

Kraul, Margret

Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der Koedukationsdebatte - ein segregierter Diskurs?

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 263-271

urn:nbn:de:0111-opus-68172



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

Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der Koedukationsdebatte – ein segregierter Diskurs?

Zusammenfassung

Kern der Stellungnahme zu DRERUPS Aufsatz zur Koedukationsdebatte ist die kritische Auseinandersetzung mit seiner Trennung der Debatte in „Bewegungsliteratur“ und „wissenschaftlich approbierte Forschungsbefunde“. Im Rahmen einer an den Postulaten der Aufklärung orientierten Erziehungstheorie wird verdeutlicht, daß Koedukation an „sinnbestimmter Erziehung“ überprüft werden muß; die von DRERUP vorgeschlagene Trennung dagegen einer kritischen, als Handlungswissenschaft verstandenen, Erziehungswissenschaft nicht gerecht wird.

„Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“ (KANT o.J., S. 30; vgl. auch BENNER 1991, S. 127 ff.). Dieses Plädoyer für eine „Theorie der Erziehung“, die Erfahrungen aufnimmt, reflektiert und dazu beiträgt, erzieherische Praxis zu verändern – bei KANT als Ergebnis von Experimenten und Experimentalschulen –, ist bis heute konstitutiv für Erziehungswissenschaft. Dabei ist die Reflexion von Handlungsweisen an die Reflexion dessen gebunden, was jeweils als sinnbestimmte Erziehung gilt (vgl. zum folgenden BENNER 1991, bes. S. 63 ff.). Diese Sinnbestimmung zu leisten, ist Aufgabe der Gesellschaft, die sich bei ihrer Zielformulierung an der Zukunft orientiert: Es geht nicht nur um den gegenwärtigen, sondern den „zukünftig möglichen besseren Zustand(e) des menschlichen Geschlechts“, der durch Erziehung „hervorgebracht“ werden soll (KANT o.J., S. 33 f.). Dahinter steht die Vorstellung vom ständigen Fortschreiten der menschlichen Natur; Erziehung soll die Jugend sowohl tüchtig machen für das, was sie vorfindet, als auch für die Zukunft, dafür, „in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (SCHLEIERMACHER 1957, S. 31). In dieser Tradition im Kontext der Aufklärung ist Erziehung der „Höherbildung der Menschheit“ (BENNER 1991, S. 129) verpflichtet.

In zwei erziehungswissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahrzehnte sind die Konsequenzen dieser Orientierung besonders augenfällig geworden, zum einen in der Diskussion um Chancengleichheit, die die bildungspolitische Reformlandschaft in den siebziger Jahren bestimmt und die Gesamtschuldiskussion entfacht hat, zum anderen in der „Koedukationsdebatte“. In beiden Fällen wird in Übereinstimmung mit einer an Demokratie und Emanzipation orientierten Gesellschaft ein Ziel proklamiert, das die Menschheit weiterführen, Ungerechtigkeiten und gesellschaftlich hervorgerufene Ungleichheiten abbauen und gerechte Chancen geben soll (zur Problematik vgl. HEID 1988), im ersten Fall in sozialer,

im zweiten in geschlechtsspezifischer Hinsicht. Immer wird eine erzieherische Verantwortung im Sinne des Ziels der „Höherentwicklung der Menschheit“ mit einer Analyse der Erziehungswirklichkeit und entsprechender Handlungsorientierung verbunden. Erziehungswissenschaft erhält damit eine handlungsbezogene Variante, die sich sowohl auf empirischen Forschungen gründet als auch an den Zielen von Mündigkeit und Emanzipation ausgerichtet ist.

Für HEINER DRERUP stellt eine solche Struktur, wie er sie in der Koedukationsdebatte zu erkennen meint, einen Stein des Anstoßes dar: „Bewegungsliteratur“ (DRERUP 1997, S. 854) und „wissenschaftlich approbierte Forschungsbefunde“ (S. 856) sieht er hier durcheinandergeraten. Sein Anliegen ist es daher, die Topoi der Koedukationsdebatte zu analysieren und sogenannte „Bewegungswahrheiten“ (S. 854) einer Kritik zu unterziehen. Die Anführungsstriche dokumentieren bereits einleitend seine Distanz zu dieser „Bewegung“, die er zuvor unter Bezug auf einzelne Vertreterinnen charakterisiert hat, knapp zwar, doch ausführlich genug, um zu verdeutlichen, daß die distanzierungsbedürftigen Anteile der Debatte weitgehend von Frauen formuliert worden sind. Es gilt also, bewegte Autorinnen (und Autoren?) auf den „Prüfstand einer wissenschaftlichen Kritik“ (ebd.) zu heben. Im Anschluß an die Kritik an der „Bewegungsliteratur“, so verspricht DRERUP, wolle er – in einem zweiten Durchgang – die „Bewegungswahrheiten“ auf ihr Standhalten wissenschaftlicher Kritik gegenüber prüfen, um dann Schlußfolgerungen in bezug auf das Bildungswesen zu formulieren.

In meiner Replik auf DRERUP werde ich zunächst eine knappe historische Rekonstruktion der Durchsetzung der Koedukation in den letzten Jahrzehnten geben, um mich in einem zweiten Schritt auf seine Argumentationsstruktur einzulassen und auf erste Ergebnisse eigener Forschungsprojekte zu verweisen.¹ Ob ich dabei jedoch die von DRERUP vorgenommene Trennung zwischen „Bewegungswahrheiten“ und „wissenschaftlich approbierten Forschungsbefunden“ nachvollziehen kann, dessen bin ich mir nicht sicher.

1. Rückblick und gegenwärtige Situation

DRERUP beginnt seine Auseinandersetzung mit der Koedukationsdebatte mit einem historischen Rückblick. Dabei betont er zu Recht, daß Koedukation ohne wissenschaftliche Begleitforschung eingeführt wurde und es nur Mutmaßungen und immer wiederkehrende Diskussionspunkte über ihren Nutzen gegeben habe, ja mehr noch, daß einzelne Argumente je nach Bedarf von Befürwortern und Gegnern der Koedukation zur Untermauerung ihrer jeweiligen Positionen genutzt worden seien (vgl. dazu auch NEGHBAN 1992; WIRNER 1997). Weniger im Blick hat DRERUP bei seiner Skizze die faktische Situation: Seit der Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium hat es im höheren Schulwesen überall da Koedukation gegeben, wo sie sich aus pragmatischen Gründen und um der for-

1 Dabei beziehe ich mich auf zwei Koblenzer Projekte: zum einen auf eine bildungshistorische Untersuchung zur Einführung der Koedukation in den Gymnasien in Rheinland-Pfalz von 1950 bis 1990, zum anderen auf die gemeinsam mit MARIANNE HORSTKEMPER durchgeführte wissenschaftliche Begleitung des rheinland-pfälzischen Modellversuchs zur Koedukation.

malen Chancen der Mädchen willen als notwendig erwies, und das jenseits aller Debatten. Dieses Prinzip galt auch für zahlreiche katholische Länder – ungeachtet der päpstlichen Enzyklika von 1929 (vgl. dazu ALBISETTI 1997) – und wurde in Deutschland selbst unter den ideologisch wohl kaum in irgendeiner Weise des Abbaus der Geschlechtersegregation verdächtigen Nationalsozialisten aufrechterhalten (vgl. HUERKAMP 1996). In der frühen Zeit der Bundesrepublik setzte sich diese Entwicklung fort (vgl. KRAUL/WIRRRER 1993; WIRRRER 1997): Programmatik und Pragmatik stimmten nicht überein, sondern liefen auf unterschiedlichen Wegen.

Als es Ende der sechziger bis Anfang der siebziger Jahre in der Bundesrepublik nahezu flächendeckend zu einer Koedukation im höheren Schulwesen kam, wurden – wenn überhaupt – Argumente benannt, die zwar vordergründig weiterhin „pragmatisch“ erschienen, jedoch die Entscheidung von Schulen und Schulträgern zur Koedukation keineswegs mehr einsichtig machen konnten: Sie wurde vielmehr von vagen Hoffnungen auf günstigere Schulsituationen und organisatorische Vereinfachungen in Zeiten der Bildungsexpansion bestimmt, vor allem aber wohl von der Meinung, mit der Koedukation „zeitgemäß“ zu sein, hingegen kaum noch – wie in den Jahrzehnten zuvor – von der Notwendigkeit, Mädchen in einem noch nicht voll ausgebauten weiblichen Bildungssystem Zugangschancen zu höherer Bildung geben zu wollen oder zu müssen. Es scheint, als habe hier eine Eigendynamik begonnener Veränderungen im Sinne der Fortschrittlichkeit ungeprüft ihren Lauf genommen. Eine Theorie der Erziehung, die eine Analyse der Erziehungswirklichkeit mit der Reflexion von Zielen hätte verbinden können und müssen, blieb aus; statt dessen wurde eine Veränderung schulischer Lernkontexte vorgenommen, von der niemand wußte, zu wessen Besten sie ausfallen würde.

An dieser Stelle ist das große Verdienst der Frauenbewegung anzusiedeln, die seit den achtziger Jahren verschiedene Lernkontexte auf ihre Konsequenzen für Mädchen untersucht und Modellvorhaben, eben jene von KANT geforderten Experimentalschulen, initiiert hat. Pädagogische Frauenforschung griff damit auf, was in der Erziehungstheorie vernachlässigt worden war. Daß feministische Erziehungswissenschaftlerinnen und Schulforscherinnen zu diesem Zweck zunächst – gleichsam zur Hypothesengenerierung – auf Ergebnisse ausländischer Wissenschaftlerinnen rekurrierten, war sicher ein sinnvolles wissenschaftliches Vorgehen; daß dabei zuweilen auch Einsichten und Handlungsstrategien ungeprüft und unter Vernachlässigung verschiedener kultureller Gegebenheiten in einzelnen Ländern auf die bundesdeutsche Situation übertragen wurden und – wie nicht selten bei aktuellen Themen – unkritische Publikationen auf den Markt kamen, ist seitens der Frauenforschung längst festgestellt und deutlich benannt worden (u. a. NYSSSEN/SCHÖN 1992; BREITENBACH 1994; FAULSTICH-WIBLAND 1993; GLUMPLER 1995).

Soweit die Situation, die DRERUP vorfindet und die ihn zu seiner Kritik an der neueren Koedukationsdebatte veranlaßt. Eine von „Vorannahmen beeinträchtigte Selektivität der Forschungsdiskussion, die erstaunliche Karriere popularisierter Verallgemeinerungen“ (Benachteiligung der Mädchen) wie „die Vermengung deskriptiver und normativer Erörterungen in Richtung normativer Pädagogik“ bestimmen aus seiner Perspektive die Debatte: nicht „Forschungsliteratur“, sondern „Verständigungsliteratur“ (DRERUP 1997, S. 855) oder –

schlimmer noch – „Bewegungswahrheiten“ (S. 856). Dabei wird durch die Trennung dieser Argumentationsstränge suggeriert, daß diejenigen, die sich auf etwas verständigen oder sich gar davon bewegen lassen, ihrerseits nicht in den hehren Bereich von Forschung und Wissenschaft gehören. Auf zwei Ebenen fordert dieser Ansatz DRERUPS eine Diskussion heraus: Zum einen ist innerhalb der Auseinandersetzung zu fragen, welche Thesen und welche Autorinnen er der „Bewegungsliteratur“ zuordnet, zum anderen ist die Koedukationsdebatte als Debatte innerhalb der Erziehungstheorie daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie systematisch die von DRERUP anvisierte Trennung überhaupt zulassen kann.

2. *„Bewegungsliteratur“ und „wissenschaftlich approbierte Forschungsbefunde“ oder: Die guten ins „Töpfchen“ der ehrbaren Wissenschaft, die schlechten ins „Kröpfchen“ der Bewegung*

Ausgangspunkt seiner Argumentation ist für DRERUP die Zentralthese der Koedukationskritik, die er in „einem generellen Sexismusverdikt“ faßt. Sexismus, deutlich in der generellen Benachteiligung der Mädchen durch die Koedukation, offenbare sich in vier in der Koedukationsdebatte immer wieder diskutierten Punkten: (1) in offiziellen Curricula mit männlichem Bias, (2) dem geheimen Lehrplan und Lehrer-Schüler-Interaktionen mit jugendfreundlichen Inszenierungen, (3) der geringen Anzahl von Frauen in Leitungspositionen und (4) – daraus resultierend – den negativen Folgen fehlender Rollenmodelle für Frauen bei der Entwicklung ihres Selbstvertrauens und ihrer Interessen. Diese Punkte lassen sich nun DRERUP zufolge vorzüglich als „Wahrheit“ darstellen: komplex und einfach zugleich, schlicht und eingängig, zusammenfaßbar in der Patriarchatsthese, „der zufolge die gesamte Gesellschaft als Unterdrückungsverhältnis zu deuten ist“. Sein Duktus ist der folgende: Koedukationskritische Topoi, von ihm als „Bewegungswahrheiten“ vorgestellt, wertet er in Ablehnung an ausgewählte AutorInnen als Beleg für die Patriarchatsthese. Patriarchat wird eindeutig als Männerherrschaft definiert (vgl. S. 857). Dabei konstruiert er eine enge Verbindung zwischen Koedukationskritik und Patriarchatsthese und nimmt die „Topoi“ der Koedukationsdebatte als „Belege“ für diese These. Aussagen, die auf der Ebene von Erziehungstheorie diskutiert werden müßten, werden damit von DRERUP, der eigentlich antritt, eine solche Vermischung zu kritisieren, indirekt als Belege für eine Gesellschaftstheorie herangezogen. Die „wissenschaftlich fundiert(e)“ Auseinandersetzung tritt zunächst hinter den Bewegungsdiskurs zurück; es hat den Anschein, es gehe jemand mit „Bewegung“ gegen jene Literatur vor, die angeblich mit „Bewegungswahrheiten“ die These von der Männerherrschaft stützt.

Ungeachtet dessen bleibt es DRERUPS Anliegen, die beiden Diskurse, den „bewegten“ und den „wissenschaftlich fundierten“, deutlich voneinander zu trennen. Dieses Vorgehen, das durchaus anregungsreich sein könnte, erweist sich aber in der Konkretisierung als problematisch. Da wird in einem ersten Durchgang zunächst – fast neidisch? – der erfolgreiche Vermarktungseffekt der Debatte angemerkt, etwa unter Bezug auf die These der Interaktionsbenachteiligung von Mädchen im Unterricht, die DRERUP „als Indiz zur Stützung der generellen Patriarchatsthese“ verwendet sieht. Seine Wahrnehmung ist, daß die-

se These „eine beachtliche Empörungsqualität und eine hohe Überlebensfähigkeit hat“ (S. 857). Dieser Befund mag für einzelne Arbeiten, die innerhalb der Debatte entstanden sind, zutreffen; daß jedoch die – auch in seinen Augen – wissenschaftlich fundierte Kritik an dieser These, die er in seine Auseinandersetzung aufnimmt, innerhalb derselben Debatte entstanden ist und weitgehend von Frauen formuliert wurde, die der Frauenbewegung zuzurechnen sind, bleibt Insiderwissen (vgl. u. a. den Bezug auf NYSSEN/SCHÖN 1992; DRERUP 1997, S. 857). DRERUP stellt hier nicht die lebendige Auseinandersetzung innerhalb der Frauenforschung heraus, sondern baut sich eine „Bewegungsfront“ auf, gegen die er vorgehen kann. Dieser Duktus strukturiert seine Auseinandersetzung mit den Koedukationstopoi: Er benennt – etwa bei den curricularen Studien – das, was er an „empörungsrelevant(en)“ Verallgemeinerungen in der Debatte wahrnimmt, auch wenn die von ihm herangezogenen Untersuchungen, wie die von BRAUN (1972), 25 Jahre alt sind (S. 858). Damit charakterisiert er die Koedukationsdiskussion als Debatte, die auf Bewegung, Empörung und, nicht zuletzt, dem Bestreben beruht, das Patriarchat zu entlarven.

Sinnvoller ist es da schon, mit DRERUP in seinem zweiten Durchgang die „populäre(n) Generalisierungen der Koedukationsdebatte auf den Prüfstand“ zu holen (S. 860 ff.). Hier, so sollte man meinen, stünden nun verschiedene Forschungsergebnisse zur Diskussion. Aber DRERUPS einleitende Bemerkung stimmt skeptisch und verweist noch einmal auf die Debatte. Für ihn gilt: „Was als vermeintlich gesicherter Befund in popularisierten Varianten kursiert, ist in der Regel mit Sicherheit wissenschaftlich unhaltbar bzw. bedarf noch der wissenschaftlichen Überprüfung“ (S. 860). Daß für Wissenschaft genau jener Prozeß der immer wieder neuen Überprüfung von Thesen und ersten Ergebnissen charakteristisch ist, scheint bei dem Ärger über Popularisierungen und Pauschalisierungen von Ergebnissen etwas in den Hintergrund getreten zu sein. Wie also sieht nun die sachliche Auseinandersetzung mit Wahrheiten, Halbwahrheiten und Bewegungswahrheiten aus?

DRERUP wiederholt zunächst einmal mehr die generelle Behauptung von der Benachteiligung der Mädchen in einer koedukativen Schule. Ob dieser Befund, der zu Beginn der Debatte eine der Ausgangshypothesen für die Koedukationsforschung bildete, auch heute noch die Forschungslandschaft bestimmt, scheint weniger sein Problem zu sein; anderenfalls hätte er Untersuchungen, die nicht nur die bisherige Debatte kritisieren, sondern auch gegenstandsbezogen differenzierte unterschiedliche Bewertungen von schulischen Lernkontexten vornehmen und positive Effekte von Koedukation – auch oder gerade für Mädchen – betonen (vgl. FAULTICH-WIELAND/HORSTKEMPER 1995), prominenter hervorheben müssen.² Statt dessen geht es ihm um die Widerlegung des angeblich generellen Befundes der Benachteiligung der Mädchen: an erster Stelle durch deren gestiegene Bildungsbeteiligung. Als Kronzeugin fungiert an dieser Stelle HORSTKEMPER, die an anderer Stelle schon fast in den Verdacht geraten war, dazu beizutragen, daß bewegte Halbwahrheiten unter das Volk geraten (vgl. S. 861 f.). Warum jedoch HORSTKEMPERS Untersuchung durch die Frankfurter Rundschau

2 Auch die – zur Zeit noch unveröffentlichten – Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung unseres rheinland-pfälzischen Modellversuchs deuten darauf hin, daß sich Koedukation im Sinne eines emanzipatorischen Erziehungsziels für Mädchen positiv auswirkt.

ergänzt wird, bleibt angesichts der vorausgegangenen Distanzierung des Autors von medialen Popularisierungen ein Rätsel.

Die Deklination der vier Topoi der Koedukationskritik soll nicht im Detail nachgezeichnet werden, bleibt DRERUPS Argumentationsmuster doch immer gleich: Er interpretiert einzelne, häufig zeitlich relativ früh im Kontext der Koedukationsdebatte entstandene Untersuchungen wie die Interaktionsstudien von FRASCH und WAGNER (1982) oder ENDERS-DRAGÄSSER und FUCHS (1989) (vgl. S. 862 ff.) als Indiz für die generelle Benachteiligungsthese, um sie dann in einem zweiten Schritt mit methodischer Kritik und differenzierten Stellungnahmen zu widerlegen, die aber ihrerseits ebenso aus dem Kontext von Geschlechterforschung und feministischer Schulforschung hervorgegangen sind wie die zuvor ausgewählten. Der Tatsache, daß sich sowohl die Benachteiligungsthese als auch die differenzierte Auseinandersetzung in ein und derselben Debatte finden, tritt DRERUP mit dem Bemühen um „Trennung“ und dem Aufbau falscher Fronten entgegen: hier die Arbeiten aus der Bewegung, die er ablehnt – da die wissenschaftlich fundierten, die er zur Ablehnung der bewegten nutzt. Das Unglück ist nur, daß die beiden Gruppen sich nicht so einfach auseinanderdividieren lassen, wie DRERUP glauben machen will: Einzelne Autorinnen müssen für beide Seiten herhalten – sogar innerhalb eines Absatzes (vgl. u. a. S. 861: KREIENBAUM 1992 und KAUERMANN-WALTER/KREIENBAUM/METZ-GÖCKEL 1988).

Ein Weiteres kommt hinzu: Durch DRERUPS Aufteilung der Debatte in Bewegung und Wissenschaft geraten neuere Entwicklungen in schulischen Lernkontexten wie im Geschlechterverhältnis aus dem Blickfeld. Schulbücher wie Lehrpläne³ haben sich gerade aufgrund der ersten inzwischen kritisch hinterfragten Hypothesen verändert, und die Interaktionsstudien – so angreifbar sie methodisch auch sein mögen – haben ihre Wirkung vermutlich zumindest insoweit getan, als sie die Sensibilität von Lehrerinnen und Lehrern auf geschlechtsspezifisch bestimmte Kommunikationsstrukturen im Unterricht gelenkt haben.

Aber auch unter geschlechtertheoretischem Aspekt haben sich Veränderungen vollzogen: Die Gegenüberstellung gleichheits- und differenztheoretischer Positionen wird durch ein konstruktivistisches Geschlechterverhältnis ergänzt, das die Konstruktion von Geschlechtlichkeit in jeweils konkreten Handlungsvollzügen beschreibt.⁴ Dieser Ansatz kann zu neuen Erkenntnissen und einer Verhinderung einfacher Festlegungen von Geschlechterstereotypen führen. Daß er in der Koedukationsdebatte aufgegriffen und diskutiert wird, zeigt, daß diese Debatte, die ebensowenig binär zu kodieren ist wie Männer und Frauen es sind, mit ihren Facetten, ihren unterschiedlichen Zugriffsweisen und selbst ihren unterschiedlich fundierten Untersuchungen sich als außerordentlich fruchtbar erwiesen hat und erweist.

3 In Rheinland-Pfalz wurde 1991 eine „Kommission zur Erstellung von Richtlinien für die Revision der Lehrpläne“ bestellt. Diese Richtlinien wurden auf der Grundlage der damals vorliegenden Ergebnisse feministischer Schulforschung formuliert.

4 BREITENBACH (1994) interpretiert Mädchen- und Jungeninterviews auf der Grundlage eines konstruktivistischen Geschlechterverhältnisses, dem zufolge sich Zweigeschlechtlichkeit als symbolisches Ordnungssystem darstellt, das in sozialen Prozessen hergestellt und institutionalisiert wird. Auch in unserer Koblenzer Studie beziehen wir diese Sichtweise ein, um Fixierungen und differenztheoretischen Zuschreibungen nach Möglichkeit zu entgehen.

3. Koedukation im Spektrum von Bewegung und Erziehungstheorie

DRERUP hat die Koedukationsdebatte primär als Beleg für den „Benachteiligungsmythos“ (DRERUP 1997, S. 870) von Mädchen und damit als Stützung der Patriarchatsthese gelesen. Eine andere Möglichkeit ihrer Verortung hätte darin bestanden, sie in den Kontext von Erziehungstheorie einzubinden. In diesem Fall aber hätten nicht nur Analysen der Erziehungswirklichkeit, sondern darüber hinaus auch Orientierungen an Zielen reflektiert werden müssen. DRERUP hingegen klammert die Zielkomponente aus: Ist damit eine Neuauflage der BREZINKASchen Trennung zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik verbunden, mit dem einen Unterschied, daß da, wo einst Pädagogik stand, nun „Bewegung“ steht? Um es deutlich zu sagen: Darüber, daß Analysen des Geschlechterverhältnisses in unterschiedlichen Lernkontexten notwendig sind, besteht kein Zweifel, auch darüber nicht, daß sich aus Analysen keine Empfehlungen für pädagogisches Handeln ableiten lassen. Wenn aber DRERUP für mehr Berichte über Entwicklungs- und Modellprojekte plädiert, die Hinweise für eine Veränderung der schulischen Interaktionskultur liefern könnten, so kann er sich damit m. E. nur auf Modelle beziehen, die sich ihrerseits an einer „Verbesserung“ bestehender Zustände orientieren oder sich zumindest gegen eine „Verschlechterung“ gegenwärtiger Gegebenheiten wehren. „Verbesserungen“ aber sind ausgerichtet an Erziehungszielen, in BENNERS Formulierung an einer „Höherentwicklung der Menschheit“, anders ausgedrückt: an Emanzipation und Mündigkeit.

Als Frauenforschung und feministische Schulforschung sich der Thematik der Koedukation zuwandten, geschah das aus der Sorge heraus, mit dem koedukativen Kontext sei eine Inszenierung geschaffen worden, die sich für Mädchen trotz aller formalen Chancengleichheit nachteilig auswirken könne. Die Diskussion um die Benachteiligung wurde von unterschiedlichen Ebenen aus geführt: Angestoßen wurde sie von ersten Ergebnissen empirischer Schulforschung, orientiert war sie an dem normativen Ziel der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen, und geschlechtertheoretisch betrachtet lag ihr eher eine Differenz- als eine Gleichheitsperspektive zugrunde – anderenfalls hätte der jungengemäße Lernkontext kaum zu derart großen Befürchtungen Anlaß geben können. Inzwischen hat sich die Blickrichtung in der Frauen- und Geschlechterforschung jedoch verschoben. Statt der schlichten Behauptung der Benachteiligung von Mädchen durch Koedukation liegen unter Rekurs auf entwicklungsbezogene Lernbiographien und fächerspezifische Differenzierungen unterschiedliche Bilanzierungen von Vor- und Nachteilen für Mädchen vor. Vor allem aber sind die Jungen in den Blick geraten. Der emanzipatorische Ansatz wendet sich nicht mehr ausschließlich auf die Benachteiligung der Mädchen, sondern darauf, Mädchen *und* Jungen so zu fördern, daß sie ihre Rolle finden, und zwar unabhängig von einengenden und festlegenden Geschlechterstereotypen. Das normative Ziel, das hinter einer solchen Formulierung steht, ist eine den Individuen angemessene Entwicklung, die Differenzen zwischen den Geschlechtern und innerhalb eines Geschlechts zuläßt und anerkennt, ohne damit politische und gesellschaftliche Gleichheitsansprüche aufzugeben. Bezogen auf die Schule sollen Lernkontexte die Bedingungen zur Lösung aus den Zwängen von Geschlechterstereotypen schaffen. Koedukation wird daraufhin überprüft, ob sie diese

Entwicklung befördert oder verhindert. Geschlechtertheoretisch korrespondiert der Blick auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten mit einer konstruktivistischen Perspektive, derzufolge sich Geschlechtlichkeit in je konkreten Prozessen sozialen Handelns herstellt.

Damit haben sich Befürchtungen und Wünsche, die mit der Koedukation verbunden werden, erweitert. Festzuhalten aber bleibt, daß Koedukation an „sinnbestimmter Erziehung“ (vgl. BENNER ³1991) überprüft werden muß, daran, ob sie dem „zukünftig möglichen besseren Zustand(e) des menschlichen Geschlechts“ (S. 1) dient oder nicht. Die Ausführung dessen, was damit jeweils gemeint ist, bedarf der Reflexion im Diskurs; die Frage, inwieweit Koedukation die Zielvorstellungen stützt oder ihnen entgegensteht, muß in empirischen Untersuchungen geklärt werden. Eines aber ist deutlich: Ob Modellprojekte oder Experimentalschulen, sie sind an Zielbestimmungen gebunden, an eine ständige „Bewegung“, die den Prozeß des Nachdenkens darüber, was Emanzipation und Mündigkeit beinhalten und wie sie erreicht werden können, in Gang hält. Die Frage nach Koedukation muß eingebunden werden in eine Erziehungstheorie, die Ziele und Erfahrungen reflektiert und vorliegende Modelle für die erzieherische Praxis fruchtbar macht. Eine Trennung zwischen „bewegten“ und „wissenschaftlich fundierten“ Aussagen geht an der Problematik einer Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft vorbei.

Literatur

- ALBISETTI, J.: Catholics and Coeducation on the Continent. Secondary Schooling before DIVINI ILLIUS MAGISTRI. Paper for ISCHE XIX, Maynooth 1997.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- BRAUN, P. (Hrsg.): Neue Lesebücher – Analyse und Kritik. Düsseldorf 1972.
- BREITENBACH, E.: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), S. 179–191.
- DRERUP, H.: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 853–875.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C.: Interaktion der Geschlechter – Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim/München 1989.
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Bilanz der Koedukationsdebatte. In: Zeitschrift für Frauenforschung 11 (1993), 3, S. 33–58.
- 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. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 7 (1996), S. 509–520. [Kritik: S. 521–585.]
- FRASCH, H./WAGNER, A.C.: „Auf Jungen achtet man einfach mehr ...“. In: I. BREHMER (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim/Basel 1982, S. 260–278.
- GLUMPLER, E.: Feministische Schulforschung. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 133–155.
- HEID, H.: Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 1–17.
- HUERKAMP, C.: Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900–1945. Göttingen 1996.
- KANT, I.: Über Pädagogik [1803]. Hrsg. v. H. HOLSTEIN. Bochum ³o. J.

- KAUERMANN-WALTER, J./KREIENBAUM, A. M./METZ-GÖCKEL, S.: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 157–188.
- KRAUL, M.: Bildungstheorie oder Pragmatik? Determinanten in der Geschichte der Koedukation. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 69–87.
- KRAUL, M./WIRRER, R.: Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung? In: *Die Deutsche Schule* 85 (1993), S. 84–97.
- KREIENBAUM, M. A.: Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung. In: M. A. KREIENBAUM/S. METZ-GÖCKEL (Hrsg.): *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen*. Weinheim/München 1992, S. 51–70.
- NEGHABIAN, G.: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: H. PASCHEN/L. WIGGER (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim 1992.
- NYSSSEN, E./SCHÖN, B.: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 855–871.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften*. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. v. E. WENIGER. Düsseldorf/München 1957.
- WIRRER, R.: *Koedukation im Rückblick. Die Entwicklung der rheinland-pfälzischen Gymnasien vor dem Hintergrund pädagogischer und bildungspolitischer Kontroversen*. Essen 1997.

Abstract

In his paper on the debate on coeducation, DRERUP draws a sharp line between “literature written for the movement” and “results based on scientific research”. This division is strongly contested by the author. Guided by educational theory based on the postulates of enlightenment, she argues that coeducation has to be evaluated in the light of “meaning” and “goal orientation”. The division proposed by DRERUP does not meet the demands of a critical science of education conceived of as an action-oriented science.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Margret Kraul, Universität Koblenz – Landau, Abt. Koblenz, Seminar für Pädagogik, Rheinau 1, 56075 Koblenz