

## Mädchen und Buben in der Schule: gleich oder gegensätzlich?

Andrea Lehner-Hartmann

In Österreich erfolgte am 15. November 1995 von Bundesministerin Gehrler ein Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Dieses Unterrichtsprinzip hat zum Ziel, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.<sup>1</sup> An einigen Modellschulen – vorwiegend im AHS-Bereich<sup>2</sup> – sind bereits konkrete Schritte zur Umsetzung dieses Prinzips unternommen worden. Sowohl deren Erfahrungen als auch aktuelle Studien zeigen, dass der Weg dorthin noch einige Zeit und Anstrengung erfordern wird. In diesem Beitrag sollen in einem ersten Schritt geschlechtertheoretische Überlegungen angestellt werden, auf deren Basis konkrete Handlungen zur Umsetzung dieses Prinzips getätigt werden können. In einem zweiten Schritt soll anhand empirischer Forschungsergebnisse der Blick auf die Lebenswelt und Schulwirklichkeit von Buben und Mädchen gelenkt und Chancen und Grenzen koedukativ geführter Schulen im Hinblick auf die Verwirklichung dieses Prinzips angesprochen werden.

### Geschlechtertheoretische Vorbemerkungen

Im alltäglichen Umgang werden Buben und Mädchen, Frauen und Männer aufgrund ihrer biologischen Merkmale, ihres Habitus, wie Bewegung, Verhaltensweisen, Stimme, Sprache u. dgl. unterschieden und vorwiegend als heterosexuelle Wesen wahrgenommen. Wie „diese Unterscheidungen und Wahrnehmungen“ zu deuten sind, dazu gibt es zwei Grundrichtungen, die in unterschiedlichsten Ausprägungen auffindbar sind. Die erste Position definiert Mann- und Frausein biologisch, bzw. ontologisch, d.h.

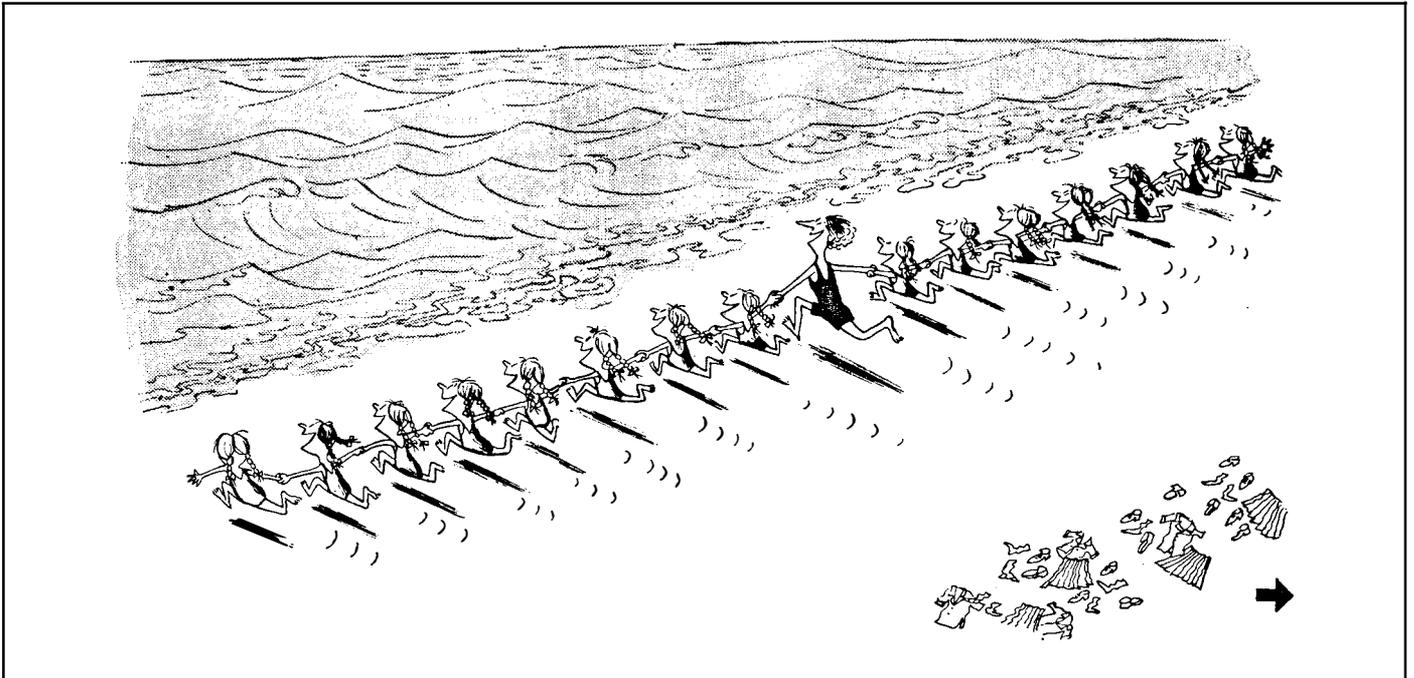
männliche und weibliche Eigenschaften und Verhaltensweisen werden als biologisch festgelegt bzw. als Wesensmerkmale von Frauen und Männern angesehen. Folglich können Frauen und Männer auch unterschiedlichen Lebensbereichen, Tätigkeiten und Aufgaben zugeordnet werden, wie sie besonders in traditionellen bürgerlichen (Familien)Vorstellungen anzutreffen sind: der Platz des Mannes ist die öffentliche Sphäre, in der er seinen Beruf ausübt und produktiv weltgestaltend tätig ist; Der Platz der Frau ist die private Sphäre, in der sie reproduktiv beziehungs- und familiengestaltend tätig ist. Selbst dann, wenn sich diese Trennungen zwischen Frauen und Männern dahingehend verändern, dass Frauen vermehrt am Arbeitsmarkt anzutreffen sind, wird gemäß diesem Verständnis Frauen ihr Platz in der Berufswelt vorrangig in den erzieherischen, pflegenden und dienstleistungsorientierten Berufen zugewiesen. Gleichzeitig bleiben sie hauptverantwortlich für die emotionale Ausrüstung familiärer Beziehungen. Buben und Mädchen werden durch Erziehung in ihre von der Natur vorgegebene Rolle eingewiesen. Eine zweite davon unterschiedene Grundrichtung einer Geschlechtertheorie betont, dass Frau- und Mannsein Produkt soziokultureller Einflüsse ist. Frauen und Männer werden demnach erst durch Sozialisation und Erziehung zu dem gemacht, was sie als Frauen und Männer unterscheiden lässt. Biologische Unterschiede werden zwar nicht geleugnet, aber ihnen wird keine determinierende Funktion zugeschrieben. Geschlechtsspezifische Ausprägungen und Verhaltensweisen als gesellschaftlich-erzieherisches Produkt werden von daher auch als veränderbar angesehen. Mit dem deutschen Begriff „Geschlecht“ lassen sich diese Unterscheidungen schwer ausdrücken, weswegen im geschlechtertheoretischen Diskurs vielfach auf die englische Terminologie zurückgegriffen wird und mit „sex“ die biologische Ausstattung des Menschen und mit „gender“ die psychosozialen Zurüstungen von Frauen und Männern beschrieben werden. In den alltäglichen Kommunikations- und Interaktionsformen zwischen Frauen und Männern, Frauen und Frauen und Männern und Männern geschieht das, was man mit „doing gender“ beschreibt, d.h. geschlechtsspezifische Ausdrucksformen und Verhaltensweisen werden in Sprache, Kleidung, Gestik, Auftreten u. dgl. erlebt, internalisiert und eingeübt. Forderungen nach einer Gleichstellung von Frauen und Männern beruhen gleichsam auf diesem Verständnis, dass diese weder durch ihre Biologie noch durch ihr Wesen bestimmten Lebens- und Aufgabenbereichen zuzuordnen sind, sondern dass sie gemäß ihren Interessen und Fähigkeiten die gleichen Chancen haben sollen. Sozialisationsprozesse sollen an diesem Ziel ausgerichtet werden.

### Unterschiede im Lernverhalten?

Die Proklamierung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ geht von der Erfahrung aus, dass eine formale Gleichheit der Geschlechter, wie sie beispielsweise im koedukativen Unterricht ge-

geben ist, noch keine substanzielle Gleichheit bedeuten muss. Obwohl mittlerweile der Anteil der Maturantinnen höher ist als der der Maturanten, bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass der Bildungsausgleich auch in Bezug auf die beruflichen Qualifizierungen und insbesondere im Hinblick auf die Erwerbskarrieren hält. Vor allem in technischen und naturwissenschaftlichen Ausbildungen sind Frauen krass unterrepräsentiert: Während 46% der Maturanten aus

von Mädchen sehr schnell an der Leistungsrückmeldung aus der Schule. Bei Buben hingegen halten sie länger an ihren persönlichen Überzeugungen von der Begabung ihres Sohnes fest.<sup>7</sup> In der TIMS-Studie, deren Ergebnisse Carmen Keller unter geschlechtsspezifischen Auffälligkeiten für die Schweiz ausgearbeitet hat, fiel zudem auf, dass bei relativ gleichen Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern große Unterschiede im In-



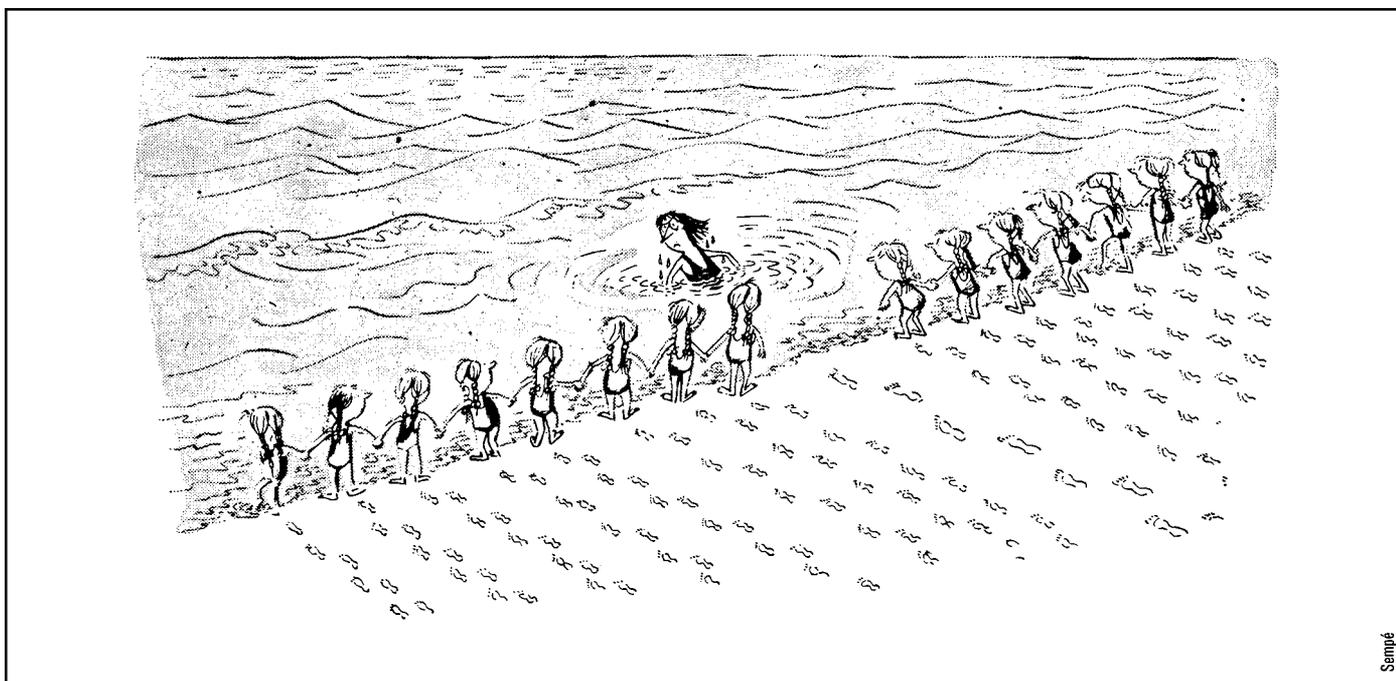
Schulen mit naturwissenschaftlicher oder technischer Ausrichtung kommen, gilt dies nur für 8% der Maturantinnen.<sup>3</sup> Der Grundstein dafür wird bereits früh gelegt, da Buben in höherem Maße die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – mit Ausnahme von Biologie – und Mädchen die sprachlichen Fächern präferieren.<sup>4</sup> Kritik am koeduktiven System wurde bereits in den 70er Jahren vorgebracht. Damals wurden vor allem die geringeren Leistungen von Mädchen angeführt, die heute in dieser Differenz nicht mehr belegbar sind.<sup>5</sup> Während die Unterschiede im Leistungsbereich immer geringer wurden, traten andere geschlechtsspezifische Auffälligkeiten in den Vordergrund.<sup>6</sup> In vielen Studien auffällig sind die Unterschiede in Bezug auf die Eigen- und Fremdeinschätzung der Fähigkeiten, der Leistungen und des Sozialverhaltens der Mädchen und Buben. Trotz gleichem Leistungsniveau schätzen die Mädchen ihr Können durchschnittlich geringer ein als die Buben. Unterschätzen Mädchen ihre Leistungen im Verhältnis zur Note, so finden wir bei Buben genau die gegenteilige Tendenz: Sie überschätzen ihre Leistungen. Als wichtiger Einflussfaktor für dieses unterschiedliche Selbstbild der Kinder werden die stereotypen Leistungsvorstellungen der Eltern ausgewiesen. Dabei orientieren sich Eltern beispielsweise in ihrer Einschätzung der mathematischen Begabung

teresse am Gegenstand, im Selbstvertrauen, in Geschlechterstereotypen von Mädchen und Buben und in Geschlechterstereotypen von LehrerInnen beobachtbar waren.

Im wesentlich geringeren Interesse und Selbstvertrauen der Mädchen werden die Gründe für die Unterrepräsentanz von Frauen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Feldern gesehen. Zudem dürfte auch die starke Stereotypisierung von Mathematik als männliche Domäne durch Buben und Mädchen ihren Beitrag leisten. Erwähnenswert ist außerdem die Beobachtung, dass die Unterschiede im Interesse und im Selbstvertrauen in zahlreichen Studien erst ab dem 11. Lebensjahr auftreten und sich dann kontinuierlich vergrößern. Eine ähnliche Stereotypisierung wie bei den SchülerInnen ließ sich auch bei den LehrerInnen auffinden, die Mathematik und vor allem Physik in außerordentlich hohem Ausmaß als männliche Domäne ansehen. Männliche und weibliche Lehrpersonen unterscheiden sich dabei nicht wesentlich. Dieses Ergebnis ist um so erstaunlicher, als die faktischen Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern sehr klein sind. Diese geschlechterstereotypen Wahrnehmungen bewirken unterschiedliche Erwartungen und Verhaltensweisen gegenüber

Mädchen und Buben. Dies bedeutet, dass Buben und Mädchen im Interaktionsverhalten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen diese Unterschiede wahrnehmen, sie internalisieren und mit geschlechtstypischem Verhalten reagieren. LehrerInnen können darin wiederum sehr leicht ihre Annahmen bestätigt sehen.<sup>8</sup> An diesem Beispiel wird deutlich, aus welcher unterschiedlichen Aspekten geschlechtsspezifische Unterschiede gespeist werden. Trotz der

Leistungen von Buben. Demgegenüber wird schlechtes Benehmen von Buben eher akzeptiert als bei Mädchen. Insgesamt erhalten Buben mehr Zuwendung, positiver wie negativer Art. Fallen hingegen Mädchen mit ihrem Verhalten aus der Norm, weil sie wiederholt freche Antworten geben oder aggressiv reagieren und sich mit anderen prügeln, ruft dies größere Irritationen hervor als bei Buben. Geschlechterstereotypisierungen wirken also sehr subtil,



Fokussierung auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bieten diese genügend Anregungen, um auch in anderen Fächern diesen Aspekten Aufmerksamkeit zu schenken.

### Unterschiede im Sozialverhalten?

Neben inhaltsorientierten Unterschieden lassen sich auch große Unterschiede im Sozialverhalten von Mädchen und Buben und in deren Beurteilung durch LehrerInnen beobachten, wovon hier nur einige exemplarisch in Erinnerung gerufen werden können. Mittlerweile gut bekannt und dokumentiert sind Beobachtungen, dass Mädchen und Buben in sehr unterschiedlicher Weise Beachtung und Aufmerksamkeit finden. Während Mädchen eher durch konstruktive Arbeitshaltung und soziales Verhalten am Unterrichtsgeschehen teilhaben, erzwingen sich zumindest einzelne Buben oft die Aufmerksamkeit durch störendes Verhalten. Disziplinäre Maßnahmen erfolgen dann meist auf Kosten der Mädchen. Zudem erhalten ähnliches Verhalten und ähnliche Leistungen von Mädchen und Buben eine höchst unterschiedliche Würdigung. Gute Leistungen von Mädchen werden in geringerem Maße anerkannt als gute

weswegen vielfach die subjektive Wahrnehmung des Störverhaltens durch LehrerInnen und SchülerInnen nicht der Realität entspricht. Stereotype Überzeugungen beeinflussen die Wahrnehmung dahingehend, dass sowohl aus Sicht der SchülerInnen als auch der LehrerInnen eine fast gleiche Beteiligung von Mädchen und Buben subjektiv als Bevorzugung der Mädchen erlebt wird.<sup>9</sup>

### Koedukation am Ende?

Die Beobachtungen, dass Buben mehr die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer und Mädchen mehr die sprachlichen Fächer präferieren, dass das Interaktionsverhalten von LehrerInnen und SchülerInnen Mädchen und Buben in ihren Entwicklungen unterschiedlich fördert, führte in den 80er Jahren dazu, dass man die Lösung für dieses Problem zunächst eindimensional in strukturellen Änderungen sah, d.h. dass man den koedukativen Unterricht als gescheitert ansah und vermehrt für getrennte Schulen, Klassen bzw. Unterricht für Mädchen und Buben plädierte. Diese Forderung wurde vereinzelt auch aufgegriffen und die Projekte dazu können in recht unterschiedlicher Weise als gelungen bzw. gescheitert beurteilt wer-

den. Das Grundproblem an dieser Diskussion liegt wohl darin, dass eine strukturelle Änderung alleine noch keine substanzielle Änderung nach sich zieht. „Der Strukturfrage (monoedukative versus koedukative Erziehung) wird das zentrale Moment zugesprochen; inhaltliche, didaktische, soziale u.a. Aspekte dagegen werden eher vernachlässigt – und zwar wahrscheinlich weniger noch von den Frauen, die sich aktiv für Trennungsmöglichkeiten einsetzen, als vielmehr von jenen oft männlichen Kollegen, die sich auf das Thema einlassen und hierin eine einfache Lösung sehen.“<sup>10</sup> Hinter den Forderungen nach einem monoedukativen Unterricht standen oft defizitorientierte Annahmen, die von mangelndem Können oder Benachteiligungen von Mädchen ausgingen, letztendlich aber einem dominant männlich orientierten Ausbildungssystem verhaftet blieben und lediglich die Mädchen als förderungswürdig, bzw. -bedürftig ansahen. Was Mädchen in diesen koedukativen Kontexten einbrachten und welche Lernformen und Strategien sie aktiv darin entwickelten, blieb dabei außer Acht. Zu wenig bedacht wurde gleichfalls, dass Buben sich mitverändern und auf anderen Ebenen, wie beispielsweise in der Weiterentwicklung ihres Sozialverhaltens mehr gefördert werden müssen. Letztendlich wurde dadurch ein strenger Gegensatz zwischen Mädchen und Buben konstruiert und aufrechterhalten, wie er in empirischen Ergebnissen zur Beschreibung der Situation zwar notwendig, im alltäglichen Umgang miteinander aber nicht real und hilfreich ist. Mädchen und Buben einer Klasse verhalten sich nicht wie der Durchschnitt einer Untersuchung, nicht alle Mädchen sind Verliererinnen und nicht alle Buben profitieren in einer geschlechterhierarchisch organisierten Gesellschaft und Schule. Dadurch, dass Buben in ihren Defiziten und Förderungsbedürfnissen nicht dasselbe Augenmerk zugewandt wurde, blieben Mädchen ständig mit der alten Situation konfrontiert. Gab es in einzelnen Versuchen durchaus positive Effekte und Erfolge für die Mädchen, gelang in fast allen Fällen der Transfer zu einem gedeihlichen Miteinander von Buben und Mädchen nicht mehr. Ein Problem tut sich zusätzlich auf, wenn man auch die Meinungen der betroffenen Mädchen und Buben und nicht allein die Entscheidungen von ExpertInnen respektieren möchte. Befragt man Mädchen und Buben, ob sie lieber getrennt oder gemeinsam unterrichtet werden wollen, so kann man auf beiden Seiten, wenngleich die Bubenseite sie in höherem Ausmaß äussern, große Vorbehalte gegen eine Trennung hören.<sup>11</sup>

### Reflexive Koedukation

Eine Erkenntnis, die sich aus den bisherigen Erfahrungen festhalten lässt, ist, dass Geschlechtertrennung allein noch keine Lösung bringt. Vielfach können Geschlechterdifferenzen dadurch sogar verstärkt ausgeprägt werden. Buben reagieren verunsichert, weil für sie nicht nachvollziehbar ist, was denn wohl in den Mädchenklassen geschieht und Mädchen sehen sich vermehrt mit Verunglimpfungen und sexistischen Sprüchen konfrontiert. Diese ständig ab-

wehren oder darauf reagieren zu müssen, haben die Mädchen keine Lust.<sup>12</sup> Mittlerweile wird in den Diskussionen darauf geachtet, nicht allein die Mädchen und Buben als veränderungswürdige Objekte in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr auf strukturell-inhaltliche Maßnahmen, wie die Änderungen von Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien und auf das „doing gender“ in den Interaktionsformen von LehrerInnen zu achten. Die Diskussion hat sich von einem Pro und Contra koedukativen Unterrichts auf die Frage, wie koedukativer Unterricht verändert werden muss, dass er beiden Geschlechtern gerecht wird, verlagert. Konzepte, die diese Ziele verfolgen, findet man in der Literatur als reflexive, bewusste oder qualifizierte Koedukation ausgewiesen. Geschlechtshomogene Unterrichtsphasen, die vor allem bei selbsterfahrungsbezogenen Themen sinnvoll sind, bleiben in solchen Konzepten nach wie vor als sinnvolle Option bestehen. „Eine reflexive Koedukation erfordert die bewusste Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen und den gezielten Abbau von Geschlechterhierarchie – und zwar in koedukativen wie in getrennten Lernphasen und -formen.“<sup>13</sup>

Die Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter im Sinne einer reflexiven Koedukation wendet sich vermehrt der Bedeutung des „doing gender“ der Lehrpersonen zu, welches der Aufrechterhaltung einer Geschlechterhierarchie in der Klasse zuarbeitet. Eine Bewusstmachung der vorhandenen Erfahrungsdiskrepanzen zwischen Lehrenden und Lernenden würde ermöglichen, „Unterricht so zu verändern, dass an den Erfahrungen von Schülerinnen ebenso wie an denen von Schülern angesetzt werden kann.“<sup>14</sup>

Auch der Lehrplan 2000 formuliert im Hinblick auf die Struktur des katholischen Religionsunterrichts, dass „das konkret erfahrene Leben von Mädchen, Buben/Burschen und Lehrerinnen und Lehrern zum Ausdruck [kommt]“. Der neue Lehrplan benennt die SchülerInnen nicht nur in ihrer Rolle im Schulsystem und Religionsunterricht als Schülerinnen und Schüler, sondern bringt sie auch in ihrer Geschlechteridentität als Mädchen und Buben zur Sprache. Damit lenkt der neue Lehrplan die Aufmerksamkeit auf einen, wenn auch nicht den einzigen, wesentlichen Einflussfaktor im Lehr-Lern-Geschehen. Indem davon ausgegangen wird, dass die Erfahrungen der Mädchen/Buben und LehrerInnen zum Ausdruck kommen, impliziert diese Aussage, dass diese Erfahrungen in all ihren Facetten reflexiv zugänglich gemacht werden müssen. Wenn „in einem kommunikativen Geschehen diese Erfahrungen bewusst gemacht, bedacht, auf ihre religiöse Sinn-dimension hin erschlossen, mit der biblischen und kirchlichen Überlieferung wechselseitig in Beziehung gebracht [werden]“, so gehört das Mitbedenken geschlechtsspezifischer Wirkmechanismen unabdingbar dazu. Dabei geht es in den meisten Fällen weniger um das explizite Thematisieren von Geschlechterunterschieden – diese können dadurch sogar erst einzementiert werden und in der Folge zur Aufrechterhaltung von Gegensätzen denn zur Schaffung von Gleichheit führen. Vielmehr wird es darum gehen, dass LehrerInnen ihre Wahrnehmungen und Interaktionsmuster gegenüber SchülerInnen kritisch hinterfra-

gen, dass sie die Interaktionen von Buben und Mädchen auf sexistische, homophobe und gewalttätige Muster hinterfragen und sich korrigierend, schützend oder ermunternd einmischen. Nicht zuletzt wird es auch darum gehen, bei der Themenauswahl auf die unterschiedlichen Lebenswelten von Buben und Mädchen und ihre unterschiedlichen Zugänge zu Religion Rücksicht zu nehmen und bei der Bearbeitung der Themen methodisch auf unterschiedliche Mitarbeits- und Lernformen Rücksicht zu nehmen. Beispielsweise kommt der Frontalunterricht männlichen Sozialisationsmustern und Gruppenarbeit weiblichen Sozialisationsmustern entgegen. Gefordert ist hier also, auf eine Ausgewogenheit in den sozialen Lernformen und auf eine ausgeglichene Beteiligung der Geschlechter zu achten. Gelingt diese Auseinandersetzung, so wird sie „zu einem ‚neuen‘ Handeln ermutigen, das sich in Tun (actio) und Innehalten (contemplatio) ausdrückt.“

Um in einem letzten Satz möglichen Missverständnissen noch einmal entgegenzutreten, sei festgehalten, dass es in einem geschlechtergerechten (Religions)unterricht nicht darum geht, Geschlechterdifferenzen ständig zu betonen, um in der Folge dann Gegensätzlichkeiten zwischen den Geschlechtern zu konstruieren, sondern vielmehr darum, dass die durch Sozialisation bedingten geschlechtsspezifischen Unterschiede dekonstruiert werden, Buben und Mädchen nicht geschlechterstereotyp, sondern in ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrgenommen und Geschlechtergrenzen dadurch zum Fließen gebracht werden, dass geschlechtsspezifisch ausgewiesene Eigenschaften beiden Geschlechtern zugänglich gemacht werden. Eine aufmerksame Wahrnehmung möglicher geschlechtsspezifischer Wirkmechanismen wird nicht in der Geschlechterfrage stecken bleiben, sondern wird auch anderen Konstruktionen von Unterschieden, wie ethnischen, religiösen, sexuellen und sozialen dekonstruierend entgegentreten.<sup>15</sup>



**Dr. Andrea Lehner-Hartmann** ist Univ.-Ass. am Institut für Religionspädagogik und Katechetik in Wien, Vorsitzende des Österreichischen Instituts für Jugendforschung, Supervisorin in freier Praxis.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. dazu Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung 12/2000, hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

<sup>2</sup> Vgl. dazu die vom BMUK herausgegebenen Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation, wo Erfahrungen mit geschlechtergetrennten Klassen, geschlechtshomogen geführten Fächern und Unterrichtseinheiten aus verschiedenen Schulen (Realgymnasium Schopenhauerstraße Wien XVIII, Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII, Gymnasium Rahlgasse Wien VI, Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner, Wien XXI) dokumentiert und reflektiert werden.

<sup>3</sup> Vgl. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr.12/200, 3f

<sup>4</sup> Vgl. die 1997 vorgelegte TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study); die für Österreich relevanten Daten finden sich in: TIMSS und COMPED. Studien zur mathematisch-naturwissenschaftlichen und computerbezogenen Bildung. Konsequenzen in geschlechtsspezifischer Hinsicht, hg. v. BMUK, Wien 1998

<sup>5</sup> Faulstich-Wieland, Hannelore; Koedukation heute – Bilanz und Chance, in: Horstkemper, Marianne/Kraul, Margret (Hgg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim 1999, 124-135; 126 und Keller, Carmen: Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei?, in: Moser, Urs et al.: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur 1997, 138-179; 142. Dennoch gibt es Hinweise, dass Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern weniger gefördert werden.

<sup>6</sup> Überall dort, wo Leistungsunterschiede nach wie vor auftreten, lassen sich diese vielfach dadurch erklären, dass für Mädchen ihr schulisch erworbenes Wissen aufgrund mangelnder sozialisatorischer Unterstützung abstrakt bleibt und somit wieder leichter vergessen wird als für Buben, die dieses im täglichen Tun anwenden können. Überall dort, wo vermitteltes Wissen kontextbezogen erfolgte, bzw. herkömmliche Leistungsfeststellungen als Abfragen von Wissen durch praktische Experimente und Projektarbeiten ersetzt wurden, schneiden die Mädchen sogar besser ab. (vgl. den Basisartikel von Stadler, Helga: Das Physikwissen österreichischer Maturantinnen. Eine Analyse der Ergebnisse der TIMS-Studie aus geschlechtsspezifischer Perspektive; <http://www.thp.univie.ac.at/~lise/artikel/hstadler-1-kapitel2.html>, S.12 u. 13 von 13; 19.6.2001).

<sup>7</sup> Stöckli, Georg: Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen. Weinheim 1997, 56ff

<sup>8</sup> Keller 1997. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in österreichischen und deutschen Daten.

<sup>9</sup> Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende, in: Ethik und Sozialwissenschaften 4/1996, 509-520 und 578-585; 515. Vgl. ausführlich Enders-Drägässer, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989.

<sup>10</sup> Faulstich-Wieland/Horstkemper 4/1996, 516

<sup>11</sup> Faulstich-Wieland/Horstkemper 4/1996, 583. Ausführlich in: Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und aus Jungensicht, Opladen 1995.

<sup>12</sup> vgl. die SchülerInnenaussagen in Parnigoni, Brigitte/Schrittesser, Ilse: Geschlechterdifferenzierender Unterricht und Koedukation Gymnasium Rahlgasse Wien VI, hg. v. BMUK, Wien 1997, 118ff.

<sup>13</sup> Faulstich-Wieland/Horstkemper 4/1996, 517

<sup>14</sup> Faulstich-Wieland/Horstkemper 4/1996, 517f

<sup>15</sup> Lehner-Hartmann, Andrea/Lehner, Erich: Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung, in: Angel, Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz 2000, 188-214; 210ff.