehrplanheft 2/1994, Stuttgart
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. (1994c) Bildungsplan für die Realschule. Lehrplanheft 3/1994, Stuttgart
- Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. (1994d) Bildungsplan für das Gymnasium. Lehrplanheft 4/1994, Stuttgart
- Labudde, Peter (2000): Lehrpersonen auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Physikunterricht. In: Bildung und Erziehung, 53. Jg. 2000, H. 3, S. 307-320
- Läpple, Ernst (1948): Zur Berufswahl der Mädchen. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1948, Nr. 3, S. 9-10
- Landré, Berta (1954): Sie wollen etwas werden. In: Pädagogische Welt, 8. Jg. 1954, S. 23-24
- Langner, Ingo (1987): Frauen: Randfiguren des Lebens. In: Pädagogik heute, 1987, H. 3, S. 20-22
- Lauff, Werner (1981): Das Frauenbild ist schief, wackelig und hohl. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 33. Jg. 1981, S. 29-34
- Lee, Patrick C./Gropper, Nancy B. (1980a): Geschlechtsrolle und schulische Erziehung I. In: Die Deutsche Schule, 72. Jg. 1980, H. 1, S. 7-22
- Lee, Patrick C./Gropper, Nancy B. (1980b): Geschlechtsrolle und schulische Erziehung II. In: Die Deutsche Schule, 72. Jg. 1980, H. 2, S. 91-108
- Leibbrand, Frieda (1984): Handarbeit – Textilunterricht an Gymnasien. In: die frau im schuldienst, 35. Jg. 1984, Nr. 1, S. 9-10

- Leibbrand, Frieda/Robisch, Udelgard (1969): Das Bild der Frau in Lesebüchern der Grundschule
In: Die Schulwarte, 22. Jg. 1969, S. 91-97
- Lemmermöhle, Doris (1996): Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. 1996, H. 2, S. 192-197
- Lemmermöhle, Doris (1998): Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In: Oechsle, Mechthild/ Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 67-86
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris (1990): „Meine Zukunft? Naja, heiraten, Kinder haben und trotzdem berufstätig bleiben. Aber das ist ja fast unmöglich.“ Über die Notwendigkeit, die Geschlechterverhältnisse in der Schule zu thematisieren: das Beispiel Berufsorientierung. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1990): Besser gebildet und doch nicht gleich! Bielefeld, S. 163-196
- Lersch, Rainer (2001): Bildungschancen in Deutschland. In: Die Deutsche Schule, 93. Jg. 2001, H. 2, S. 139-154
- Leschinsky, Achim (1992): Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 1, S. 19-25
- Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina, Kai S. u.a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg, S. 20-51
- Liebau, Eckart (1992): Habitus, Lebenslage und Geschlecht – Über Sozioanalyse und Geschlechtersozialisation. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1992): Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen, S. 134-148
- Liers-Meier, Jutta (1984): Hauswirtschaftliche Bildung – ein Beitrag zur Emanzipation der Geschlechter? In: die frau im schuldienst, 35. Jg. 1984, Nr. 5, S. 10-11
- Lochmann, Reiner (1974): Zum vorzeitigen Abgang von Mädchen vom Gymnasium. In: Die Schulwarte, 27. Jg. 1974, H. 7, S. 69-78
- Luca, Renate/Ginhold, Karin (1994): Männliche und weibliche Kulturen in der Schule. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 9, S. 35-37
- Ludwig, Heidrun/Ludwig, Peter H. (2007): Disparitäten bei Erfolgserwartungen zwischen Schülerinnen und Schülern. In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 7-15
- Ludwig, Peter H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 17-59
- Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim
- Ludwig, Renate (1954): Gedanken zur Mädchenerziehung an unseren Oberschulen. In: Die Schulwarte, 7. Jg. 1954, S. 193-197
- Lünenbürger, Elisabeth (1966): Die Integration der Frau in die Berufswelt. In: Katholische Frauenbildung, 67. Jg. 1966, S. 621-629
- Lundgreen, Peter (1981): Das Bildungsverhalten höherer Schüler während der akademischen Überfüllungskrise der 1880er und 1890er Jahre in Preußen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. 1981, Nr. 2, S. 225-244
- Lundgreen, Peter (1999): Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter oder weibliche Präferenz? In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg. 1999, Nr. 1, S. 121-135
- Lundgreen, Peter (2003): „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. 2003, Nr. 1, S. 34-41
- Maeffert-Hoffmann, Verena (1994): Mädchenspiele Jungenspiele. Kompensatorische Spielpädagogik in der Beobachtungsstufe des Gymnasiums. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 4, S. 32-33
- Mahn, Annelise (1952): Gleiches Recht für Mann und Frau. In: Die Sammlung, 7. Jg. 1952, S. 557-566
- Maier, Marta (1954): Wo steht die Mädchenbildung heute? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 7. Jg. 1954, Nr. 4, S. 3-4
- Malz-Teske, Regina (1994): Mädchen stärken – Mädchen werden stark. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 9, S. 20-23
- Mann, Hans-Joachim (1979): Die Sozialdemokratische Partei in Baden-Württemberg von 1952 bis zur Gegenwart – Politik, innere Entwicklung, Organisation. In: Schadt, Jörg/Schmierer, Wolfgang (Hrsg.) (1979): Die SPD in Baden-Württemberg und ihre Geschichte. Stuttgart, S. 233-299

- Marinoff, Irene (1963): Pfeil und Kreis. Zu Fragen der Mädchenbildung. In: Katholische Frauenbildung, 64. Jg. 1963, S. 181-188
- Martial, Ingbert v. (1989): Kirchliche Stellungnahmen zu Koedukation und Geschlechtertrennung in katholischen Schulen. In: Katholische Bildung, 90. Jg. 1989, H. 7/8, S. 404-411
- Maschmann, Ingeborg (1964): Die gegenwärtige Stellung der Frau in Beruf und Öffentlichkeit am Beispiel der Volksschullehrerin. In: Die Deutsche Schule, 56. Jg. 1964, H. 3, S. 146-153
- Maschmann, Ingeborg (1967): Zur Geschichte und Bildungstheorie der Mädchenbildung – Sozialgeschichtliche und bildungspolitische Aspekte. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 1, S. 2-11
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (2008a): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim, S. 381-409
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.) (2008b): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim
- Mayer, Annelise (1961): Die Aufgaben der Frau in der heutigen Gesellschaft und die Mädchenbildung. In: Die Schulwarte, 14. Jg. 1961, H. 6, S. 355-363
- Mayer, Christine (1992): „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 5, S. 771-791
- Mayer, Christine/Rabe-Kleberg, Ursula (1985): Berufsausbildung von Mädchen und weibliche Biographie. In: Die Deutsche Schule, 77. Jg. 1985, H. 1, S. 14-23
- Mayer, Karl Ulrich (2003): Das Hochschulwesen. In: Cortina Kai S. u. a. (Hrsg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek, S. 581-624
- Mayer, Karl Ulrich/Allmendinger, Jutta/Huinink, Johannes (Hrsg.) (1991): Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie. Frankfurt
- Mecklenburg, Gerd (1979): Die schulpolitischen Ordnungsvorstellungen der F.D.P. (1950-1969). Dissertation PH Rheinland, Abt. Bonn
- Merten, Erika (1958): Wir Frauen in der heutigen Zeit. In: Die Scholle, 26. Jg. 1958, H. 8, S. 385-386
- Metz-Göckel, Sigrid (1987): Licht und Schatten der Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. 1987, Nr. 4, S. 455-474
- Metz-Göckel, Sigrid (1989): Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Über diskrete Diskriminierungen im Rahmen von Koedukation oder: hat die Koedukation versagt? In: Friedrich Jahresheft 7/1989 Feminin – Makulin, S. 104-105
- Meves, Christa (1977): Der Haß auf den Unterschied – sind Männer und Frauen gleich? In: Katholische Bildung, 78. Jg. 1977, S. 677-686
- Meves, Christa (1979): Emanzipation – contra Frau und Familie? In: Katholische Bildung, 80. Jg. 1979, S. 449-458
- Meves, Christa (1988): Bilanz der Mädchenerziehung dargestellt an der Abiturklasse von 1943. In: Katholische Bildung, 89. Jg. 1988, S. 47-51
- Middendorf-Greife, Hedwig/Lintzen, Brigitte (1996): Die Frau im Körper. Körperorientierte Mädchenarbeit während der Pubertät. In: Pädagogik, 48. Jg. 1996, H. 6, S. 20-24
- Mihciyazgan, Ursula (1994): Geschlechtertrennung im multikulturellen Klassenzimmer. In: Pädagogik, 46. Jg. 1994, H. 9, S. 31-34
- Mitscherlich, Margarete (1985): Die friedfertige Frau. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Aggression der Geschlechter. Frankfurt
- Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Mädchen- und Frauenbildung e.V. (1949) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1949, Nr. 9, S. 15-16
- Moering, Elle (1967): Mädchen im neunten Volksschuljahr. In: Die Deutsche Schule, 59. Jg. 1967, H. 1, S. 41-50
- Möller, Kurt (1997a): Männlichkeit und männliche Sozialisation. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Weinheim, S. 23-60
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997b): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim
- Möller, Kurt (1997c): Zur Einführung: Merkmale und Konturen sozialer und pädagogischer Arbeit am Männlichkeits-Spagat. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Weinheim, S. 7-19
- Moers, Martha (1950): Die intellektuelle Bildung der Frau, ihre Voraussetzungen und ihre Bedeutung. In: Katholische Frauenbildung, 51. Jg. 1950, S. 4-15

- Moers, Martha (1954/55): Die Entwicklung der Berufsinteressen der weiblichen Jugend. In: Pädagogische Rundschau, 9. Jg. 1954/55, H. 2, S. 49-57
- Moers, Martha (1988): Die intellektuelle Bildung der Frau, ihre Voraussetzungen und ihre Bedeutung. In: Katholische Bildung, 89. Jg. 1988, S. 650-660
- Mommsen, Wilhelm (1964): Deutsche Parteiprogramme, München
- Mücke, Stephan/Schründer-Lenzen, Agi (2008): Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In: Rendtorff, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 125-146
- Müller, Hanna (1998): Koedukation! Fortschritt – oder eine pädagogische Falle? In: bildung & wissenschaft, 52. Jg. 1998, Februar, S. 17
- Müller, Holger (1995): Die Vorurteile der Jungen sollen die Mädchen nicht behindern. In: bildung & wissenschaft, 49. Jg. 1995, März, S. 14-15
- Müller-Luckmann, E. (1968): Frau und Bildung – heute und morgen. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 21. Jg. 1968, Nr. 1, S. 1-6
- Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen
- Nolte, Ursula (1963): Frauenbild und Frauenbildung in der Geschlechterphilosophie I. Kants. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Jg. 1963, S. 346-362
- Nyssen, Elke (2000): Benachteiligung von Mädchen – ein erledigtes Problem? In: Frommelt, Bernd u.a. (Hrsg.) (2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Weinheim, S. 59-79
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (1992): Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, Nr. 6, S. 855-871
- Oechsle, Mechthild (1998): Ungelöste Widersprüche: Leitbilder für die Lebensführung junger Frauen. In: Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen, S. 185-200
- Oechsle, Mechthild/Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen
- Ostermann-Fette, Annemarie (1990): Erfahrungen aus der Umwandlung von Mädchenschulen in koedukative Schulen – Anfragen an das pädagogische Konzept. In: Katholische Bildung, 91. Jg. 1990, S. 487-493
- Ostner, Ilona (1984): Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30. Jg. 1984, Nr. 4, S. 471-486
- Ottmeier-Glücks, Franz Gerd (1999): „Will ich den Jungen ein begreifbarer Mann sein?“ Umgang mit Männlichkeit im Schulalltag. In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 26-29
- Pauls, Maria (1971): Aufgabe und Problematik der Mädchenbildung an der koedukativen Schule. In: Katholische Frauenbildung, 72. Jg. 1971, S. 530-541
- Pawek, Karl (1958): Warum ist die Lage der modernen Frau so problematisch? In: Die Scholle, 26. Jg. 1958, H. 8, S. 387-388
- Pech, Detlef (Hrsg.) (2009): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München
- Pereira, Clemente (1955): Zwischen 13 und 17. In: Pädagogische Welt, 9. Jg. 1955, S. 18-21
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1990): Lernziel „Gleichberechtigung“ – in Baden-Württemberg Fehlanzeige! In: Lehrerzeitung, 44. Jg. 1990, H. 23/24, S. 568
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1991a): Frauen und Arbeitsmarkt. In: Lehrerzeitung, 45. Jg. 1991, H. 22, S. 538
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1991b): Immer weniger Frauen studieren. In: Lehrerzeitung, 45. Jg. 1991, H. 5, S. 88
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1992a): Keine Benachteiligung der Mädchen? In: Lehrerzeitung, 46. Jg. 1992, H. 17, S. 364
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1992b): Koedukation als Rollenstabilisierung. In: Lehrerzeitung, 46. Jg. 1992, H. 3, S. 62-63
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1993): Frauenrelevante Akzentuierung nur sehr bedingt. In: bildung & wissenschaft, 47. Jg. 1993, Juli/August, S. 9-10
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1994a): Frauenrelevante Akzentuierung geringfügig gestiegen. Neuer Bildungsplan der Realschule. In: bildung & wissenschaft, 48. Jg. 1994, April, S. 20

- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1994b): Politisches Umdenken oder freundliche Sonntagsreden? Lehrplanfortschreibung: frauenrelevante Inhalte jetzt verstärkt? In: bildung & wissenschaft, 48. Jg. 1994, Februar, S. 24
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1995): Feministische Bildung – ein Thema?! In: bildung & wissenschaft, 49. Jg. 1995, März, S. 13-14
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1996a): Adam und Eva in der Schule oder Eva in Adams Schule? In: bildung & wissenschaft, 50. Jg. 1996, Juni, S. 15
- Pfeiffer-Silberberger, Petra (1996b): Reflektierte Koedukation und Frauenförderung. In: bildung & wissenschaft, 50. Jg. 1996, September, S. 27-28
- Pflomm, Annedore/Schwabe, Ruth (1996): Mädchensein – ein Leben mit Brüchen und Widersprüchen. In: bildung & wissenschaft, 50. Jg. 1996, April, S. 30
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg
- Pöggeler, Franz (1965): Koedukation in einer egalitären Gesellschaft. In: Pädagogische Welt, 19. Jg. 1965, S. 451-457
- Pöggeler, Franz (1969): Mehr Mädchen- und Frauenbildung – ein Politikum. In: Katholische Frauenbildung, 70. Jg. 1969, S. 115-118
- Pöggeler, Franz (1977): Frauenbildung: Neuland der Forschung. Eine Bestandsaufnahme und viele ungelöste Fragen. In: Katholische Bildung, 78. Jg. 1977, S. 135-141
- Pöggeler, Franz (1978): Das weibliche Bildungsdefizit – neue Fakten und Strategien. In: Die Deutsche Schule, 70. Jg. 1978, H. 4, S. 199-205
- Pöggeler, Franz (1992): Neue Argumente für Mädchen- und Frauenbildung. In: Katholische Bildung, 93. Jg. 1992, S. 148-160
- Pöggeler, Franz (1994): Lebenslange Bildung: Mehr Frauen- als Männersache? In: Katholische Bildung, 95. Jg. 1994, S. 385-395
- Popp, Ulrike (1993): Berufskarriere – Familiengründung. Zukunftsplanung von Oberstufen-Schülerinnen und –Schülern. In: Pädagogik, 45. Jg. 1993, H. 4, S. 26-29
- Popp, Ulrike (1997): Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“? In: Die Deutsche Schule, 89. Jg. 1997, H. 1, S. 77-87
- Popp, Ulrike (1999): Was ist Geschlecht? In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 30-33
- Popp, Ulrike (2007): Kontextuelle Zugänge der Geschlechter zu Bildungsprozessen. In: Harrings, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden, S. 63-79
- Prenzel, Annedore (1990): Erziehung von Mädchen und Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik, 42. Jg. 1990, H. 7-8, S. 40-44
- Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne. In: Die Deutsche Schule, 89. Jg. 1997, H. 4, S. 429-445
- Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Die Schule benachteiligt die Jungen!? In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 10-14
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg. 2005, S. 222-235
- Probleme der heutigen Mädchenbildung und -erziehung. (1963) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg. 16 Jg. 1963, Nr. 6, S. 4-6
- Proksch, Ruth (1963): Die Bildungsaufgabe des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen mit besonderer Berücksichtigung der Mädchenbildung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 16. Jg. 1963, Nr. 1, S. 1-11
- Pross, Helge (1969a): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. In: Die Schulwarte, 22. Jg. 1969, S. 98-121
- Pross, Helge (1969b): Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt Protest. (1969) o.V. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnenvereinigung Baden-Württemberg, 21. Jg. 1969, Nr. 3, S. 1-3
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1990): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld
- Ramm, Michael (2001): Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen. Berufliche Orientierungen von Studierenden. Bonn

- Rau, Hedwig (1950): Die Mädchenbildung im Neubau unseres Schulwesens. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1950, Nr. 1/2, S. 1-5
- Rau, Hedwig (1962): Jahresbericht. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 15. Jg. 1962, Nr. 6, S. 2-5
- Rau, Hedwig (1963): Gegen Gleichmacherei in der Schulbildung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 16. Jg. 1963, Nr. 5, S. 6-7
- Rau, Hedwig (1965a): Antwort des Kultusministeriums auf unsere Eingabe wegen des Erlasses 3010/46 über den Handarbeitsunterricht. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 18. Jg. 1965, Nr. 3, S. 8-9
- Rau, Hedwig (1965b): Kürzung der Studentafeln; Bestimmung über den Handarbeitsunterricht. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 18. Jg. 1965, Nr. 2, S. 13
- Rauscher, Heinz (1978): Der Entwicklungsvorsprung der Mädchen als Problem der Schullaufbahnprognose in der Orientierungsstufe. In: Die Deutsche Schule, 70. Jg. 1978, H. 10, S. 602-605
- Rauscher, Kath. (1964): Erziehlich-disziplinarische Situation in der Mädchenbildung. In: Pädagogische Welt, 18. Jg. 1964, S. 541-548
- Reichert, Walter (1960): Die junge Arbeiterin. In: Lebendige Schule, 15. Jg. 1960, S. 102-106
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007): Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. IAB Forschungsbericht Nr. 9/2007 <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2007/fb0907.pdf> (Abruf: 5.2.2010)
- Rennen-Allhoff, Beate/Thomas, Sabine (1999): Frauentypische Berufe in der Berufspädagogik In: Pädagogische Rundschau, 53. Jg. 1999, S. 735-754
- Rendtorff, Barbara (2000): Pädagogischer Bezug und Geschlechterverhältnis. In: Pädagogische Rundschau, 54. Jg. 2000, S. 703-722
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Stuttgart
- Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen
- Rettke, Ursula (1988): Die schrittweise „Verweiblichung“ der Berufsvorstellungen von Hauptschülerinnen. In: Pädagogik, 40. Jg. 1988, H. 5, S. 16-19
- Rieger, Gertrud (1990): Mädchenschule – Modell für Mädchenbildung. In: Katholische Bildung, 91. Jg. 1990, S. 484-487
- Robisch, U./Leibbrand, Fr. (1968): Das Bild der Frau im Lesebuch der Grundschule. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 21. Jg. 1968,
- Rodax, Klaus/Hurrelmann, Klaus (1986): Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen – ein Indikator für wachsende Chancengleichheit? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg. 1986 H. 1, S. 138-146
- Roeder, Elvira (1962): Der Mathematikunterricht an Mädchengymnasien. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 15. Jg. 1962, Nr. 1, S. 1-3
- Roeder, Peter M./Gruehn, Sabine (1997): Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 877-894
- Röhner, Charlotte/Thies, Wiltrud (1996): Die Lebenswelten von Mädchen und Jungen. In: Die Deutsche Schule, 88. Jg. 1996, H. 4, S. 469-482
- Rösch, Anna (1955): Innerlichkeit und Mütterlichkeit. In: Pädagogische Welt, 9. Jg. 1955, S. 10-12
- Rösner, Ernst (1984): Erfolg durch Nützlichkeit: Strukturen, Legitimationsprobleme und Veränderungstendenzen der Realschule. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1984): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3, Weinheim, S. 176-203
- Rössner, Lutz (1971): Kultur und Kultivierung der Geschlechter-Beziehungen. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. 1971, S. 37-47
- Rohr, Susanne/Rollett, Brigitte (1992): Die Koedukationsdebatte und das Bildungsrecht der Mädchen. In: Bildung und Erziehung, 45. Jg. 1992, S. 63-81
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10, Weinheim
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (2000): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11, Weinheim
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1984): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3, Weinheim
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1988): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 5, Weinheim
- Roth, Gabriele (2002): Reflexive Koedukation in der Grundschule. In: Die Deutsche Schule, 94. Jg. 2002, H. 3, S. 340-354

- Rümelin, Hedwig (1952): Hauswirtschaftlicher Unterricht an allen Mädchenschulen? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 5. Jg. 1952, Nr. 2, S. 1-8
- Rüther, Barbara (1981): Heidi darf alle Teller abtrocknen. Rollenfixierung in Mathebüchern. In: betrifft: erziehung, 14. Jg. 1981, S. 11-12
- Rustemeyer, Ruth/Fischer, Natalie (2007): Geschlechterdifferenzen bei Leistungserwartung und Wertschätzung im Fach Mathematik. In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 83-101
- Sapper, J. (1963): Werden die Mädchen vergessen? In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 16. Jg. 1963, Nr. 3, S. 1-3
- Savier, Monika (1978): Im Wartezimmer der Ehe. Mädchen neben dem Arbeitsmarkt.: In: betrifft: erziehung, 11. Jg. 1978, S. 60-62
- Schepker, Renate/Eberding, Angela (1996): Der Mädchenmythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. 1996, H. 1, S. 111-126
- Schierl, Wolfgang (1994): Berufsorientierung bei Mädchen. In: Pädagogische Welt, 48. Jg. 1994, H. 6, S. 246-250
- Schiersmann, Christiane/Schmidt, Christiane (1990): „Da heißt es dann, alle Mädchen sind so“. Geschlechterdifferenz bei der Auseinandersetzung mit neuen Technologien. In: Pädagogik, 42. Jg. 1990, H. 7-8, S. 45-49
- Schlömerkemper, Jörg (1995): Von der Koedukation zur Kooperation. In: Die Deutsche Schule, 87. Jg. 1995, H. 4, S. 474-484
- Schmid, Maria (1958): Die Aufgabe des Biologieunterrichts an Mädchenschulen und die Lehrerin für Hauswirtschaft, Handarbeit und Turnen. In: Die Schulwarte, 11. Jg. 1958, H. 5, S. 274-282
- Schmid, Pia (1992): Rousseau Revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg. 1992, S. 839-854
- Schmid, Thus (1948): Lehrerinnenvereinigung und Mädchenerziehung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1948, Nr. 4, S. 6-7
- Schmid, Thusnelde (1951): Frauenbildung, heute ein ungelöstes Zeitproblem. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1951, H. 2, S. 8-11
- Schmid, Thusnelde (1952): Berichte. Die Situation der schulentlassenen Mädchen. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 5. Jg. 1952, Nr. 1, S. 7-9
- Schmid, o.V. (1955): Wichtige Fragen der Mädchenbildung. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 8. Jg. 1955, Nr. 3/4 S. 1-7
- Schmidt, Eva Renate (1967): Folgerungen aus der Erwerbstätigkeit der Frauen für die Geschlechtererziehung. In: Der evangelische Erzieher, 19. Jg. 1967, S. 358-361
- Schmidt, Gunter/Lange, Carmen (1993): Von der sexuellen Befreiung zum Geschlechterkampf. In: Pädagogik, 45. Jg. 1993, H. 7-8, S. 39-41
- Schmidt, Maria (1960): Eigenständige Mädchenbildung heute? In: Katholische Frauenbildung, 61. Jg. 1960, S. 182-188
- Schmitz, Elisabeth (1990): Koedukation auf dem Prüfstand. Fragen und Überlegungen zu einer aktuellen Mädchen- und Frauenbildung. In: Katholische Bildung, 91. Jg. 1990, S. 465-480
- Schmücker, Else (1956/57): Autorität in der Mädchenerziehung. In: Pädagogische Rundschau, 11. Jg. 1956/57, H. 10, S. 448-453
- Schmücker, Else (1963a): „Das Bild der Frau heute“. In: Katholische Frauenbildung, 64. Jg. 1963, S. 189-193
- Schmücker, Else (1963b): Gedanken zur Mädchenbildung. In: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. 1963, S. 269-275
- Schmücker, Else (1963c): Noch einmal: Das Bild der Frau. In: Katholische Frauenbildung, 64. Jg. 1963, H. 5, S. 384-388
- Schmücker, Else (1964a): Gedanken zur Frauenbewegung. I. Die Erben. In: Katholische Frauenbildung, 65. Jg. 1964, S. 202-209
- Schmücker, Else (1964b): Gedanken zur Frauenbewegung. II. Geschichte einer Idee. In: Katholische Frauenbildung, 65. Jg. 1964, S. 300-307
- Schmücker, Else (1964c): Gedanken zur Frauenbewegung. III. Erstrebtes, Erreichtes, Unvollendetes. In: Katholische Frauenbildung, 65. Jg. 1964, S. 414-430
- Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer (2000): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek

- Schneider, Norbert F./Rost, Harald (1998): Von Wandel keine Spur – warum ist Erziehungsurlaub weiblich? In: Oechsle, Mechthild/ Geissler, Birgit (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Opladen 1998, S. 217-236
- Schönknecht, Grudrun (1994): Koedukation an unseren Schulen. In: Pädagogische Welt, 48. Jg. 1994, H. 1, S. 2-6 u. 9
- Scholz, Susanne (1975): Im Jahr der Frau ein Wort an die Mütter. In: Katholische Bildung, 76. Jg. 1975, S. 114-117
- Schroeder, Joachim (1995): Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 87. Jg. 1995, H. 4, S. 485-497
- Schubert, Ursula (1981): Die Verantwortung der Frau in unserer Gesellschaft. In: die frau im schuldienst, 32. Jg. 1981, Nr. 2, S. 1-5
- Schütze, Yvonne (1993): Geschlechtsrollen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993, H. 4, S. 551-560
- Schulte, Brigitta M. (1988): Kommen Mädchenschulen wieder? In: Pädagogik, 40 Jg. 1988, H. 11, S. 40-43
- Schultheis, Ingeborg (1995): Zur Problematik der eigenständigen Mädchenbildung. Stellungnahmen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen in der Zeit von 1885-1985. Frankfurt
- Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart
- Seitz, Hildegard (1958): Mädchenerziehung im freiwilligen 9. Schuljahr. In: Die Schulwarte, 11. Jg. 1958, S. 364-369
- Selhorst, Heinrich (1966): Mädchenschule (II). In: Katholische Frauenbildung, 67. Jg. 1966, S. 309-311
- Sexualität und Partnerschaft (1989). Der evangelische Erzieher, 41. Jg. 1989, H. 4
- Sinhart-Pallin, Dieter (1993): Weibliche und männliche Medienkulturen. In: Die Deutsche Schule, 85. Jg. 1993, H. 2, S. 184-194
- Situation der Mädchen in Baden-Württemberg. (1995) o.V. In: bildung & wissenschaft, 49. Jg. 1995, November, S. 38-39
- Sollwedel, Inge (1968): Das Mädchen- und Frauenbild in den Lesebüchern der Volksschulen. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Baden-Württemberg, 21. Jg. 1968, Nr. 3, S. 5-9
- Sollwedel, Inge (1979): Typisch Mädchen - typisch Junge. In: betrifft: erziehung, 12. Jg. 1979, H. 7/8, S. 98-101
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Hrsg.) (o.J.): Programme und Entschlüsse zur Bildungspolitik 1964-1975. Dokumentation. Bonn-Bad Godesberg
- Speck, Otto (1961): Die Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf. In: Katholische Frauenbildung, 62. Jg. 1961, S. 733-738
- Sr. Sophia OSB (1955): Fragen der heutigen Mädchenerziehung. In: Die Schulwarte, 8. Jg. 1955, S. 709-718
- Statistisches Bundesamt Deutschland: Studienanfänger/ -innen.
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/Content50/StudierendeErstesHSBundeslaen.der.psml> (Abruf: 25. April 2010)
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) (1964-1976): Fachserie A, Bevölkerung und Kultur; Reihe 10, Bildungswesen; 1, Allgemeinbildende Schulen; Stuttgart, Mainz
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) (1977): Fachserie 11, Bildung und Kultur; Reihe 1, Allgemeines Schulwesen; 1, Schulen der allgemeinen Ausbildung; Stuttgart, Mainz
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) (1978-2003): Fachserie 11, Bildung und Kultur; Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen; Stuttgart
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) (2003): Wirtschaft und Statistik 7/2003
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.) (2008): Datenreport 2008, Bonn
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1953): Statistische Berichte aus Baden-Württemberg. Bevölkerung und Kultur, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1961): Die allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg 1953-1958, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1961–1969): Statistische Berichte des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg. Bevölkerung und Kultur, Stuttgart

- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1970a): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 15. Oktober 1968, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1970b): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Schüler und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen 15. Oktober 1969, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1970-1971): Das Bildungswesen in Baden-Württemberg, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1971a): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Realschulen und Gymnasien am 15. Oktober 1970, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1971b): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Schüler und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen 15. Oktober 1970, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1971c): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Schüler und Klassen an öffentlichen Grund- und Hauptschulen am 15. Oktober 1970, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1972): Statistische Berichte. Bevölkerung und Kultur. Schüler an allgemeinbildenden Schulen am 15. Oktober 1970, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1972-2001): Das Bildungswesen. Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1975a): Statistische Berichte. Unterricht und Bildung. Schüler und Klassen an allgemeinbildenden Schulen am 11. September 1974, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1975b): Statistische Berichte. Unterricht und Bildung. Schüler und Klassen an allgemeinbildenden Schulen am 10. September 1975, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (1977): Statistische Berichte. Unterricht und Bildung. Schüler und Klassen an allgemeinbildenden Schulen am 15. September 1976, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2003a): Das Bildungswesen in Baden-Württemberg, CD-ROM, Stuttgart
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2003b): Das Bildungswesen 2002 in Baden-Württemberg, Stuttgart
- Stegle, o. Vorn. (1964): Zur Ausschöpfung der Begabungsreserven. In: Süddeutsche Schulzeitung, 18. Jg. 1964, S. 217-221
- Steindorf, Gerhard (1970): Die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem. In: Lebendige Schule, 25. Jg. 1970, S. 87-97
- Stöger, Heidrun (2007): Förderung von Selbstvertrauen, selbst wahrgenommener Eignung für verschiedene Studienfächer, Interessen und Wahlverhalten durch Rollenmodelle. In: Ludwig, Peter H./Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim, S. 157-173
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim
- Stutz, Elfriede (1959): Zum Begriff der geistigen Frau. In: Die Sammlung, 14. Jg. 1959, S. 385-398
- Sugg, Maria (1963): Lebenspraktische Mädchenbildung in der Volksschule. In: Pädagogische Rundschau, 17. Jg. 1963, S. 262-268
- Technikunterricht auch an Gymnasien! (1992) o.V. In: Lehrerzeitung, 46. Jg. 1992, H. 1/2, S. 33
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg. 1997, H. 6, S. 849-852
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1990): Söhne und Töchter in der Familie. Zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Jugendalter. In: Pädagogik, 42. Jg. 1990, H. 7-8, S. 10-15
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1992): Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen
- Titze, Hartmut (1996): Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780-1980. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg. 1996, Nr. 3, S. 389-406
- Tzankoff, Michaela (1992): Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation – Zur Kritik schulischer Interaktionen. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1992): Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen
- Uhlenbusch, Leonore (1994): Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Pädagogische Welt, 48. Jg. 1994, H. 8, S. 373-376
- Ulich, Klaus (1987): Geschlechtsspezifische Sozialisation durch schulische Lerninhalte? In: Pädagogik heute, o. Jg. 1987, H. 12, S. 16-21

- Um die Chancengleichheit. (1970) o.V. In: Süddeutsche Schulzeitung, 24. Jg. 1970, S. 85
- Valtin, Renate (2001): „Ein gelehrtes Weib ist eine Entartung der Natur“. In: Pädagogische Rundschau, 55. Jg. 2001, S. 411-425
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster, S. 187-238
- Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (1957): Stellungnahme zum Entwurf eines Lehrplans für Volksschulen in Baden/Württemberg. In: Katholische Frauenbildung, 58. Jg. 1957, S. 240-244
- Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (1965): Zur Krise der katholischen Erziehung. Denkschrift an den deutschen Episkopat. In: Katholische Frauenbildung, 66. Jg. 1965, S. 199-203
- Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (1966): Das Bildungsprogramm des VkdL zur Frage der Mädchenbildung. In: Katholische Frauenbildung, 67. Jg. 1966, S. 265-279
- Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (1988): Mädchenbildung – Voraussetzung für Chancengleichheit. In: Katholische Bildung, 89. Jg. 1988, S. 321-324
- Verheugen, Günter (Hrsg.) (1980): Das Programm der Liberalen. 10 Jahre Programmarbeit der F.D.P., 2. erw. Aufl., Baden-Baden
- Voß, Helene (1951): Koedukation. In: Mitteilungsblatt der Lehrerinnen-Vereinigung Nordwürttemberg-Nordbaden, 1951, Nr. 2, S. 1-6
- Waag, Gertrud (1994): Feministische Pädagogik – weg von der starren geschlechtsspezifischen Identität? In: bildung & wissenschaft, 48. Jg. 1994, April, S. 22-23
- Wadden, Ernst (1965): Müssen die Frauen die Zeche bezahlen? Die Doppelbelastung durch Beruf und Haushalt – Ärztliche Mindestforderungen. In: Katholische Frauenbildung, 66. Jg. 1965, S. 185-186
- Wagner, Hans (1966): Bildungswerbung in ländlichen Gebieten als Aufgabe der Lehrerschaft. In: Die Schulwarte, 19. Jg. 1966, S. 97-107
- Werner, Christine/Leibbrand, Frieda (1983): Geschlechtsbezogene Vorurteile an Schulen – Rolle und Verantwortung der Unterrichtenden. In: die frau im schuldienst, 34. Jg. 1983, Nr. 1, S. 1-3
- Wetzel, Dorothee (1996): Für eine mädchengerechte Schule, die Jungen nicht schadet. In: bildung & wissenschaft, 50. Jg. 1996, April, S. 31-32
- Wetzel, Dorothee (2000): Kooperation von Jungen und Mädchen stärken. In: bildung & wissenschaft, 54. Jg. 2000, S. 20-29
- Wiesemann, Jutta (2008): Schulischer Erfolg ist weiblich: Welche schulische Praxis verbirgt sich hinter den Zahlen der Schulstatistik? In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2008): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, S. 177-189
- Wildkanzel (1952): Wahnsinn der höheren Mädchenbildung? In: Der evangelische Erzieher, 4. Jg. 1952, H. 4, S. 204
- Winter, Reinhard (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher oder Macho? Weinheim, S. 147-163
- Winterhager-Schmid, Luise (1994): Ist die Moral männlich oder weiblich? In: Pädagogik, 64. Jg. 1994, H. 7-8, S. 29-32
- Würtz, M.-L./Schäfer, E. (1994): Sexuelle Belästigung in der Schule. In: bildung & wissenschaft, 48. Jg. 1994, S. 42
- Ziegler, Albert (1999): Der Einfluß impliziter Theorien von Grundschullehrkräften zur Modifizierbarkeit der mathematischen Intelligenz auf ihre Wahrnehmung von Geschlechtsunterschieden. In: Hannover, Bettina (Hrsg.) (1999): Sozialkognitive Aspekte der Pädagogischen Psychologie. Essen, S. 164-177
- Ziegler, H. W. (1964): Der Abiturientenmangel. In: Süddeutsche Schulzeitung, 18. Jg. 1964, S. 117-122
- Zieske, Andreas (1999): „Jungenarbeit“ an der Schule. Ziele, Probleme, Praxisansätze. In: Pädagogik, 51. Jg. 1999, H. 5, S. 6-9
- Zillig, Maria (1954): Probleme der Mädchenerziehung in der Gegenwart. In: Pädagogische Welt, 8. Jg. 1954, S. 458-461
- Zinnecker, Jürgen (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim
- Zulehner, Paul M. (Hrsg.) (2003): MannsBilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung. Ostfildern

Zymek, Bernd (1988): Der Strukturwandel des Mädchenschulwesens in Preußen, 1908-1941.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Jg. 1988, Nr. 2, S. 191-203

Eidesstattliche Versicherung der Claudia Spleis zur Dissertation „Mädchenausbildung in Baden-Württemberg von 1952 bis 2002. Eine empirische Studie zur Bildungsexpansion von Mädchen“

Belehrt, dass die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt strafbar sein kann, erkläre ich hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Bei der Auswahl und Auswertung folgenden Materials haben mir die nachstehend aufgeführten Personen in der jeweils beschriebenen Weise entgeltlich / unentgeltlich geholfen:

- 1.
- 2.
- 3.

Weitere Personen waren am Verfassen der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift)

.....
(Ort, Datum und Unterschrift des die Versicherung an Eides statt aufnehmenden Beamten)

