

Faulstich-Wieland, Hannelore

Wissenschaft ohne Orientierung? Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 243-252

urn:nbn:de:0111-opus-68153



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 2 – März/April 1998

Essay

- 179 JÜRGEN OELKERS
Schulen in erweiterter Verantwortung.
Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Thema: Bildung, Entwicklung, Ethik

- 191 DIETRICH BENNER
Erziehung, Bildung und Ethik.
Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß
an Jonas und Lévinas
- 205 ROLAND REICHENBACH
Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee
- 223 FRITZ OSER
Chimäre oder Person: Eine Antwort auf Roland Reichenbachs
„Preis und Plausibilität der Höherentwicklung“
- 231 DIRK RUSTEMEYER
Muß Erziehung wertvoll sein?

Diskussion: Koedukationsforschung

- 243 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Wissenschaft ohne Orientierung?
Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption
- 253 SYBILLE BEETZ
Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen
- 263 MARGRET KRAUL
Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der
Koedukationsdebatte – ein segregierter Diskurs?

Weitere Beiträge

- 273 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA
Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen
von Beruf und Unterricht.
Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den
neuen Bundesländern
- 295 STEPHAN STING
Einigung und Differenz.
Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken
von Schleiermacher

Besprechungen

- 309 ANDREAS KRAPP
Klaus A. Schneewind (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und
Sozialisation
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion
- 316 KARL-HEINZ ARNOLD
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule
- 322 LUDWIG LIEGLE
*Jürgen Zimmer/Christa Preissing/Thomas Thiel/Anne Heck/
Lothar Krappmann*: Kindergärten auf dem Prüfstand.
Dem Situationsansatz auf der Spur
Hans-Joachim Laewen/Karl Neumann/Jürgen Zimmer (Hrsg.):
Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft.
Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz
- 325 JÜRGEN OELKERS
Janusz Korczak: Sämtliche Werke. Band 1: Kinder der Straße.
Kind des Salons; Band 2: Der Frühling und das Kind. Allein mit Gott.
Unverschämt kurz. Senat der Verrückten. Die Menschen sind gut.
Drei Reisen Herscheks. Kinder der Bibel: Mose

Dokumentation

- 329 Pädagogische Neuerscheinungen

Wissenschaft ohne Orientierung?

Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption

*Wir fühlen uns – wie könnte es anders sein –
natürlich mißverstanden oder fehlbehandelt*
(PAUL FEYERABEND an HANS ALBERT in:
BAUM, 1997, S. 30).

Zusammenfassung

Als Replik auf den Beitrag von Heiner Drerup aus der ZfPäd 6/97 wird zunächst aufgezeigt, daß die von Drerup vorgenommene Trennung von „Bewegungsdiskurs“ und wissenschaftlichem Diskurs nicht durchhaltbar und seine Kritik an der bisherigen Koedukationsdebatte nicht weiterführend ist. Da Drerup sogar unkritisch die Forderung nach Trennung der Geschlechter aufnimmt, wird anhand einer Untersuchung zur Koedukation aus Sicht von Mädchen und Jungen die Ambivalenz getrennter Schulen verdeutlicht.

1. „Männlich-sachlicher“ Forschungsdiskurs versus „weiblich-moralisierende“ Bewegungsliteratur?

Zunächst einmal sollte man positiv vermerken, wenn Geschlechterfragen nicht mehr nur unter Frauen diskutiert werden, sondern wenn auch die Männer entsprechende Publikationen zur Kenntnis genommen haben und sich mit ihnen auseinandersetzen. HEINER DRERUP scheint einer der noch eher seltenen Kollegen zu sein, die dies getan haben, wenngleich sich an der Debatte um die Koedukation in der Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaft“ (1996) noch einige Männer mehr beteiligten. Erfreulich auch, daß diese Debatte nunmehr in der führenden pädagogischen Zeitschrift aufgegriffen wird und sie damit nicht mehr auf die Sozialwissenschaften beschränkt bleibt. Nachdenklich macht allerdings, daß hier ein Wissenschaftler die Position formuliert, mit der sich Frauen auseinandersetzen dürfen. Vielleicht hat dies jedoch mit der Botschaft des Beitrags zu tun: DRERUP trifft eine Unterscheidung zwischen unwissenschaftlicher „Bewegungsliteratur“, vertreten von Frauen, die an einem „moralischen Pakt“ zur Befreiung von Frauen interessiert sind und deshalb mit ihren Veröffentlichungen moralisierend Engagement fördern wollen (S. 855), und einer „Forschungsliteratur“, in der Repräsentanten der Wissenschaft – zu denen er sich selbstverständlich rechnet – wissenschaftliche Diskurse „ohne Rücksicht auf ihre Tauglichkeit als generativer Auslöser von Bewußtseinsprozessen“ (S. 856) bereitstellen. DRERUP verspricht, deutlich zu machen, daß beide Diskurse höchst unterschiedlich seien und nur der letztere akzeptabel sei. Vorab schon gilt es deshalb klarzustellen, daß es gerade ein wesentliches Moment der Koedukationsdebatte – und nicht nur der neuen – war, die vermeintliche Trennung von Wissenschaft und Erkenntnisinteressen aufzuheben. Daß dies nicht immer zu wissenschaftlich „sauberen“ Dokumenten führte, ist nicht das eigentliche Problem: Dieses besteht vielmehr darin, daß hier der vermeintlich „männlich-sachliche“ Blick gegen die von Eigeninteressen betroffenen Frauen gestellt werden

soll. So sachlich ist dieser Blick nämlich nicht – und kann und sollte er auch nicht sein. Doch betrachten wir zuerst, wie DRERUP argumentiert: Nach einleitenden Bemerkungen mit dem Hinweis, daß er sich nur auf die westdeutsche Auseinandersetzung bezöge – da es keine ostdeutsche gäbe –, charakterisiert DRERUP kurz die Entwicklung der neueren Debatte vom Memorandum des Deutschen Instituts für Pädagogik aus dem Jahr 1966 über die verblüffende Behauptung, daß TYACK und HANSOT die deutsche Debatte zur neueren deutschen Frauenbewegung popularisiert hätten. Dieser bescheinigt er eine „hohe, von Vorannahmen beeinträchtigte Selektivität der Forschungsdiskussion“ (S. 855), um sie sodann insgesamt als „Bewegungs- oder Verständigungsliteratur“ – im Gegensatz zu „Forschungsliteratur“ – zu klassifizieren. Die Zentralthese der Koedukationskritik sei ein „generelles Sexismusverdikt“, festgemacht vor allem an vier Punkten, nämlich unterschiedlicher Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrkräften, Lehrbuchkritik, fehlenden weiblichen Lehrkräften in Leitungspositionen wie unter den Lehrkräften in den Naturwissenschaften sowie geringerem Selbstvertrauen und geringem Interesse an Naturwissenschaften bei Schülerinnen. Diese Punkte würden – so DRERUP – in vollkommen unterschiedlicher Weise diskutiert, je nachdem, ob sie im Kontext der Frauenbewegung oder im Kontext von Wissenschaft behandelt würden. Diese beiden unterschiedlichen Diskurse verspricht er nachzuzeichnen.

Liest man dann aufmerksam zunächst seine Wiedergabe des „Bewegungsdiskurses“, so behauptet er, die neuere Koedukationskritik bediene sich des pauschalen Vorwurfs der Benachteiligung von Mädchen als Folge des Patriarchats als „Männerherrschaft“. Schaut man dann genau hin, wen DRERUP als Repräsentantinnen für die Kritik zu den obengenannten Bereichen aufführt, so reduziert sich dieser Kreis erstaunlicherweise auf jeweils eine Person bzw. Publikation. Da die „Bewegung“ jedoch noch nie eine einheitliche war und Kritik in ihr – wie in der Wissenschaft allgemein – schon immer geäußert wurde, läßt sich den von DRERUP an weiteren und belegten Stellen vorgebrachten Vorwürfen durchaus zustimmen. Um so gespannter ist man dann auf die angekündigte „Forschungsliteratur“, den eigentlichen Diskurs aus DRERUPS Sicht. Die Parallelisierung der Kritikpunkte verspricht zunächst einmal, weiterführende Differenzierungen und vielleicht sogar neue Erkenntnisse zu erbringen. Verblüfft stellt man dann jedoch eine weitgehende Wiederholung der bereits zur „Bewegungsdiskussion“ gemachten Ausführungen fest und registriert, daß DRERUP offensichtlich einige Autorinnen in diesem Teil disqualifiziert, die er im „Bewegungsdiskurs“ zur Stärkung seiner Ausführungen herangezogen hat. Umgekehrt nutzt er nun einige Namen als Beleg für kritische Argumentationen, die vorher als unqualifiziert galten. Ob die Diskurse vielleicht doch mehr miteinander zu tun haben?

Ärgerlich ist, daß DRERUP zu den einzelnen Aspekten keineswegs fundierte Auseinandersetzungen vorlegt, vor allem keine, die über das hinausgehen, was von ihm kritisierte Autorinnen bereits differenziert geschrieben haben – als Betroffene verweise ich hier nur auf mein Buch „Geschlecht und Erziehung“, das DRERUP zwar im Literaturverzeichnis aufführt, aber offensichtlich nicht zur Kenntnis genommen hat, zumindest vermeidet er jeden Hinweis darauf. Erstaunt registriert man auch, daß DRERUP – anstatt als wissenschaftliche Quelle die Arbeit von MARIANNE HORSTKEMPER (1995) heranzuziehen – die Frankfurter Rundschau als Wissenschaftsquelle zitiert, um den quantitativen Bildungsvor-

sprung von Mädchen aufzuweisen. Ebenso ärgerlich ist sein Hinweis auf die „plausible Annahme ..., daß Konstellationen familialer Psychodynamik sich auch in der schulischen Interaktion auswirken“ (S. 864), denn die Ausführungen von AMENDT, auf die er sich dabei beruft, sind gerade alles andere als empirisch gesicherte Forschungsbefunde.

Im Fazit konstatiert DRERUP, es sei „eher abwegig, die Forschungslage zur Koedukation als hinreichend instruktive Grundlage für eine Lösung der Strukturfrage (für oder gegen eine Umstellung von koedukativen auf monoedukative Schulen d. h. Mädchen- bzw. Jungenschulen) in Anspruch nehmen zu wollen“ (S. 870). Dabei unterstellt er, daß dies überhaupt Ziel der Debatte sei – d. h., auch hier zieht er einseitig heran, was in seine Kritik paßt, geht nicht darauf ein, welche weiteren Aspekte als Konsequenzen diskutiert werden.

Was läßt sich inhaltlich zu DRERUPS Angriffen sagen, und was gilt es für die Koedukationsdebatte als orientierend festzuhalten? Diesen beiden Fragen soll im folgenden nachgegangen werden.

2. *Kritik der Kritik der Kritik ...*

Es macht wenig Sinn, ausführlich und detailliert auf die einzelnen von DRERUP aufgeführten Kritikpunkte einzugehen. Diese sind weitgehend nicht seine originäre Kritik, sondern eine Wiedergabe von Einwänden, die zum Teil von den gescholtenen Angehörigen der „Bewegung“ selbst bereits schon geleistet wurden. Dennoch soll die Frage nach der Relevanz der Monita hier noch einmal kurz skizziert werden.

Die ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung im Unterricht ist keineswegs ein Bewegungsdogma, sondern ein Hinweis darauf, subtile Verhaltensweisen bei sich selbst als Lehrende (Lehrerinnen wie Lehrer, Professorinnen wie Professoren) registrierbar zu machen. Wie sieht das bei mir aus: Kann ich mir die Namen meiner Schüler/Studenten eher merken als die meiner Schülerinnen/Studentinnen? Wenn ich nach einer Stunde noch einmal rekapituliere, wer sich wie beteiligt hat, fallen mir dann eher die Jungen als die Mädchen ein? Sehe ich als kreativ eher meine Schüler, als fleißig eher meine Schülerinnen an? Erst ein aufmerksames Registrieren möglicher Bias läßt mich dann weiterfragen, worin deren Ursachen liegen könnten und ob und wie ich sie verändern möchte. Behaupten möchte ich, daß die Koedukationsdebatte – und gerade auch das Traktieren der Aufmerksamkeitsfrage – inzwischen vermutlich Veränderungen gebracht hat, und zwar sowohl im Verhalten der weiblichen Lehrenden wie der Lernenden: Erstere sind sensibler für Ungleichbehandlungen, letztere sind deutlich selbstbewußter geworden. Darüber hinaus hat die Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Frontalunterricht gegenüber anderen Unterrichtsformen neue Impulse erhalten. Vielleicht verweist ein immer wieder erfolgreiches Registrieren subtiler Verhaltensweisen inzwischen auch auf die Defizite in unserem Umgang mit Jungen und jungen Männern?

Zu DRERUPS zweitem Kritikbereich – der Lehrbuchanalyse – besteht keine Differenz. Er zitiert die Kritik an den Lehrbüchern zustimmend, verweist auf die schon erreichten Veränderungen und auf die noch nötigen Lehrplanrevisionen. Entscheidender als die immer wieder zu den gleichen Ergebnissen kom-

menden Analysen (vgl. DICK 1991) scheint mir jedoch die Debatte um die „Sonderbehandlung“ von Frauenfragen (vgl. KUHN 1987; THURN 1993). In ihr wird sehr differenziert und auf der Basis gemachter Erfahrungen deutlich, daß die Zielrichtung der Veränderung eine andere Thematisierung von Geschlechteraspekten werden muß, eine, die sowohl Frauen wie Männern gerecht wird.

DRERUPS dritter Punkt bezieht sich auf die geringe Anzahl von Frauen in Führungspositionen sowie in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Der Verweis auf Daten aus den neuen Bundesländern ist angesichts der Einschränkung der Debatte auf Westdeutschland deplaziert. Richtig ist, daß die Vorbildwirkung von Frauen bisher noch wenig erforscht ist. Dies läßt jedoch nicht den Schluß zu, das Geschlecht von Lehrenden und Leitenden spiele keine Rolle.

Der letzte Kritikpunkt – Selbstvertrauens- und Interessenentwicklung – führt DRERUP erstaunlicherweise zu einer Übernahme der Forderung nach zeitweilig getrenntem Unterricht in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern – dies vielleicht deshalb, weil er einen Kollegen zitieren kann, der nicht verdächtig ist, der „Bewegung“ zuzugehören? Interessanterweise vermißt man nämlich die Bezugnahme auf jene Forschungen, die auch hier Skepsis anmelden und auf unbeabsichtigte Nebenfolgen solcher Trennungen verweisen (vgl. u. a. FAULSTICH-WIELAND/DICK 1989). Statt dessen setzt DRERUP sich noch einmal mit der vermeintlichen Forderung nach getrennten Schulen auseinander und kritisiert erneut die sogenannte „Dortmunder Studie“. Gerade für die zweifellos in der Koedukationsdebatte vorhandene Unterstellung, getrennte Kontexte seien eine Lösung der – auch von DRERUP zu erheblichen Teilen nicht bestrittenen – Probleme, haben wir eine neuere empirische Studie vorgelegt, die theoretisch wie bildungspolitisch neue Orientierungen ermöglichen könnte. Da sie DRERUPS Aufmerksamkeit bisher entgangen ist, soll im folgenden genauer auf sie eingegangen werden.

3. Koedukation aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Ein zentraler Kritikpunkt an der neuen Koedukationsdebatte – den DRERUP allerdings nicht einmal erwähnt – betraf ihre „Stellvertreterargumentation“, d. h. die Tatsache, daß Aussagen von Schülerinnen und Schülern selbst kaum in die Diskussion einfließen. Dies bewog uns, in einem Forschungsprojekt der Frage nachzugehen, wie Kinder und Jugendliche die Koedukation wahrnehmen, ob und wo sie Kritik an ihr äußern (vgl. FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995). Forschungsmethodisch haben wir darin ein Verfahren gewählt, das an qualitativer Methodologie ausgerichtet ist. Dabei war Offenheit ein zentrales Moment – wobei Offenheit sich hier sowohl auf die Formulierung von Hypothesen als auch auf die gesamte Gestaltung der Untersuchung bezog.

Dabei gingen wir davon aus, daß Schülerinnen und Schüler als Akteure schulischer Sozialisation sowohl in der Lage sind, die für sie wichtigen Aspekte schulischen Lebens zu erkennen und zu benennen, als auch, daß sie am Arrangement der Geschlechter mitwirken. In welcher Form sie dies tun, wollten wir aus ihren Darstellungen herausarbeiten. Wichtig war uns dabei auch, offenzulassen, was ihnen bei der Beschreibung des Geschlechterverhältnisses im schulischen Alltag besonders relevant war: Weder wollten wir vorgeben, daß sie sich zu Schulfä-

chern oder gar deren Inhalten äußern müssen, noch unterstellten wir, das Verhältnis zu den Lehrkräften sei vorrangig zu thematisieren.

Befragt haben wir rund 1700 Schülerinnen und Schüler aus koedukativen und aus geschlechtsgetrennten Schulen. In Form eines Aufsatzes wurde in einem ersten Schritt der „normale Schulalltag“ beschrieben. In den koedukativen Schulen haben die Schülerinnen und Schüler den gemeinsamen Schulalltag mit Mädchen und Jungen, in den geschlechtsgetrennten Schulen die Normalität nur mit Mädchen bzw. nur mit Jungen dargestellt. In einem zweiten Schritt baten wir die Schülerinnen und Schüler dann, ihre Visionen für eine Veränderung der Geschlechterzusammensetzung aufzuschreiben. Für die Kinder und Jugendlichen der koedukativen Schulen hieß das die Vision eines getrennten Unterrichts oder getrennter Schulen. Für die Schülerinnen und Schüler aus den geschlechtsgetrennten Schulen galt es hier, ihre Vorstellungen von Koedukation zu beschreiben. Um feststellen zu können, ob Akzentverschiebungen über die Schulzeit hinweg existieren, haben wir ein weites Altersspektrum – nämlich dasjenige vom 3. bis zum 13. Schuljahr – einbezogen.

Eine wesentliche Frage in der Auswertung war natürlich die in der Koedukationsdebatte unterstellte Behauptung, Mädchenschulen trügen dazu bei, ihren Schülerinnen ein stärkeres Selbstvertrauen und breitere Interessen – vor allem an Naturwissenschaften – zu vermitteln. Separierung der Geschlechter, so könnte man die unterstellte Hypothese wissenschaftlich formulieren, ermögliche eine Praxis für Frauen, die zu mehr Gleichheit führe. Sozialisationstheoretisch ließe sich dies folgendermaßen begründen: Die Abwesenheit des jeweils anderen Geschlechts macht die Abgrenzung und komplementäre Zuschreibung unnötig. Dies ermöglicht, soziale Praktiken zu erwerben, die nicht die Hierarchie der Geschlechter reproduzieren. Oder, anders formuliert: Die Anwesenheit beider Geschlechter in koedukativen Kontexten leistet der Dramatisierung von Differenzen Vorschub. Das hierarchische Verhältnis wird dadurch immer wieder reproduziert. Es läßt sich also fragen: Bieten unterschiedliche schulische Kontexte Sozialisationsbedingungen, die eher zum Erwerb reproduzierender oder eher zur Aneignung transformierender sozialer Praktiken führen?

Aus unseren Ergebnissen geht zunächst einmal hervor, daß die sozialen Praktiken in koedukativen und in geschlechtsgetrennten Schulen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Typisierungen der Geschlechter zeigen sich sehr klar in folgendem Zitat von einer Schülerin der Sekundarstufe II: „Vor allem würden Fächer wie Deutsch, Musik und Kunst nicht mit der nötigen Mühe oder der Bereitschaft, sich auf ein im Prinzip ohne handfestes Ergebnis bleibendes Thema einzulassen, behandelt werden, wie es im Normalfall bei uns der Fall ist, aus dem Grund, daß Jungen normalerweise keine ‚Ader‘ für diese Dinge haben“ (321, w, M-Gy). Diese Wahrnehmung verweist auf soziale Praktiken, die eher bestehende Strukturen reproduzieren als transformieren. Das folgende Zitat steht dagegen eher für eine transformierende Sicht. Es stammt von einer Schülerin aus der 7. Klasse im Gymnasium: „Ich meine, daß die Jungen in den Fächern, wo sie uns angeblich überlegen sind, auch nicht viel mehr wissen. Ich glaube, daß dies auch ein wenig von den Lehrern abhängt. Vielleicht lassen diese sich von den Vorurteilen beeindrucken und meinen, daß man die Jungen, z. B. in Physik, die Versuche machen läßt, und dadurch fühlen sich die Jungen den Mädchen überlegen“ (733, w, Gy).

Nach der aufgestellten Hypothese müßte man vermuten, daß die transformierenden Strukturierungen eher in den geschlechtsgetrennten Schulen vorzufinden sind. Tatsächlich aber stammt die erste Äußerung aus der untersuchten Mädchenschule, die zweite kommt aus der koedukativen Schule. Sie sind durchaus exemplarisch:

Im Mädchengymnasium finden wir eher eine implizite Hochschätzung der Fähigkeiten des männlichen Geschlechts – vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern. „Ich glaube, daß in einigen Fächern die Mädchen allein besser lernen können (wie z. B. Informatik, Mathe, Physik, Naturwissenschaften), weil Jungen da meistens schneller sind, da sie häufig mehr Interesse haben“ (276, w, M-Gy). Zugleich werden Jungen primär als dominant gesehen. „Wir hätten nicht den Mut, uns gegen die dominanten Jungen durchzusetzen“ (357, w, M-Gy). Über die eigenen Fähigkeiten sind die Schülerinnen eher unsicher. „In ... Chemie, Physik, Erdkunde würde man bestimmt nicht soviel aufzeigen, weil man Angst haben würde, daß man etwas Falsches sagt. Das kann zwar jetzt auch passieren, aber ich glaube, daß die Jungen alles besser wissen würden in solchen Fächern“ (200, w, M-Gy). Die Schülerinnen schildern sehr häufig als unangenehme Vorstellung, daß Jungen in koedukativen Gruppen Mädchen immer gleich auslachen, wenn sie einen Fehler machen. „In der zweiten Stunde haben wir Latein, in dieser Stunde finde ich es gut, daß keine Jungen dabei sind. Denn wenn eine von den Mädchen etwas nicht verstanden hat oder einen Satz falsch übersetzt, lachen einige Jungen sofort los. Jetzt habe ich vielleicht ein Vorurteil gebildet, weil ich mit Jungen noch nie Latein hatte, aber eine Freundin hat mir mal so einen Vorgang geschildert“ (140, w, M-Gy). Die Schülerinnen können sich Jungen kaum als Helfende, sondern nur als bedrohliche Konkurrenten vorstellen. „Ich glaube, daß in einer gemischten Schule bestimmte Unterrichtsfächer anders ablaufen würden, z. B. Mathe oder Physik. Die meisten Jungen sind in diesen Fächern so gut, daß sie viel schneller verstehen können. Das würde auch den Durchschnitt erhöhen, was manchem Mädchen, das nur langsam versteht, schaden könnte“ (278, w, M-Gy). Den Lehrkräften in koedukativen Schulen unterstellen sie, daß diese Jungen durchgängig bevorzugen und deren Dominanz kaum etwas entgegenzusetzen haben. „Ich denke, auf koedukativen Schulen kommen die Mädchen oft ‚zu kurz‘, da Jungen immer irgendwie eine Möglichkeit finden, sich in den Vordergrund zu rücken“ (340, w, M-Gy). Veränderungsforderungen werden von ihnen nicht gestellt. Man könnte bei ihnen von einer Strategie der Dramatisierung der (vermuteten) Unterschiede sprechen. Eben dadurch werden bestehende Verhältnisse gestützt.

In den koedukativen Schulen dagegen werden eher soziale Praktiken angesprochen, die auf Transformationsmöglichkeiten verweisen. Die Schülerinnen der koedukativen Schulen konstatieren durchaus, daß Jungen Mädchen auslachen. Sie berichten über solches Verhalten allerdings weit weniger, als die Schülerinnen der Mädchenschule dies vermuten. Die Schülerinnen der koedukativen Schulen kritisieren dieses Verhalten ihrer männlichen Mitschüler zugleich und formulieren klare Veränderungswünsche. „Die Jungs denken, daß wir schwach und doof wären, aber da haben sie sich geirrt. Es wäre schön, wenn sie uns respektieren sollten. Sonst sind sie ganz o.k.“ (131, w, GS). Noch wesentlich deutlicher allerdings artikulieren die Mädchen Kritik an den Lehrkräften. Sie wünschen sich, daß diese sich auf sie einstellen, ihre individuelle Motivation

wahrnehmen und ihre Stärken erkennen. Tatsächlich haben sie jedoch den Eindruck, daß sie häufig als eher defizitär gesehen werden. Das gilt insbesondere in den als „männlich“ etikettierten Fächern. „Und in Physik gibt es immer noch Lehrer, die die bescheuerte Ansicht teilen, Mädchen wären unfähig, richtig zu kapieren und zu arbeiten“ (871, w, Gy). Die Schülerinnen fühlen sich hier oft von den Lehrkräften nicht ernst genug genommen und in ihren Interessen und Fähigkeiten nicht ausreichend anerkannt. Sie kritisieren, daß häufig Etikettierungen durch Lehrkräfte vorgenommen werden, und wehren sich dagegen. „Bei uns im Chemieunterricht war/ist es so, daß unser Lehrer solche Bemerkungen losgelassen hatte, von wegen ‚Frauen brauchen Chemie sowieso nur zum Kochen und Waschen‘. Es sollte zwar nur ein Scherz sein, aber trotzdem fand ich das nicht so toll. Ich finde, es liegt an der Einstellung der Lehrer, ob sie Jungen und Mädchen gleichbehandeln“ (675, w, RS). Gleichzeitig haben die Schülerinnen den Eindruck, daß solche Voreingenommenheiten der Lehrkräfte unangenehme Verhaltensweisen von Jungen eher verstärken. Jungen werden ihrer Meinung nach zu wenig in ihrem Dominanzgebaren gebremst oder zu rücksichtsvollem Verhalten angehalten. Die Lehrkräfte orientieren sich stärker an ihren Interessen und Fähigkeiten und nehmen sie als kompetenter wahr als die Mädchen. Damit verstärken sie die Neigung der Jungen, eine Überlegenheitsposition zu beanspruchen. Viele Schülerinnen der koedukativen Schulen sehen in solchen Interaktionsstrukturen eine Benachteiligung. Diese Mädchen akzeptieren die Geschlechterhierarchie nicht, sondern stellen sie deutlich in Frage.

Als Zwischenfazit läßt sich bereits an dieser Stelle formulieren, daß separate Kontexte offensichtlich nicht ohne weiteres zu einem Abbau von Geschlechterhierarchie beitragen. Dies läßt sich noch wesentlich deutlicher machen, wenn wir die Bewertung des eigenen Schultyps durch die Schülerinnen und Schüler mit in die Analyse einbeziehen. Wir stellen dafür zusammen, wie Schultypzugehörigkeit, Geschlecht und Stellungnahme zum eigenen Schultyp sich niederschlagen in Selbstkategorisierungen und Bewertungen des Geschlechterarrangements (vgl. Tab. 1). In diesen Vergleich sind allerdings nur die Gymnasien der Klassen 7 bis 13 einbezogen, um eine leistungsmäßige Homogenisierung zu erreichen und die Komplexität der einflußnehmenden Faktoren zu reduzieren. Auch sind in der Tabelle nur diejenigen repräsentiert, die sich eindeutig für Koedukation oder für Trennung ausgesprochen haben, die ambivalente Position haben wir an dieser Stelle ausgeschlossen.

Wir finden nun bei den Trennungsbefürworterinnen in der koedukativen Schule ähnliche Abgrenzungswünsche wie die oben bereits zitierten der Schülerinnen des Mädchengymnasiums (Felder 2 und 3). Bei den Jungen zeigen sich die komplementär dazu verlaufenden Fremdbilder: Die männlichen Trennungsbefürworter (Felder 6 und 7) halten fest an ihren Maßstäben und Inhalten. Sie wollen sich mit „weiblichen“ Themen nicht auseinandersetzen müssen und fühlen sich zugleich in den „wichtigen“ Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften als Überlegene. „Diese Mädchen sind dumm! Sie reden immer über langweilige Themen wie Parfüm und Puppen usw. Jungen reden über bessere Themen wie Sex, Autos und Fußball“ (591, m, J-Gy). Mädchen sprechen sie gleiche Interessen und gleiches Leistungspotential weitgehend ab. „Während bei uns manchmal echt gute Diskussionen im Unterricht zustande kommen, habe

Tabelle 1: Geschlechtstypik und Geschlechterhierarchie in koedukativen und geschlechtsgetrennten Kontexten Selbst- und Fremdeinschätzung von Mädchen und Jungen in Abhängigkeit von Schultyp und der Haltung zur Koeduktion				
Schultyp	koedukatives Gymnasium		geschlechtshomogenes Gymnasium	
Votum zur Koduktion	pro Koeduktion	für Trennung	für Trennung	pro Koeduktion
Mädchen (n = 189 koed; n = 330 M-Gy)	83% Mehrheit 1 eher Betonung von Gleichheit und individuellen Unterschieden, Forderung nach Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen im Unterricht, Kritik an Jungendominanz	13% Minderheit 2 Leistungsvorsprung der Jungen auf bestimmten Gebieten in Verbindung mit unerfreulichem Sozialverhalten weckt Wunsch nach besseren Lernbedingungen	38% Minderheit 3 bessere Förderung, ungestörtes Lernen, keine Konkurrenz mit (leistungsstärkeren) Jungen sind Argumente für Trennung (Unsicherheit des Urteils, weil keine eigenen Erfahrungen)	12% Minderheit 4 vorsichtig-defensive Argumentation für gemeinsames Lernen, eher Hochschätzung männlicher Fähigkeiten, aber auch Zweifel an der Überlegenheit der Jungen (auch hier: Unsicherheit)
Jungen (n = 156 koed; n = 199 J-Gy)	79% Mehrheit 5 kaum geschlechtstypische Etikettierung, Hinweis auf individuelle Interessen und Ausnahmen, Selbstkritik an Dominanzverhalten	10% Minderheit 6 Mädchen bremsen in bestimmten Bereichen den Lernfortschritt, Überlegenheitsgestus und Abwertung von Mädchen	26% Minderheit 7 Interessengegensätze werden unterstellt und als störend betrachtet, die Anwesenheit von Mädchen als Anlaß zu Profilierungsstreben und Disziplinproblemen gefürchtet	37% Minderheit 8 Voneinanderlernen und gegenseitiger Ansporn wird erwartet, Bedürfnis nach positiven Sozialkontakten, wenig Typisierung

ich dort (in der mit der Jungenschule in der Sekundarstufe II kooperierenden Mädchenschule; H. F.-W.) selbständige Beiträge, ich meine Diskussionen, selten erlebt. Dort wird viel mehr Wert auf Textarbeit gelegt (ich habe dort in Religion nur Textarbeit gemacht), während hier viel mehr logisch erschlossen wird. Von daher kann man sagen, daß Jungs vielleicht auf diesem Gebiet stärker sind als Mädchen. Das heißt aber für mich nicht, daß Mädchen unbedingt wesentlich schwächer sind in Naturwissenschaften, aber es gibt schon Unterschiede in diesem Bereich“ (744, m, J-Gy).

Aus einer solchen Perspektive erscheinen gemeinsame Lernprozesse beiden Geschlechtern unattraktiv. Wie realitätsangemessen diese jeweiligen Fremd- und Selbsteinschätzungen sind, steht allerdings auf einem ganz anderen Blatt.

Sie liegen aber deutlich auf der Linie der nach wie vor herrschenden Geschlechterpolarität und konstruieren zugleich die damit einhergehende Geschlechterhierarchie.

In den koedukativen Schulen wird von den Mädchen wie den Jungen, die positiv zu diesem Schultyp stehen (Feld 1 und 5), gemeinsames Lernen durchweg sehr positiv bewertet. Typisierenden Interessen- und Fähigkeitszuschreibungen wird eine deutliche Absage erteilt. Individuelle Vorlieben und das daraus resultierende Engagement seien entscheidend, Begabungen werden nicht entlang der Geschlechtergrenze verteilt gesehen. „Im Grunde genommen ist es so, daß es in einem typischen Schulalltag bei uns in der Klasse kaum zu Benachteiligungen von Jungen bzw. Mädchen kommt. Und wenn es welche irgendeiner Art gibt, dann nur leistungsbedingt. Man kann nicht pauschal sagen, daß die Jungen in den sprachlichen und die Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern benachteiligt werden. In meinem Kurs gibt es einen Lehrer, der im Unterricht fast nur Mädchen aufruft“ (63, m, Gy-SII).

Dagegen lassen aber die KoedukationsbefürworterInnen in Mädchen- bzw. Jungenschulen (Felder 4 und 8) solche Ansätze zur Betonung prinzipiell gleicher Potentiale bei Mädchen und Jungen weniger erkennen. Bei den Jungen ist das nur selten überhaupt Thema, die Mädchen verweisen auf mangelnde Erfahrungen und schwanken zwischen der Hochschätzung männlicher Fähigkeiten und Zweifeln an der behaupteten Überlegenheit. „Ich kann mir jedoch auch vorstellen, daß in den naturwissenschaftlichen Fächern, wo immer mehr Jungen als Mädchen sind, es auch immer schwerer für Mädchen sein wird, vorausgesetzt, daß sich überhaupt erst einmal ein Mädchen zu einem solchen Fach durchringt, obwohl diese deutlich in der Minderzahl sind“ (367, w, M-Gy).

Die Ergebnisse dieser differenzierten Analyse weisen damit nochmals sehr deutlich darauf hin, daß Geschlechtertrennung eher die Neigung verstärkt, Typisierungen vorzunehmen. Ansatzpunkte für Lernprozesse, die auf Abbau von Ungleichheit zielen, sind eher in gemeinsamen sozialen Erfahrungen von Mädchen und Jungen zu suchen.

Um diese Ergebnisse theoretisch erklären zu können, müssen wir fragen, was die Sozialisationskontexte getrennter und koedukativer Schulen unterscheidet. In den geschlechtsgetrennten Schulen ist die Möglichkeit des Erwerbs von Handlungswissen insofern beschränkter, als den Mädchen bzw. Jungen zwar das gesellschaftlich geteilte Bild geschlechtertypischen Verhaltens bekannt ist, sie jedoch nicht das reale Verhalten erfahren. Sie strukturieren die Interaktionsbeziehungen also entsprechend den typisierten Vermutungen und nicht entsprechend den realen Erfahrungen, die Brüche, Widersprüche und Ausnahmen aufzeigen würden. Dies geschieht eher in den koedukativen Schulen. Hier werden Mädchen und Jungen mit den unterschiedlichen Verhaltensweisen beider Geschlechter konfrontiert. Sie lernen dabei sowohl die „geschlechtertypischen“ Verhaltensweisen wie zugleich die davon „abweichenden“ sozialen Praktiken kennen, die zur Transformation bisheriger Strukturen beitragen. Sie haben damit erweiterte Möglichkeiten, differenziertes Handlungswissen und erweiterte Handlungsfähigkeiten zu erwerben. Empirisch zeigte sich dies daran, daß sie die schulischen Geschlechterverhältnisse differenzierter beschrieben. Insgesamt bedeutet dies, daß die koedukative Situation eher Bedingungen für strukturelle Veränderungen bietet als die geschlechtergetrennte.

4. Orientierungswissen bleibt weiterhin gefragt

Allerdings – und hier schließt sich der Kreis zu den Kritikpunkten aus der Koedukationsdebatte – gewährleistet die bestehende Koedukation ebenfalls nicht „von selbst“ eine nichthierarchische Entwicklung von Mädchen und Jungen. Vielmehr geht es darum, im Rahmen der auch aus vielen anderen Gründen notwendigen neuen Bildungsreform (vgl. Bildungskommission NRW 1995) der Koedukation einen neuen Stellenwert zu geben – sie zu einer reflexiven Koedukation als Bestandteil von allgemeiner Bildung zu machen. In diesem Punkt sehe ich denn auch die wenigsten Differenzen zu dem von DRERUP gezogenen Fazit. Einigkeit läßt sich mit ihm durchaus da konstatieren, wo er den Blick auf die Veränderung der koedukativen Situation lenkt und Entwicklungs- und Modellprojekte fordert. Und erfreulicherweise zitiert er an diesen Stellen ja auch wieder Frauen aus der „Bewegung“. Dies läßt die Hoffnung entstehen, daß gemeinsame Weiterentwicklungen – durchaus auch mit Hilfe von Kritik – möglich sind. Anzustreben sind sie allemal.

Literatur

- BAUM, W. (Hrsg.): PAUL FEYERABEND – HANS ALBERT: Briefwechsel. Frankfurt a. M. 1997.
 Bildungskommission NRW: Zukunft der Schule – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
 DICK, A.: Rollenbilder von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern. Wiesbaden 1991.
 Diskussionseinheit Koedukation. In: Ethik und Sozialwissenschaften (1996) H. 4.
 DRERUP, H.: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: ZfPäd 43 (1997) H. 6, S. 853–875.
 FAULSTICH-WIELAND, H./DICK, A.: Mädchenbildung und neue Technologien. Wiesbaden 1989.
 FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995.
 HORSTKEMPER, M.: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: W. BÖTTCHER/K. KLEMM (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Weinheim 1995, S. 188–216.
 KUHN, A.: Frauengeschichte im Geschichtsunterricht – Unterrichtsbeobachtungen und didaktische Reflexion. In: A. PRENGEL/P. SCHMID/G. SITALIS/C. WILLFÜHR (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt a. M. 1987, S. 217–225.
 THURN, S.: „Die Jungs denken sowieso immer, sie sind das Volk und alle Mädchen sind beschissen!“ (Nike, 7 Jahre, im Januar 1990) – Wie aber können Mädchen „Volk“ werden, haben sie doch nicht einmal Geschichte! Oder: Ist die Ideologie der Geschichtslosigkeit von Frauen überwindbar? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Oberstufen-Kolleg Bielefeld (Hrsg.): Mit unserer eigenen Stimme sprechen. Soest 1993, S. 87–103.

Abstract

In response to Heiner Drerup's article in ZfPäd 6/97 it is shown that the way Drerup separates a "movement's dialogue" from a scientific dialogue is not acceptable and his critique of the coeducational debate does not bring new arguments. Since Drerup is in favor of separating girls and boys – without reflecting any criterial arguments to that – results from a study asking girl's and boy's experiences with coeducation or separation are presented showing how ambivalent separated schools are.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schulpädagogik, Von Melle Park 6, 20146 Hamburg