

Beetz, Sibylle

Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen. Von der Notwendigkeit einer Inszenierung entdramatisierter Geschlechterverhältnisse im Bildungswesen

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 253-262

urn:nbn:de:0111-opus-68163



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

Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen

Von der Notwendigkeit einer Inszenierung entdramatisierter Geschlechterverhältnisse im Bildungswesen

Zusammenfassung

Die neue Koedukationsdebatte problematisiert aufgrund empirischer Befunde die Tragfähigkeit koedukativer Bildungsinstitutionen. Begleitet von kritischen Anmerkungen zur Wissenschaftlichkeit ihrer Aussagen verpflichtet sie sich dabei polaren Geschlechterkonstrukten, die – so die These des Artikels – eine Perpetuierung historischer Muster in den Geschlechterverhältnissen bewirken. Der Beitrag sucht nach Hintergründen dichotomer Entwürfe im Koedukationsdiskurs.

1. Zur (begründeten) Fortschreibung der Koedukationsdebatte

Als in den 70er Jahren staatliche Bildungsinstitutionen von Schüler/innenprotesten gegen Zensuren, autoritäre Strukturen im Bildungsbereich, mangelnde Mitbestimmung und veraltete Lehrpläne erfaßt werden, entwickeln sich im Umfeld monoedukativ betriebener Bildungseinrichtungen vielerorts engagierte Debatten um die Einführung der Koedukation im öffentlichen Schulwesen. Der programmatische Strang des Koedukationsdiskurses, eingebettet in Diskussionen um Gleichberechtigung, Chancengleichheit und sexuelle Befreiungsstrategien, schlägt sich in den 70er Jahren in den Schulverfassungen der Länder nieder; die Koedukationsschule setzt sich als Regelschule durch und steht schließlich auch unter rechtlichen und schulorganisatorischen Aspekten nicht mehr zur Diskussion (BREHMER 1987, S. 84f.). Doch die im mainstream der 70er Jahre erkämpfte Koedukation wird bezahlt mit der tendenziellen Eliminierung von Differenzierungskategorien: Mädchen und Jungen sollen laut Anspruch gleiche Chancen unter unterschiedlichen Startvoraussetzungen erhalten, die nun nicht mehr benannt werden müssen – denken wir etwa an das sprachliche Unsichtbarmachen des weiblichen Geschlechtes im Bildungsbereich (vgl. BREHMER 1991, S. 35 ff.). Der feministische Protest an dieser Entwicklung, die vor dem Hintergrund der historischen Dimension des Koedukationsdiskurses betrachtet werden muß (vgl. KLEINAU/OPITZ 1996 a/b) und unter dieser Perspektive als Fortschreibung der Geschichte der Frauenbildung als Geschichte der systematischen Ausgrenzung und Unterdrückung des weiblichen Geschlechtes verstanden werden kann (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996), artikuliert sich 1980 mit der Gründung einer „Gruppe Sexismus in der Schule“, die in der Frauenzeitschrift „COURAGE“ publiziert (FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 1f.). 1981 erscheint ein spektakulärer Artikel von INGRID STROBL in der Zeitschrift „EMMA“, in dem die Verfasserin die Gründung feministischer Mädchenschulen propagiert (STROBL 1981).

Feministische Erziehungswissenschaftlerinnen schließen sich der von STROBL

geäußerten Skepsis gegenüber emanzipatorischen Effekten koedukativer Bildungsinstitutionen an. Sie kritisieren die empirische Schulforschung als parteiliche Unternehmung, in der über die Ausblendung der Kategorie „Geschlecht“ Frauendiskriminierung und Stabilisierung der hierarchischen Geschlechterverhältnisse betrieben werden (NYSSSEN/SCHÖN 1994, S. 345 f.). In der Konsequenz werden Daten erhoben, die den kritischen Blick für koedukative Situationen und „heimlichen Lehrplan“ schärfen: es werden Erhebungen zu Sexismus in Curricula und Schulbüchern (BREHMER 1991), zu Aufmerksamkeitsverteilungen im Unterricht (FRASCH/WAGNER 1962), zu Interaktionsmustern im Klassenzimmer (BREHMER 1991), zu „Geschlechterrevieren des Wissens“ (KREIENBAUM 1992), zu Lernverhalten und Leistungsbeurteilungen der Geschlechter (BREHMER 1991), zu Attribuierungsstrategien von Jungen und Mädchen (KREIENBAUM 1992) im Kontext unbewußter Orientierungen weiblicher Lehrpersonen (FLAAKE 1990) und zu Zusammenhängen zwischen Geschlecht und Selbstvertrauen (HORSTKEMPER 1987) gemacht. Die kritische Jungen- bzw. Mädchenarbeit rückt in den Mittelpunkt der pädagogischen Fachdiskussion. Daß emanzipatorische pädagogische Arbeit dabei nicht gleichzusetzen ist mit monoedukativen Entwürfen, scheint u. a. begründbar mit Schüler- und Schülerinnenbefragungen, die ein Votum für Koedukation abgeben (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995); zudem wird auf die Notwendigkeit, Koedukation als Form der Erziehung beider Geschlechter zu begreifen, verwiesen (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1996, S. 518).

Der Koedukationsdiskurs ist dabei den hier im Wissenschaftsdiskurs angestimmten moderaten Tönen zum Trotz immer noch ein Kampfdiskurs. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND kommentiert: „Historisch wie aktuell geht es in der Koedukationsdiskussion um die Stellung der Geschlechter zueinander, wobei die Vormachtstellung der Männer sich bis heute erhalten hat, die Mechanismen ihrer Sicherung sich jedoch ebenso wandeln wie der Beitrag, den Frauen selber daran haben“ (FAULSTICH-WIELAND 1991, S. 9). Wenn HEINER DRERUP 1997 die neuere Koedukationsdebatte in provokativer Absicht als Bewegungs- und Verständigungsliteratur bezeichnet und ihr unter anderem normative Setzungen, ausbleibenden Rationalitätsfortschritt, Moralisierung, methodische Unsicherheiten, parteiliche Argumentationen und Mythenbildung bescheinigt (DRERUP 1997), so könnte dies als entsprechender Sicherungsimpuls eines Wissenschaftlers gedeutet werden.

In meinem Beitrag vertrete ich die These, daß der wissenschaftliche Koedukationsdiskurs den binär polaren Geschlechterkonstrukten in parteilicher Absicht verbunden ist. Die dichotom organisierten Theorieversatzstücke der Debatte (vgl. TZANKOFF 1996, S. 213) übernehmen angesichts des rasanten Wandels von Weiblichkeit (vgl. ROER 1994) und der damit einhergehenden Instabilität der Geschlechterverhältnisse (vgl. RANG 1994) eine orientierende Funktion. Die programmatische Verhaftung in Antinomien, die auch die Kritik der Koedukationskritik erfaßt, führt dabei notwendig zur Perpetuierung historischer Muster.

2. *Programmatische Jungen- und Mädchenarbeit an einer Freien Schule: zwischen alternativer Orientierung und unbewußtem Arrangement*

Daß solche Fortschreibungstendenzen zugleich auch ungewollte und ungeliebte Nebenprodukte kreativer pädagogischer Arbeit darstellen können, läßt sich anhand einer Studie, die von Ende September bis Anfang November 1996 an einer Freien Schule im norddeutschen Raum durchgeführt wurde, belegen. Die Modelleinrichtung ist ein selbstverwaltetes, von Eltern initiiertes Projekt, 2 Pädagogen und 4 Pädagoginnen leben/lernen mit 45 Kindern im Alter von 5 bis 11 Jahren.

Die Alternativinstitution, die unter den Stichwörtern Kindzentrierung, selbstorganisiertes Lernen, Vielfalt der Lernformen, ganzheitliches Lernen, altersgemischte Gruppen sowie gleichberechtigtes Miteinander von Erwachsenen und Kindern betrieben wird, gewinnt ihre Konturen aus der Einbindung in die historische reformpädagogische Diskussion um Schulentwicklung und Schulreform. Die in reformpädagogischen Modellen angedachte (kritische) Koedukation – in den Versuchsschulen der Weimarer Zeit häufig unterlaufen durch mangelnde theoretische Unterlegung (HANSEN-SCHABERG 1996) – wird im Alternativmodell weitergedacht zur Institutionalisierung eines wöchentlichen monoedukativen Tages. Kinder sollen laut Schulprogramm dazu ermuntert werden, geschlechtsuntypische Impulse auszuagieren; Mädchen- bzw. Jungentag verstehen sich insofern als Entwicklungsangebote. Dabei sind alternative Geschlechterrollenentwürfe, die Geschlechterverhältnisse verändern sollen, Programm.

In problemzentrierten Interviews (vgl. WITZEL 1982), die als qualitative Verfahren die Entfaltung der Problemlage aus der Sicht der Betroffenen ermöglichen und gleichzeitig mit Hilfe des Leitfadens eine Bündelung der Aussagen erlauben, wurden die Pädagogen/innen über ihre Erfahrungen mit monoedukativen Phasen im Schulalltag befragt.

In der Studie bestätigen die Befragten, die in der Tradition der Kinderladenbewegung arbeiten, ihren hohen theoretischen Anspruch an die Alternativpädagogik: die beiden Lehrer entwickeln die Vision eines Jungenarbeitskonzeptes, die Lehrerinnen wollen der Benachteiligung von Mädchen gezielt entgegenwirken. Die emanzipatorischen Ansprüche der Pädagogen beziehen sich auf den Beziehungs-, den Arbeits- und den Versorgungsbereich in der Jungenarbeit; sie wollen den Jungen kritisches Gegenüber sein und gemeinsam mit ihnen einen Weg zur Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität beschreiten. Die Pädagoginnen dagegen entwerfen alternative Frauenbilder, an denen sie sich in der Mädchenarbeit orientieren; es ist die Rede von starken, selbstbewußten Frauen, die ihre Interessen wahrnehmen und solidarisch handeln. Die emanzipatorischen Ansprüche der Frauen, die insgesamt den Jungen zugeneigt scheinen („... Ich würde die Jungs vermissen, ich find' Jungs klasse!“, so eine Interviewpartnerin) involvieren die Jungenarbeit: Jungen müssen Fürsorge und Verantwortung lernen, sie müssen ihr Dominanzgehabe ablegen und Grenzziehungen akzeptieren: „Jungen müssen lernen, Stärken nicht auszunutzen, um andere zu unterdrücken“, so die Formulierung einer Befragten. Die Pädagogen äußern sich nicht zur Mädchenarbeit.

Die Reaktion der Pädagoginnen auf männliche Kinder reicht von ausdrück-

lich bekundetem Interesse, von Anstrengung, Zuwendung, Strenge und zeitweiliger Aggressivität bis hin zur behutsamen Kontaktsuche, während weibliche Kinder häufig Ambivalenzen und aggressive Impulse auslösen, vor allem dann, wenn Mädchen sich klassisch weiblich (etwa mit Puppenspielen) beschäftigen. Das Spektrum der Reaktionen der Pädagogen auf männliche Kinder reicht demgegenüber von Rigidität, Akzentuierung der Kompetenz („... da kenn ich mich aus ...“), Aggression, Solidarität, Zuwendung bis hin zu Vertrauen in das maskuline Gegenüber: „... Jeder Mann weiß, wenn über eine bestimmte Sache gesprochen wird, da gibt's ähnliche Gefühle.“ Die befragten Lehrer bekunden dagegen Unsicherheiten im Umgang mit Mädchen, Mißtrauen gegenüber den häufig als Strategie verstandenen Kontaktversuchen, Angst vor körperlicher und seelischer Intimität mit Mädchen vor dem Hintergrund der Mißbrauchsdebatte.

Die Ergebnisse der Interviews können insofern als Ausdruck einer Struktur gedeutet werden, die, sofern sie nicht bearbeitet würde, dazu angetan schiene, Geschlechterverhältnisse wider besseres Wissen und Wollen zu perpetuieren. Das Alternativkonzept würde das hierarchische Geschlechterverhältnis über die ideelle Orientierung der Bezugspersonen in Frage stellen, es jedoch gleichzeitig durch die tendentielle Zurückstellung der Mädchen, die in den projektiven Tendenzen beider Geschlechter wurzelt, wieder einführen. Während die Jungen von beiden Geschlechtern wohlwollend begleitet werden, müssen die Mädchen mit der Reserve der Pädagogen und den (latenten) Aggressionen der Pädagoginnen rechnen. Die bewußt bekämpfte Minderbewertung des Weiblichen würde demnach von beiden Geschlechtern im unbewußten Arrangement über die ambivalente Haltung den Mädchen gegenüber fortgeschrieben. Dieses spräche für die Durchsetzung von historischen Erfahrungen, die programmatisch in polar gedachten Modellen nicht abgefedert werden können, sondern unbewußt unterlaufen werden.

3. Kritische Befragung gesellschaftlicher Praxis, pädagogische Befreiungskonstrukte und Permanenzen in den Geschlechterverhältnissen

Ideologiekritische Analysen von Erziehungswirklichkeit und pädagogische Erziehungsentwürfe, die über gesellschaftliche Realität hinausweisen, können in der Tradition der Kritischen Theorie als integraler Bestandteil pädagogischen Denkens betrachtet werden (vgl. MERKENS 1991). Wenn Erziehungswissenschaftler/innen pädagogische Praxis kritisch besprechen und erzieherische Potentiale erwägen, so tun sie dies seit Ende der 70er Jahre im Bewußtsein der Möglichkeit, mit Feministinnen „blinde Flecken“ wissenschaftlicher Welterfassung beseitigen zu können. Sie geben die Annahme auf, Schule sei eine geschlechtsneutrale Institution (vgl. SCHÖN 1995). Androzentrische Schulforschung und empirische Erziehungswissenschaft, die den patriarchalen Charakter der Schule stützen, indem sie ihn ignorieren, können in ihrem ideologischen Charakter entlarvt werden und durch neue Begrifflichkeiten, die Unterdrückungsstrukturen sichtbar und noch nicht Gewordenes denkbar werden lassen, ersetzt werden. Kritische Forschung gerät damit zur parteilichen Forschung für das unterdrückte Geschlecht; sie intendiert einen Perspektivenwech-

sel im Sinne eines systematischen Einbezugs weiblichen Lebens und der Geschlechterverhältnisse in den wissenschaftlichen Diskurs.

Im Kontext der Betroffenheitsforschung, die sich als Fortschreibung der Handlungsforschung versteht, wird das Postulat vertreten, „daß jede Frau Expertin ihres eigenen Lebens ist und somit Aussagen von höherer Reichweite über ihre Erfahrungen machen kann als forschende Männer. Dies bedeutet die Aufhebung von Forschungssubjekt und Forschungsobjekt“ (BREHMER 1991, S. 19). Da die handelnde Veränderung von subjektiven Erfahrungsmustern ein Hinausgehen über individuelle Wahrnehmungsstrukturen erfordert und die Introduction gültiger Kategorien voraussetzt, werden dichotome Strukturen zur Beschreibung polar erlebter gesellschaftlicher Praxis verwendet. Zugespitzt formuliert, erweisen sich Geschlechterbeziehungen als Gewaltbeziehungen, in denen Männer als soziale Gruppe die Dominanz in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens übernehmen und von der Unterdrückung des weiblichen Geschlechtes profitieren. Sie sind Täter, Ausbeuter, Patriarchen, die für die Unterdrückung des weiblichen Geschlechtes Verantwortung tragen. In der Polarisierung steckt Bewährtes: historisch gewachsene Kampfbegriffe, mit deren Hilfe die Gleichberechtigung der Frauen durchgesetzt wird.

Die dichotomischen Konstruktionen scheinen nun einerseits dazu angetan, aggressive Impulse bezüglich des männlichen Geschlechtes offen auszuagieren; sie führen andererseits im wissenschaftlichen Diskurs zu Paradigmen, in denen aversive Energien verdeckt verhandelt werden, auch und gerade dann, wenn sie im Gewande einer „Pädagogik des Herzens“ als Gegenstück zur männlich-intellektualisierten und rational-kontrollierten Welt erscheinen (vgl. LUCA 1993). Welterkenntnis nicht nur durch die Vernunft, sondern auch durch das Herz, wie sie in der Geschichte der Frauen belegbar scheint, signalisiert eine Kampfstrategie, die sich rationaler Bearbeitung weitgehend entzieht. Ein solcher Ansatz, der wie derjenige des Betroffenheitsdiskurses diffus Energien bündelt (vgl. dazu TZANKOFF 1996), verlängert die beklagten Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen paradoxerweise über die Polarisierung, die eine Aufwertung des Weiblichen intendiert, durch die Wahl einer emotionalen Ebene jedoch geschlechtsspezifisch Eingeschliffenes praktiziert: männliche Argumentationslogik steht gegen weiblichen Gefühlsausdruck und (an)klagenden Liebesentzug im wissenschaftlichen Diskurs.

Mit der Polarisierung der Begrifflichkeiten zur Analyse gesellschaftlicher Praxis handelt sich die feministische Schulforschung im wissenschaftlichen Diskurs deshalb nicht zufällig den Vorwurf normativer Pädagogik ein (DRERUP 1997). Koedukationskritische Topoi der Interaktionsbenachteiligung der Mädchen, der Geschlechtsstereotypen in Lehrplänen/Lehrbüchern, der Unterrepräsentanz von Frauen in Leitungspositionen sowie der Überrepräsentanz von Mädchenschulabsolventinnen in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern werden als wissenschaftlich unhaltbar bzw. als überprüfungsbedürftig bezeichnet und als legendenbildende Halbwahrheiten kritisiert (DRERUP 1997). Im redlichen Bemühen, wissenschaftliche Ansprüche gegen Generalisierungen der in parteilicher Absicht unternommenen Erhebung der kritischen Frauenforschung zu verteidigen, wird damit ein ebenfalls polar orientierter Gegenmythos objektiver empirischer Schulforschung, die sich Popularisierungen zu entziehen vermag und auf Differenzen und Unsicherheiten setzt, errichtet. Entsprechend

sind sowohl Koedukationskritik als auch methodenkritische Reflexion dieser Kritik, die die Haltbarkeit empirischer Befunde begründet bezweifelt, ihre Seriosität jedoch aus der vernichtenden Kritik der („Bewegungs“-)Wahrheiten des wissenschaftlichen Gegenübers bezieht (DRERUP 1997), dichotomen Denkmustern verhaftet. Damit wird ausgegrenzt, was historisch begründet integriert werden sollte: die kontinuierliche wissenschaftliche Debatte über die Geschlechterverhältnisse und die Bildungsmöglichkeiten von Frauen.

In der feministischen Schulforschung, die neuere sozialisationstheoretische Zugriffe rezipiert, wird die Problematik reduktionistischer Wirklichkeitserhellung im Sinne einer Täter-Opfer-Theorie auch bereits eruiert. Defizitmodelle, wie sie aus der FREUDSchen Psychoanalyse bekannt sind, sowie lerntheoretisch fundierte Thesen von der Zurichtung der Mädchen auf die untergeordnete Geschlechtsrolle, wie beispielsweise URSULA SCHEU sie 1977 formulierte, entwerfen Vorstellungen von passiven weiblichen Individuen, die unwidersprochen in gesellschaftlich normierte Zumutungen einwilligen (vgl. TZANKOFF 1996, S. 192 ff.). Die sozialisationstheoretische Perspektive, die das weibliche Geschlecht als ein deformiertes betrachtet, führt insgesamt zu einer „Opfer-Argumentation“: Schule erscheint als Agentin im ausbeuterischen Reproduktionsprozeß; Frauen wären demnach Sozialisationsprodukte des Patriarchats. Im doing-gender-Prozeß sind Frauen jedoch auch Täterinnen. Sie akzeptieren attraktive gesellschaftliche Angebote und willigen damit in Rollenvorschriften ein (TZANKOFF 1996, S. 211). Frauen konstruieren und managen ihre eigene Biographie. Sie tragen insofern als „Mittäterinnen“, die in die „Machenschaften des Patriarchats“ verstrickt sind, zur Bestimmung von Weiblichkeit bei. Mit der sozialisationstheoretischen These von der kulturellen Konstruktion von Geschlecht werden Biographien von Männern und Frauen als schillernde Konstrukte, gewebt nach einer Art eines Patchworkmusters, denkbar. Tendentiell geraten damit sowohl sex als auch gender zu gesellschaftlichen Produkten im Sinne von diskursiven Effekten oder sozialen Konstruktionen. Wenn Geschlecht als soziale Kategorie gefaßt wird, scheint auch Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit diskurswürdig (HORSTKEMPER 1997).

Anders als im polar angelegten Koedukationsdiskurs, der sich tendentiell der Opfertheorie verpflichtet weiß und das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit unterstreicht (KREIENBAUM 1992, S. 25 ff.), ergeben sich aus dem Ansatz, Geschlecht als diskursiven Effekt zu begreifen, neue Perspektiven. Wenn Kinder Geschlecht selbsttätig und in lustvoller Ausnutzung und/oder Zurückweisung von Mustern konstruieren, dann bilden sie Identität interaktiv in einem Prozeß des role taking und role making aus (TZANKOFF 1996, S. 218). Pädagogische Befreiungskonstrukte, ob sie auf (feministische) monoedukative Institutionen oder auf emanzipatorische Alternativpädagogik setzen, basieren immer noch auf binären Strukturen als Codierungsmuster für die Geschlechterverhältnisse. Die angedeutete Überwindung der dichotomen sozialen Codierung unserer Kultur, die die Vision einer Veränderung der hierarchischen Struktur der Geschlechterverhältnisse ahnen läßt, kann in solchen Modellen, die die Kategorie „Differenz“ zur Beschreibung von Benachteiligungsmustern benutzen, nur über die Polarisierung und Bewertung der Geschlechterverhältnisse reflektiert werden. Der von ANNECORE PRENGEL gewählte Begriff der „egalitären Differenz“, der einerseits von einer Definition der Differenzen absieht, andererseits

die Koexistenz des Differenten postuliert, signalisiert einen Aufbruch in Richtung auf eine Dynamisierung von Geschlechterkonzepten (vgl. BREITENBACH/HAGEMANN-WHITE 1994).

Angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die einerseits Wandel, Offenheit und Instabilität in den Geschlechterverhältnissen begünstigen, andererseits Kontinuitäten in männlichen und weiblichen Rollenentwürfen ermöglichen, müssen widersprüchliche Erfahrungen einkalkuliert werden. HELMUT STANGE prognostiziert für unsere Gesellschaft im Umbruch zwischen Moderne und Postmoderne tiefgreifende, alle gesellschaftlichen Bereiche erfassende Wandlungs-, Umwälzungs- oder Auflösungsprozesse (STANGE 1995, S. 65). Entstrukturierungstendenzen führten zur Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme und stellen erhöhte Anforderungen an individuelle Lösungskompetenz. Wenn mit ULRICH BECK und ELISABETH BECK-GERNSHEIM Kontinuitätsbruch und fortschreitende Individualisierung als zentrale Kennzeichen der „Risikogesellschaft“ akzeptiert werden (vgl. STANGE 1995, S. 70 ff.), so ergibt sich mit der Aufforderung, die eigene Biographie zu „basteln“, ein hohes Verunsicherungspotential. Der Selbstgestaltungsimperativ, der eben auch Frauen Verantwortung für produktive Lebensgestaltung überträgt, scheint durchaus dazu angetan, Angst vor dem Scheitern zu schüren. Die Diagnostizierung von Permanenzen in binär strukturierten Geschlechterverhältnissen und die entsprechend polar angelegte Kritik an Ungleichgewichten scheinen insofern angesichts der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse eher erträglich zu sein als das Eingeständnis einer Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz, die Chaos befürchten lassen muß. Dies könnte ein Hinweis auf Hintergründe historisch belegbarer und (unbewußt) perpetuierter Geschlechterverhältnisse sein, die sich in parteilicher Schulforschung und in den kritischen Anmerkungen zur Wissenschaftlichkeit der Koedukationskritik spiegeln.

Meine These von der orientierenden Funktion der belegten dichotomen Denkmuster im Koedukationsdiskurs läßt sich insofern bestätigen. Die programmatische Verhaftung in Antinomien hat historisch begründete Funktion und kann nicht nur als individuell-unbewußt gedeutet werden. Das Haften an binären Codierungen muß auch als kollektive Kampf- und Angstbewältigungsstrategie verstanden werden, in der Strukturen (auch in kritischer Absicht) als orientierende Größen prolongiert werden.

4. *Vision eines produktiven Arrangements an einem widersprüchlichen Ort*

EDUARD SPRANGER, dessen Geschlechterbild naturbestimmt polar nach dem Muster „Der Mann lebt für das Werk, die Frau wirkt für das Leben“ (HIMMELSTEIN 1994, S. 231) konstruiert ist, formuliert in den 60er Jahren im Kontext der Koedukationsfrage seine Ambivalenzen gegenüber dem Frauenstudium: „Wer die deutsche Universität noch vor der Einführung des Frauenstudiums gekannt hat, weiß, daß damals das Verhalten in den Räumen der Hochschule entschieden sachlicher und ernster war, mochte auch das Liebesspiel sofort vor ihren Toren beginnen. Heute geht ein Teil der Aufmerksamkeit für Flirt und liaisons verloren. Aber es gibt auf beiden Seiten einen Typus, der sich nicht ablenken läßt. Und ich möchte nicht die beflügelnde Kraft des Eros in der wissenschaftlichen

Gemeinsamkeit entbehren, wenn der Eros rein und durchgeistigt ist“ (SPRANGER 1962, S. 38). Die Betrachtung der vor 30 Jahren patriarchal eingeräumten Möglichkeit einer Erhöhung wissenschaftlicher Erkenntnis durch das Zusammenwirken der Geschlechter mag spontan zu der Vermutung veranlassen, Wissenschaftler hätten nunmehr Kooperationskompetenz gewonnen und sähen sich nicht mehr genötigt, Dominanz zu demonstrieren. DOROTHEA ROER scheint skeptisch in dieser Hinsicht. Sie schreibt 1994: „Männlichkeit, obzwar ein auslaufendes Modell, scheint mir eher erschüttert als auf dem Weg zu neuen Ufern. ... So wundert auch nicht, daß Bewegungen im Geschlechterverhältnis derzeit in aller Regel von den Frauen initiiert werden“ (ROER 1994, S. 28). Beide Bestandsaufnahmen berichten (auch) von Verunsicherungen und den entsprechenden Bewältigungsstrategien. Dabei werden in der Bilanzierung Erfahrungsmuster wiederholt und auf binäre Modelle verpflichtet.

Bildungsinstitutionen als (Hoffnungs-)Orte, in denen widersprüchliche Anforderungsstrukturen zusammenlaufen und in denen Irritationen über die Geschlechterverhältnisse notwendig relevant werden, wären geeignet zur Inszenierung von Erfahrungen geschlechtshierarchischer Konstellationen, die zur Entdramatisierung tendieren, in denen alte Rechnungen aber noch lange nicht beglichen sind; der wissenschaftliche Koedukationsdiskurs trägt zur Reproduktion dieser Verhältnisse bei. Aufarbeitung der Frauenbildungsgeschichte vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte zwischen Programmatik und Erfahrungswissen und reflexive Koedukation, die autonome Territorien der Geschlechter im Schulbereich gewährt, mögen Beiträge zu historisch begründeten produktiven Arrangements an Schulen sein, die sich dem Gleichheitsdiskurs begründet verpflichtet fühlen könnten. Schulische Inszenierungen der Geschlechterverhältnisse, die eine Stilisierung der Differenzen implizieren, könnten dabei in autonomen Schulbereichen der Geschlechter stattfinden. Anschließend an den oben skizzierten Ansatz der Modellschule wären Alleingänge der Geschlechter, die sich in kritischen Entwicklungsphasen, wie etwa der Adoleszenz, radikalisieren, denkbar. Angesichts mikropolitischen Tendenzen in der Schulentwicklungspolitik ließen sich hier zahlreiche Experimentierfelder eröffnen. Denkbar wären etwa Modelle, die im Primarbereich partielle Trennung von Mädchen und Jungen betreiben, im Sekundarbereich I grundsätzlich monoedukativ arbeiten und in der Sek. II wieder gemeinsames Lernen, das monoedukative Phasen involviert, ermöglichen (FAULSTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995). Dieses als Beitrag zur Bereicherung von Schulkultur zu verstehen, hieße, gleichzeitig der ideologischen Vereinnahmung monoedukativer Schulmodelle entgegenzutreten.

Daß geschlechterbewußte Pädagogik in diesem Zusammenhang in der Regel kritisch begleitete Pädagogik sein muß, dürfte durch die von mir berichteten exemplarischen Erfahrungen deutlich geworden sein. Emanzipatorische Ansprüche können durch unbewußte Arrangements unterlaufen werden; damit können sie ungewollt Geschlechterdifferenzen im Sinne von Rollenzuschnitten fixieren – modifiziert und überhöht durch die Umkehrungsphantasien der verantwortlichen Pädagog/innen. Mein Plädoyer gilt einer bewußten innovativen Schulpraxis, die über verführerische Dualitäten hinwegweist und experimentell neue Bereiche erobert. In der postmodernen, historisch bewußten Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen liegen Chancen in

der durchaus lustvollen Inszenierung des (noch) nicht Verarbeiteten bzw. des (noch) nicht Erreichten. Auf der Basis einer selbstverständlichen Anerkennung der Verschiedenheiten zwischen Männern und Frauen, aber auch der Verschiedenheiten zwischen Frauen und der zwischen Männern mag dabei eine Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz via Dramatisierung betrieben werden; dies wird unweigerlich auch die Dramatisierung von Wahlbiographien bedeuten. Zukunftsorientierte, geschlechterbewußte Schulentwicklungstheorie müßte insofern mit einem beunruhigenden Nachspiel rechnen.

Literatur

- BREHMER, I.: Koedukation in der Schule: Benachteiligte Mädchen. In: H. FAULSTICH-WIELAND (Hrsg.): *Abschied von der Koedukation?* Frankfurt a. M. 1987, S. 80–111.
- BREHMER, I.: *Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?* Weinheim 1991.
- BREITENBACH, E./HAGEMANN-WHITE, C.: Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechterdifferenter Subjektivität in der feministischen Forschung. In: *Jahrbuch Pädagogik* 1994, S. 249–264.
- DRERUR, H.: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997) 6, S. 853–875.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt 1991.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: „Trennt uns bitte, bitte, nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995.
- FAULSTICH-WIELAND, H./HORSTKEMPER, M.: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende (7. Diskussionseinheit). In: *Ethik und Sozialwissenschaft* (1996) 4, S. 509–520. Replik S. 578–585.
- FLAAKE, K.: Geschlechterdifferenz und Institution Schule. Das unterschiedliche Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem Beruf. In: M. HORSTKEMPER/L. WAGNER-WINTERHAGER (Hrsg.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die deutsche Schule. 1. Beiheft* 1990, S. 160–171.
- FRASCH, H./WAGNER, A.: Auf Jungen achtet man einfach mehr. In: I. BREHMER (Hrsg.): *Sexismus in der Schule*. Weinheim 1982, S. 260–278. Vgl. dazu auch die Studie von U. ENDERS-DRAGÄSSER/C. FUCHS: *Interaktion der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim 1989.
- HANSEN-SCHABERG, I.: Die pädagogische Reformbewegung und ihr Umgang mit der Koedukation. In: E. KLEINAU/C. OPITZ (Hrsg.): *Bd. 2. Frankfurt a. M. 1996*, S. 219–229.
- HIMMELSTEIN, K.: Zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der pädagogischen Theorie EDUARD SPRANGERS (1882–1963). In: *Jahrbuch Pädagogik* (1994). Frankfurt a. M. 1994, S. 225–246.
- HORSTKEMPER, M.: *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim 1987. Zitiert nach: H. FAULSTICH-WIELAND: *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt 1991, S. 64.
- HORSTKEMPER, M.: Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Entdramatisierung der Geschlechterdifferenz“. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. Einführungsreferat in die Tagung der Kommission Schulpädagogik der DGfE vom 17.–19.3.199 in Münster. (Erscheinungsort).
- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1996 (a).
- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M. 1996 (b).
- KREIENBAUM, M.: *Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt*. Weinheim 1992.
- LUCA, R.: *Lehrerin werden – Lehrerin sein. Persönlich bedeutsames Lernen für Studentinnen der Pädagogik*. In: E. GLUMPLER (Hrsg.): *Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn 1993.
- MERKENS, H.: *Wissenschaftstheorie*. In: L. ROTH (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München 1991, S. 19–31.
- NYSSSEN, E./SCHÖN, B.: Wenn die Nebensache zur Hauptsache wird: Feministische Schulforschung und innere Schulreform. In: *JAHRBUCH PÄDAGOGIK*. Frankfurt a. M. 1994, S. 343–362.

- NYSSSEN, E./SCHÖN, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim 1995.
- RANG, B.: Frauen und Weiblichkeit in pädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte. In: JAHRBUCH PÄDAGOGIK (1994). Frankfurt a. M. 1994, S. 201–223.
- ROER, D.: Weiblichkeit im Wandel. Einige Argumente aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: JAHRBUCH PÄDAGOGIK. Frankfurt a. M. 1994, S. 15–41.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1965.
- SCHÖN, B.: Gegenstand und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft. In: E. NYSSSEN/B. SCHÖN (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim 1995, S. 17–55.
- STANGE, H.: Kindheit und Jugend zwischen Chancen und Risiken. Gesellschaftliche Voraussetzungen von Erziehung heute. In: E. NYSSSEN/B. SCHÖN (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim 1995, S. 57–99.
- STROBL, I.: Koedukation macht Mädchen dumm! Ein Plädoyer für Mädchenschulen? In: Emma (1981) 3, S. 8–13.
- TZANKOFF, M.: Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: Vom Ödipus über die eng gewickelten Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung. In: H.J. KAISER (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Aspekte des Musiklernens. Essen 1996, S. 190–226.
- WITZEL, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt a. M. 1982.

Abstract

The latest debate on coeducation questions, based on empirical findings, the productiveness of coeducative establishments. Guided by critical comments on scientific results this debate stresses a polar construction of gender theory. The theoretical assumption of this paper is that this polar construction is in effect creating perpetual historical patterns of gender relations. The paper reflects on hidden difficulties of dichotomic designs in relation to the coeducational debate.

Anschrift der Autorin

PD Dr. phil. Sibylle Beetz, Bürgerwohlsweg 110, 28215 Bremen