

Schlömerkemper, Jörg
**Von der Koedukation zur Kooperation. Statt gemeinsamer Belehrung
konstruktive Lernerarbeit**

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 474-484



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Von der Koedukation zur Kooperation. Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernerarbeit - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 474-484 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-311068 - DOI: 10.25656/01:31106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-311068>

<https://doi.org/10.25656/01:31106>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Von der Koedukation zur Kooperation

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit¹

Die seit Jahren anhaltende Diskussion über die Weiterführung oder Aufhebung der Koedukation hat unter vielfältigen Aspekten bewußt werden lassen, wie schwierig es ist, in dieser Frage zu Klärungen oder gar Lösungen zu kommen, die allseitig befriedigen können. Ich möchte nicht versuchen, diese Diskussion zusammenzufassen oder gar zu bewerten (vgl. dazu z. B. Faulstich-Wieland 1991 und 1995 oder das von Horstkemper und Wagner-Winterhager 1990 herausgegebene Beiheft der „Deutschen Schule“; neuerdings auch Schefer-Viëtor/Schlömerkemper/Hopf 1994). Es geht mir vielmehr darum, eine Betrachtungsweise durchzuspielen, die ich bisher in der Diskussion über die Koedukationsproblematik nicht wahrgenommen habe.

Ich möchte zunächst mit ein paar Schlaglichtern kennzeichnen, was es m. E. so schwer macht, in der Frage, wie wir das Lernen von Jungen und Mädchen gestalten sollten, eine eindeutige Position zu finden. Danach möchte ich einen theoretischen Vorschlag machen, wie man die merkwürdigen Gleichzeitigkeiten, die ich benennen will, verstehen könnte. Und schließlich will ich versuchen, daraus Folgerungen abzuleiten.

1. Merkwürdigkeiten der gegenwärtigen Situation

Als vor etwa zehn Jahren das Thema Koedukation wieder „modern“ wurde, dürfte das nicht wenige irritiert haben: Wie kann es angehen, daß die seinerzeit so selbstverständlich begrüßte und mit großem Konsens eingeführte gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen wieder ins Gerade kommt? – Doch die Untersuchungen, die hinter der Kritik an koedukativem Unterricht standen, machten deutlich, daß man dies nicht so einfach von der Tagesordnung streichen konnte. Und wenn man sich einmal den umgekehrten Fall vorstellt, daß wir nämlich noch überwiegend getrennte Schulen für Mädchen und Jungen hätten, dann würde doch mit Sicherheit gefordert werden, daß schleunigst die Mädchen Zugang zu jenen Schulen haben sollten, an denen die Jungen offenbar mit größerem Erfolg auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet würden. Und es gäbe gute Gründe für eine solche Maßnahme, wer dagegen halten wollte, hätte es schwer.

Nun ist es nach meinem Eindruck in den letzten Jahren nicht befriedigend gelungen, die Wirkungsmechanismen aufzuklären, die bei der unter-

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags beim Workshop des Projekts „Koedukation im Naturwissenschaftsunterricht“ an der Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern (Leitung Walter Herzog und Peter Labudde) im März 1995.

schiedlichen Entwicklung von Mädchen und Jungen eine Rolle spielen – ja es scheint nicht einmal Klarheit darüber zu bestehen, mit welchen Intentionen und auf welche Zielvorstellungen hin man an diesem Problem arbeiten sollte. Ungeklärt sind m. E. immer noch etwa folgende Fragen:

- Wer hat eigentlich welches Defizit? – Geht es überhaupt um Defizite, oder sind es nicht vielmehr Differenzen?
- Aber könnte das Differenzen-Modell nicht dazu führen, daß die alten Unterschiede, also auch die Benachteiligungen wieder „in Kraft“ gesetzt werden?
- Wann und wie entstehen in welchen Bereichen die Unterschiede und welche Differenz ist wie zu bewerten?
- Wo könnten welche Maßnahmen Abhilfe schaffen und welche Nebenwirkungen wären zu erwarten oder abzuwehren?

Auch die praktischen Erfahrungen sind eher diffus:

- Etliche Mädchen bestehen auf gemischten Gruppen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995) – wollen sie ihre Chancen nicht verbessern?
- In Versuchen mit getrennten Unterrichtsphasen entfalten viele Mädchen Fähigkeiten, die sie vorher offenbar nicht zur Geltung bringen konnten. Aber 'danach' können sie sich dies nur begrenzt erhalten (vgl. Schefer-Viëtor/Schlömerkemper/Hopf 1994).
- Unter günstigeren Bedingungen scheint es jedoch durchaus zu gelingen, das Interesse von Mädchen an den Naturwissenschaften und ihr Selbstvertrauen zu stärken, ohne es bei den Jungen sinken zu lassen (vgl. Häußler und Hoffmann 1995).
- Neuerdings deuten sich Bewegungen an, die auf ganz traditionellen Mustern des Verhaltens bestehen (Keuschheit vor der Ehe, Treue, Sehnsucht nach dem starken Mann bzw. der zärtlichen Frau ...). Ist „Emanzipation“ out, bieten solche traditionellen Muster etwas, was jetzt vermißt wird?

Ich denke, wir sollten diese überraschenden und irritierenden Gleichzeitigkeiten nicht einfach als Ungereimtheiten oder Unlogik abwehren, sondern fragen, wie es angehen kann, daß so gegensätzliche Intentionen und Erfahrungen relativ nahe beieinander beobachtet werden können. Ich verspreche mir davon, daß wir mit dem Problem der Koedukation bewußter, vielseitiger, offener und schließlich befriedigender umgehen könnten. Dabei sehe ich in dieser Fragestellung nur einen besonders aktuellen, aber doch exemplarischen Fall, an dem ich die grundsätzliche Problematik des Umgangs mit ähnlichen Problemen verdeutlichen kann (vgl. ausführlicher und allgemeiner Schlömerkemper 1992).

2. Deutungen

Ich möchte in vier Bereichen nach solchen Gleichzeitigkeiten suchen. Ich ziehe dazu den theoretischen Begriff der „Antinomie“ heran. Damit ist gemeint, daß das gleichzeitige Wirken scheinbar gegensätzlicher Momente auf einem inneren Zusammenhang beruht, der oftmals hinter eindeutig klingenden Deutungen nur nicht erkennbar wird. Offenbar fällt es uns schwer, mit solchen Antinomien offen umzugehen: sie können unser Handeln uneindeutig und unsicher machen, antinomisches Denken und Handeln wirkt

„zwiespältig“, vielleicht gar „hinterhältig“ (so jemand hat meistens noch ein großes „Aber“ in der Hinterhand). Gleichwohl: für eine theoretische Analyse sollten wir es einmal versuchen (vgl. zur „antinomischen Pädagogik“ R. Winkel 1986 f.).

Ich möchte vier Ebenen pädagogischen Handelns ansprechen: die individuelle, die des Lehrens und Lernens, die schulische und die gesellschaftliche. Im folgenden – analytischen – Schritt werde ich zunächst nur auf problematische Konstellationen aufmerksam machen, auf mögliche Folgerungen werde ich im dritten Teil eingehen.

2.1 Die frühkindliche Entwicklung der Identität

Ich vermute, daß in der Entwicklung des Menschen das Geschlecht ein sehr einfaches und vor allem ein sehr früh verfügbares Muster für die Entwicklung von Identität darstellt. Und zwar zunächst aus der Sicht von Erwachsenen (den Eltern, Großeltern etc.), die wissen wollen, was für ein Wesen da in ihre Lebenswelt hineingekommen ist. Es ist ein Kind, aber was für eins denn? Da spielen sicher gesellschaftliche und traditionelle Aspekte eine große Rolle (Ist es ein „Stammhalter“?), aber auch ohne diese Bedeutung kann die Frage, was das für ein Wesen ist, zunächst mit der Identifikation als „Junge“ oder „Mädchen“ wenigstens vorläufig beantwortet werden. Zudem ist die Geschlechtszugehörigkeit (zumindest im biologischen Sinne) ein eindeutiges Merkmal. Und wenn mit dieser Identifikation bestimmte Erwartungen (Rollen, Typisierungen) verbunden werden können, dann hat dieses kleine Wesen schon eine gewisse Eindeutigkeit bekommen: man kann es einordnen – wenn auch nur in der Weise, daß es zu dem einen oder dem anderen Teil der Menschheit gehört – aber immerhin.

Diese frühe Zuschreibung dürfte für die Entwicklung des Kindes, seine Wahrnehmung des eigenen „Ich“, für sein Selbstverständnis und auch das Selbstwertgefühl und nicht zuletzt für sein Weltverständnis bedeutsam sein. Vor der Frage „Mag ich gern Musik?“ „Lese ich gern Bücher?“ oder gar „Interessiere ich mich für Physik?“ kann Klarheit darüber gefunden werden, ob dieses „Ich“ in die Kategorie „Junge“ oder „Mädchen“ gehört. Und wenn diese Zuordnung tatsächlich hilfreich sein soll, dann muß sie mit bestimmten Deutungsmustern und abgrenzbaren Verhaltensweisen verbunden sein. Also stellt das Kind sich bzw. den Erwachsenen die Frage, was das denn sei, ein Mädchen bzw. ein Junge. Die Antworten werden nicht ganz unwichtig sein und sich in das noch relativ offene Selbst- und Weltbild einprägen.

Ich vermute, daß wir diese frühen Identifikationsprozesse in ihrer Bedeutung für den weiteren Lebensweg und das spätere Selbstwertgefühl nicht unterschätzen sollten. Worauf ich hinweisen möchte, ist folgendes: Die Erfahrung, daß man (bzw. daß „frau“) im gesellschaftlichen Leben in der Regel weniger erfolgreich ist bzw. war, kann zwar wütend machen und dazu führen, daß die Geschlechtszugehörigkeit bzw. die mit ihr verbundenen Typisierungen kritisiert werden – wenn aber solche Zuordnungen in ihrer Gültigkeit relativiert oder gar tabuisiert werden, dann würde damit zugleich etwas in Frage gestellt, was zur Entwicklung der eigenen Identität beigetragen hat und emotional positiv besetzt ist. – Vielleicht ist es (auch) deshalb verständlich, daß junge Menschen so sehr an ihrer Geschlechterrolle hängen.

2.2 Lehren und Lernen

In einem Göttinger Gymnasium hatten Lehrerinnen und Lehrer im Physikunterricht Jungen und Mädchen zeitweise getrennt unterrichtet und dabei in den reinen Mädchengruppen durchaus beobachtet, daß die Mädchen sich besser entfalten konnten, daß sie sich mehr beteiligten, mehr Ideen und Fragen hatten und die behandelten Sachverhalte auch wohl besser verstanden als in gemischten Gruppen. Aber sie konnten dieses Verhalten nicht in die nachfolgenden Phasen 'hinüberretten', in denen sie wieder gemeinsam mit den Jungen lernen sollten: Hier fielen sie in die früheren Verhaltensmuster zurück und überließen die Aktivitäten wieder stärker den Jungen.

Ich deute dies so, daß das Selbstwertgefühl der Mädchen in diesen verschiedenen Kontexten nach anderen Maßstäben funktioniert bzw. daß verschiedene Gütekriterien des Selbstwertgefühls etc. unterschiedliches Gewicht bekommen. Identität hat ja – nach gängiger Fassung dieses Konzepts (vgl. z. B. Tillmann 1989) – eine personale und eine soziale Dimension, die in einem komplizierten Wechselspiel miteinander funktionieren. Nun wird es in der reinen Mädchengruppe, also ohne die „dominierenden“ und „vorteiligen“ Schüler, in mancher Hinsicht einfacher gewesen sein, sich als Person zu behaupten. Sicherlich spielen auch hier interpersonale Beziehungen eine wichtige Rolle, die ggf. erst neu auszuhandeln sein können, aber es ist den Mädchen offenbar leichter gefallen, ihre Beziehungen zueinander (auch) in der Dimension 'Mitarbeit im Physikunterricht' zu bearbeiten oder zu aktualisieren. Wenn die Jungen wieder hinzukommen, dann ist der Identitätshaushalt offenbar in Frage gestellt und in seinen Faktoren anders gewichtet: Angesichts von 'Experten' – seien sie es tatsächlich oder nur vermeintlich – kann es einfacher sein, sich (wieder) in die Rolle der Zuhörenden zu fügen und sich ggf. in der „typischen“ Haltung der Mehrheit der Mädchen wiederzufinden und sich in dieser sozialen Dimension (wieder) 'identisch' zu fühlen.

Nun mag zwar das Lernen in der getrennten Phase durchaus mit Erfahrungen verbunden sein, die das Selbstwertgefühl steigern könnten – aber zugleich ist es verletzend und das Selbstwertgefühl bedrohend, wenn die Lehrenden – sozusagen aus Mitleid – für die 'armen unterdrückten Mädchen' Lerngruppen einrichten, in denen diese unter sich sind und vor den 'stärkeren' Schülern geschützt werden – als wenn sie dies nötig hätten. Der Effekt kann geradezu paradox und kontraproduktiv sein: Gerade wenn die Mädchen sich unter solchen Sonderbedingungen als lebhafter, freier und erfolgreicher erleben, kann ihnen bewußt werden, daß sie dies unter 'normalen' Bedingungen eben nicht sind und offenbar Defizite haben, die sie aus eigener Kraft nicht kompensieren können.

Das Antinomische dieser Prozesse sehe ich in folgendem: Das Bedürfnis nach personaler Identität, das sich in der Erfahrung von Autonomie (im Sinne von Erikson) erfüllen könnte, würde gefährdet, wenn es auf Hilfe von außen angewiesen ist. Hilfe (zumindest aufgezwungene Hilfe) macht Autonomie unmöglich; mit Autonomie, die nur unter Hilfestellung von Dritten entsteht, können sich die Betroffenen nicht identifizieren, sie bleibt äußerlich; sie ist von Hilfe abhängig – also doch keine Autonomie. Abhän-

gigkeit – wenn sie denn überhaupt vorhanden ist – wird noch deutlicher. Dann ist es den Betroffenen vielleicht sogar lieber, sich in einer ‘normalen’ Situation ‘normal’ zu verhalten und sich mit dem Hinweis auf die ‘Umstände’ quasi zu entschuldigen.

2.3 Der Kontext der Schule

Wie Mädchen und Jungen miteinander, mit den Lehrenden und mit den „Sachen“, die geklärt werden sollen, umgehen, dies hängt wesentlich auch davon ab, in welcher Beziehung sie zur Schule als Institution und als Lebensraum stehen. Für die je einzelne Person wird dies irgendwo in der Spannung zwischen zwei Polen liegen, die sich folgendermaßen umreißen lassen:

- Die Schule ist wichtig für Zertifikate, für berufliche und soziale Chancen – unter dieser Perspektive hat die Institution Schule eher einen instrumentellen Charakter: Man braucht sie wegen der Abschlüsse, die man hier erwerben kann. An welchen Inhalten dies geschieht, kann relativ gleichgültig sein, Inhalte sind kaum mehr als Medien, in denen sich die individuelle Leistungsfähigkeit erweisen soll; der Wettbewerb um die besseren Plätze gibt den Beziehungen den Charakter der Konkurrenz.
- Die Schule kann aber auch durchaus „signifikante“ Erfahrungen vermitteln, es kann spannend und persönlich bedeutsam sein, sich mit anderen Menschen auszutauschen und sich mit Kultur auseinanderzusetzen und sie sich persönlich zueignen. Die Lerninhalte haben unter dieser Sicht durchaus Bedeutung für die personale „Bildung“; die sozialen Beziehungen haben dann eher den Charakter der Kooperation oder gar der Solidarität.

Prinzipiell spielen diese beiden Pole der Möglichkeit nach immer eine Rolle – allerdings kann ihr Gewicht sehr verschieden sein und sich immer wieder verändern. Wenn nun nicht ausdrücklich und mit Zustimmung der Betroffenen daran gearbeitet wird, das Gewicht dieser Pole zugunsten der bildenden Bedeutung des Lernens zu gestalten, dann dürfte zunächst das Äußerliche, das Instrumentelle im Vordergrund stehen, weil es stärker mit Gratifikationen, mit Lebenschancen und entsprechenden Hoffnungen bzw. Ängsten verknüpft ist. Konkret: kurzfristig für die Prüfung zu lernen, ist wichtiger als langfristige Bildung, deren „Erfolg“ sich nicht so rasch einstellen kann.

Für Schülerinnen und Schüler stellt sich nun im jeweiligen Unterricht immer wieder die Frage, in welchem Grad sie die eine oder die andere Sicht einnehmen können und sich danach verhalten sollen. Dabei dürfte das allgemeine pädagogische Klima an der Schule eine wichtige Rolle spielen: Je stärker „Leistung“ (im instrumentellen Sinne) im Vordergrund steht, desto weniger werden die SchülerInnen darauf bedacht sein, ein kooperatives, partnerschaftliches, gleichberechtigtes Verhältnis untereinander zu pflegen. Leistung läßt sich dann vermutlich am besten in den traditionellen Rollenmustern verwirklichen bzw. erkämpfen.

Wenn dagegen Bildung (im emphatischen Sinne) ein größeres Gewicht hat, dann werden auch Beziehungen untereinander eher darauf gerichtet sein, Verständnis für einander und für die Sachen zu entwickeln. Dann werden

die Lernenden und auch die Lehrenden für Probleme der Gleichberechtigung bzw. der Integration aufgeschlossener sein und an der Lösung arbeiten wollen.

Für die Frage, ob Jungen und Mädchen gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollten, um ihre Gleichberechtigung zu fördern und die Interaktionsformen befriedigender zu gestalten, bedeutet der Hinweis auf diese Antinomie (von „Leistung“ und „Bildung“), daß die Organisationsform allein noch nicht viel bewirkt, wenn die klimatischen Rahmenbedingungen den gewünschten Verhaltensweisen nicht entsprechen.

2.4 Die Bedeutung der Gesellschaft

Dies verweist zugleich auf den „Rahmen“, innerhalb dessen Schule gehalten wird. Je stärker die Gesellschaft, in der sie aufwachsen und die ihre Zukunft bestimmt, von den Schülerinnen und Schülern als eine erlebt wird, in der die Gleichberechtigung nicht nur prinzipiell zugestanden, sondern tatsächlich realisiert wird, desto stärker werden sie dies auch in der Schule im täglichen Alltag erleben und verwirklichen wollen. Wenn dagegen Erfolg, Konkurrenz und Risiko als dominant erlebt werden, ist kaum zu erwarten, daß sich junge Menschen auf das Risiko einlassen, die in der Gesellschaft dominanten Verhaltensmuster, an denen Erfolg gemessen wird, in Frage zu stellen.

Dabei ist auf das Paradox, das zwischen schulischen Leistungen und gesellschaftlichen Chancen besteht, oft genug hingewiesen worden: Die Jugendlichen hatten noch nie so gute Möglichkeiten, sich durch längeren Schulbesuch und verbesserte Lernbedingungen auf eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit vorzubereiten (sprich: das Abitur zu machen), aber eben dadurch haben die Zertifikate, die bisher als sichere Eintrittskarte für entsprechende Karrieren galten, an Wert verloren. Dadurch ist es immer wichtiger, gute schulische Leistungen zu erwerben, und zugleich immer weniger wert, tatsächlich erfolgreich zu sein. Es scheint mir viel verlangt, unter solchen Bedingungen für Alternativen aufgeschlossen zu sein. Es dennoch zu sein, erfordert zumindest ein hohes Maß an psychischer, persönlicher Sicherheit – womit ich wieder am ersten Punkt dieses analytischen Teils angelangt wäre!

3. Folgerungen

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen möchte ich nun versuchen, in aller Kürze ein paar pädagogische Konsequenzen zu erörtern – in der gleichen Reihenfolge der Handlungsebenen wie im Kapitel zuvor.

3.1 Die frühkindliche Erziehung

Ich hatte vermutet, daß sich in der frühen Kindheit das Geschlecht relativ eindeutig als Muster für die Findung der eigenen Besonderheit anbietet. Dies wird vermutlich auch so bleiben – aber es macht einen Unterschied, in welcher Form, mit welcher Intensität und Ausschließlichkeit die entsprechenden Rollenmuster und Verhaltenserwartungen zugeschrieben werden. Wenn es dem Kind zugestanden, ja geradezu abverlangt wird, verschiedene Verhaltensangebote auszuprobieren, ohne Sanktionen befürch-

ten zu müssen, dann können solche Identifikationsangebote geradezu wichtige Herausforderungen für die Entwicklung eines Kindes sein. Wenn das kleine Kind „Urvertrauen“ (im Sinne von Erikson) entwickeln konnte, dann wird später die heranwachsende oder erwachsene Person mit verschiedenen Rollenmustern und alternativen Verhaltensangeboten flexibler umgehen können, ohne ihre Identität zu gefährden.

Ich plädiere also dafür, mit der ambivalenten Bedeutung, die solche Rollenmuster für die Entwicklung eines Kindes haben, flexibel umzugehen: Sie sind notwendig – mindestens hilfreich – für die Entwicklung eines Menschen, sie können aber Herausforderung und zugleich Einschränkung bedeuten – beides liegt nahe beieinander. Für Eltern sollte die Maxime gelten, daß sie ihrem Kind eine emotionale Sicherheit geben, die nicht daran gebunden ist, daß Verhaltenserwartungen fraglos übernommen werden. Individuelle und ggf. auch abweichende Entwicklungen sollten anerkannt und gefördert werden.

Für pädagogisches Handeln in der Schulzeit folgt aus dieser Sichtweise, daß vertraute Rollenmuster nicht einfach in Frage gestellt oder gar negativ sanktioniert werden dürfen, ohne zu prüfen, welche emotionale Bindung daran geknüpft ist. Möglicherweise ist es deshalb sinnvoller, nicht die Rolle der Frau bzw. des Mannes insgesamt bzw. 'die' weiblichen bzw. männlichen Verhaltensweisen in Frage zu stellen, sondern jene Elemente herauszustellen und zu fördern, die den reflektierten Umgang einer Person mit sich selbst fördern.

3.2 Lehren und Lernen im Unterricht

Hier möchte ich vier Vorschläge aufgreifen, deren Intention darin liegt, die Verschiedenartigkeit und die Ambivalenz der möglichen Erwartungen, Ängste und Hoffnungen sowie der Erfolgskriterien ernst zu nehmen und mit ihnen im Sinne einer produktiven Vielfalt konstruktiv umzugehen – und es dennoch nicht bei einem beliebigen, unverbindlichen Nebeneinander (oder gar Gegeneinander) zu belassen (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1992).

- Es scheint mir wichtig, die SchülerInnen in die Gestaltung des Lehrens und Lernens in der Weise einzubeziehen, daß sie ihre ggf. unterschiedlichen Bedürfnislagen transparent machen und zur Geltung bringen können (was nicht mit einem verkürzten Verständnis von „Schülerorientierung“ verwechselt werden sollte).

- In gleicher Weise sollten auch die Lehrenden die Intentionen dessen transparent machen, was sie in den Lehr-Lern-Prozeß einbringen wollen (oder müssen). Dies zur Diskussion zu stellen, soll nicht bedeuten, es als unverbindlich zur beliebigen Disposition zu stellen, sondern es soll deutlich machen, welche Entscheidungen dahinter stehen, welche Ziele verfolgt werden und welche Alternativen der Ausgestaltung und Umsetzung es gibt. Es ist weniger wichtig, daß die SchülerInnen die letzte Entscheidung haben, sondern daß sie nachvollziehen können, zwischen welchen Alternativen mit welchen Gründen welche Prioritäten gesetzt worden sind. Allerdings sollten dabei denkbare Handlungs- und Entscheidungsspielräume so weit wie möglich geöffnet und tatsächlich zur Entscheidung angeboten werden (vgl.

dazu den Beitrag von Duncker über das Prinzip der Mehrperspektivität in diesem Heft)

- Dies gilt nicht nur für die sachliche Ebene der Inhalte und der Verfahrensweisen. In ähnlicher Weise sollten auch emotionale Aspekte, wie Ängste und Phantasien, ernst genommen werden.
- Schließlich ist es wichtig, daß auf dem Hintergrund transparenter Handlungsbedingungen und in offener Kommunikation für die jeweils Betroffenen und eine überschaubare Handlungssituation „Verbindlichkeit“ gesucht wird: Es muß klar sein, was man voneinander erwarten kann, ebenso wie transparent bleiben muß, wo kein Konsens möglich ist (aber doch ein „modus vivendi“ vereinbart werden kann).

In diesem Sinne hilft es bei der Frage der Koedukation nicht, den Schülerinnen und Schülern eine Trennung nach dem Geschlecht quasi vorzuschreiben – die SchülerInnen müssen es selbst wollen, mindestens einverstanden sein, sonst weckt es Irritation, Abwehr und Gegenreaktionen und führt möglicherweise zum Gegenteil dessen, was man erwartet. Zugleich könnte es aber auch nicht einfach hingenommen werden, wenn es den SchülerInnen egal ist, wie sie miteinander kommunizieren. Aber es macht wohl einen Unterschied, ob die Lehrenden entsprechende Veränderungen anweisen wollen oder ob sie ihre Intentionen offenlegen und mit Gründen dafür werben.

3.3 Die Gestaltung der Schule

Wenn der Kontext der Schule eine wichtige Rolle spielt, dann kann das Koedukationsproblem nicht im Rahmen einzelner Fächer oder gar eines einzelnen Faches wie der Physik erfolgreich bearbeitet werden. Auch wenn sich das Problem (wegen der damit verbundenen Berufschancen) in diesem Bereich besonders zuspitzt, ist eine Besserung nicht im Rahmen einer Insel zu erreichen. Selbst wenn hier andere Interaktionsformen entwickelt werden könnten, würden die SchülerInnen langfristig jene Verhaltensweisen beibehalten, die sie in der Schule insgesamt habitualisiert haben und die dort unverändert dominant sind: um die Erfüllung von Leistungsnormen zu rivalisieren.

Was zu tun sein könnte, kann ich hier in vier Punkten nur andeuten:

- Es sollte versucht werden, das produktiver zu gestalten, was man die „Interaktionskultur“ einer Schule nennen könnte: Wie die Lehrenden untereinander kommunizieren, sich in ihren Besonderheiten respektieren und über die Gestaltung der Schule um Konsens ringen, dies dürfte sich auf die SchülerInnen im Sinne eines Lernens am Modell auswirken. In diesem Sinne sollten auch die möglichen Sozialisationswirkungen aller Bereiche des täglichen Schullebens (von der Pausengestaltung über die Sitzordnung bis zu den großen Festen) kritisch beobachtet und ggf. verändert werden. Die Bedeutung von „Ritualen“ ist gerade erst wieder entdeckt worden (vgl. das Themenheft 1/94 der Zeitschrift PÄDAGOGIK mit Beiträgen von Enja Riegel, Otto Seydel, Arno Combe u. a.).
- In ähnlicher Weise sollten die Ziele reflektiert werden, unter denen bewußt (oder bisher unbewußt?) die Erziehungsfunktion der Schule gestaltet werden soll. Wenn man versucht, dies einmal transparent zu machen, wird

man feststellen, daß die Vorstellungen und die tatsächlichen Verhaltensweisen sehr verschieden sind. Das ist an sich noch kein Problem, aber es könnte mit Blick auf den Zweck (bzw. die Funktion) der Schule doch produktiver gestaltet werden.

- Im Bereich der Inhalte, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen, wäre es wünschenswert, den Horizont der Themen zu öffnen und zugleich zu strukturieren und zu konzentrieren. Wolfgang Klafki hat dazu wiederholt einen Katalog von „Schlüsselproblemen“ vorgeschlagen (vgl. Münzinger und Klafki 1995). Der Zusammenhang mit meinen Überlegungen zur Gestaltung der schulischen Interaktionskultur besteht darin, daß unter dieser Perspektive die Themen des Unterrichts in einem größeren Zusammenhang gesehen werden sollen, so daß die SchülerInnen u. a. für die Folgewirkungen von Verhalten und die Komplexität von Prozessen sensibel werden. Zugleich würde mit der stärkeren Behandlung von Schlüsselproblemen den Kindern und Jugendlichen gegenüber signalisiert, daß die Erwachsenen die Probleme der Zukunft ernst nehmen.

- Schließlich scheint es mir wichtig, daß über Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus mehr „Bildung“ (und nicht nur mehr „Leistung“) möglich wird. Umfassendes und möglichst differenziertes Wissen sowie sichere Fertigkeiten – das ist das eine, aber darüber hinaus scheint mir für den Umgang mit Kultur und mit den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten eine „Haltung“ wünschenswert, die man mit der Formel „konstruktiv und sozial“ umschreiben könnte (vgl. Schlömerkemper 1986).

- In diesem Sinne soll mit dem Titel dieses Beitrags („Von der Koedukation zur Kooperation“) als Alternative zur herkömmlichen und problematisierten „Koedukation“ (oder auch einer „Koinstruktion“; vgl. Herzog 1994) das Konzept einer „kooperativen Lern- und Bildungsarbeit“ vorgeschlagen werden. Erst in dem Maße, in dem es gelingt, die Schülerinnen und Schüler selbst (bzw. stärker) zu Agenten ihrer Lern- und Bildungstätigkeit werden zu lassen, kann es gelingen, die Kommunikationsbedingungen so zu verbessern, daß sich mehr Gleichberechtigung entwickeln kann.

3.4 Der gesellschaftliche Kontext

Gleichwohl sollten wir uns bei solchen Überlegungen keine Illusionen machen, denn die Schule ist als Institution der Gesellschaft in vielerlei Hinsicht von deren Entwicklungen und Strukturmerkmalen abhängig (vgl. dazu auch Baethge 1995). Die Konkurrenz um Arbeitsplätze wird schärfer werden, und solange es keinen Konsens über eine gleichberechtigte Teilung der gesellschaftlich verfügbaren (früher sagte man „notwendigen“) Arbeit gibt, wird immer wieder ein Teil derjenigen, die auf den Arbeitsmarkt wollen, ausgegrenzt werden. Vielleicht gelingt es eines Tages, nicht mehr wie früher dies in erster Linie auf die Frauen zu schieben, aber es würden dann andere Gruppen sein, die aus der Zwei-Drittel-Gesellschaft herausfallen. Es bedarf anderer Lösungen, für das den Pädagogen wohl die Kompetenz fehlt. Aber wenn wir die Schule humaner gestalten sollen, dann sind wir u. a. darauf angewiesen, daß in der Gesellschaft die Verteilung von Arbeit und Einkommen anders organisiert und gerechter gestaltet wird.

Und noch in einer anderen Hinsicht wäre es notwendig, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu überdenken und zu verändern: Zu den ge-

sellschaftlich notwendigen (im wörtlichen Sinn überlebens-notwendigen) Arbeiten gehört die „Aufzucht“ (ich finde das Wort scheußlich) der nächsten Generation(en). Aber hier ist durch die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahre ein Spannungsverhältnis entstanden, für das wir (noch) keine produktive Lösung haben: die Spannung zwischen der Fürsorge für Kinder und der Erwerbsarbeit. Das eine gilt als private, familiär persönliche Angelegenheit, das andere als öffentlich; dies genießt gesellschaftliche Anerkennung, jenes wird als lästige Einschränkung der persönlichen und beruflichen Entfaltung empfunden.

Es ist sicherlich nicht einfach, hierzu mit wenigen Worten etwas zu sagen, ohne kräftig mißverstanden zu werden, aber mir scheint, daß die Abwertung von „Mütterlichkeit“ im Grunde (auch) dazu dienen sollte (oder dienen konnte), die an sich notwendige Forderung nach mehr „Väterlichkeit“ (nicht „Männlichkeit“!) zu unterbinden (vgl. zu den notwendigen Erziehungsaufgaben bei Jungen Kaiser 1987, Buschmann 1994, Schroeder 1995). Den Zusammenhang mit dem Koedukationsthema sehe ich darin, daß bei der Abneigung der Mädchen gegenüber der Physik die Sorge um die zukünftigen Lebensbedingungen, also das Bewahrenwollen eine wichtige Rolle spielt.

4. Zum Schluß

In diesem Sinne kann ich doch mit einer gewissen Hoffnung schließen, indem ich den oft zitierten Ausspruch von Martin Wagenschein aufgreife, der gesagt hatte, daß das, was im Unterricht gut für die Mädchen sei, auch für die Jungen richtig wäre. Ich denke, daß man dies noch allgemeiner fassen kann: So wie Mädchen und Frauen mit Natur und Physik umgehen (wollen), wäre es auch für Jungen und Männer gut – und für die Natur und unsere Lebenswelt allemal. In diesem Sinne liegt das Defizit also nicht bei den Mädchen, sondern der männliche Teil hat einen Nachholbedarf. So wie wir Unterricht vorfinden – nicht nur in Physik – liegt das Problem m. E. weniger darin, daß er als solcher „sexistisch“ sei, sondern darin, daß wir einen Umgang mit Natur vermitteln, der letztlich uns allen schadet. Deshalb ist es so wichtig, den Physikunterricht zu verändern, aber deshalb genügt es auch nicht, (nur) den Physikunterricht zu verändern (vgl. dazu das von Münzinger und Klafki herausgegebene Beiheft 3 dieser Zeitschrift).

Wenn ich Bilanz ziehen soll, so ist sie zwiespältig: Zum einen scheint mir, daß die Bedingungen für Besserungen recht ungünstig sind. Die gesellschaftlichen Erwartungen und Zwänge, die biographischen Verbiegungen, die eingefahrenen Unterrichtsformen – all dies macht es schwierig, in der Spannung gegensätzlicher, antinomischer Intentionen jene zu stärken, die im Grunde und auf lange Sicht die „besseren“ wären. Zugleich glaube ich aber doch, daß es nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch hilfreich wäre, sich der Antinomien unserer Lebensbedingungen, unserer Bedürfnisse, unserer Perspektiven etc. bewußt zu werden. Ich verspreche mir davon, daß wir weniger Kraft dazu (ver-)brauchen, vermeintliche Eindeutigkeiten herzustellen und aufrechtzuerhalten. In diesem Sinne hoffe ich, daß auch die Koedukationsdiskussion sich der antinomischen Bedingungen öffnet und lernt, reflektierter, ganzheitlicher mit der Problematik umzugehen, daß sie Schwierigkeiten, Gegenkräfte nicht leugnet und doch – oder gerade erst recht – die wichtigeren Ziele kompetent und kooperativ verfolgt.

Literatur

- Baethge, Martin 1995: Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule. Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 4, im Druck
- Buschmann, Matthias 1994: Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 2, S. 192-214
- Faulstich-Wieland, Hannelore 1991: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland 1995: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, Hannelore und Marianne Horstkemper 1995: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“. Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich
- Häußler, Peter und Lore Hoffmann 1995: Physikunterricht – an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert. In: Unterrichtswissenschaft. 23, 1995, 2, S. 107-126
- Herzog, Walter 1994: Von der Koedukation zur Koinstruktion. Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Die Deutsche Schule. 86, 1994, 1, S.78-95
- Horstkemper, Marianne und Luise Wagner-Winterhager (Hg.) 1990: Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule, Beiheft 1. Weinheim: Juventa
- Kaiser, Astrid 1987: Bildung für Jungen und Mädchen. In: Allgemeinbildung. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 231-237
- Münzinger, Wolfgang und Wolfgang Klafki (Hg.) 1995: Lehren und Lernen in Verantwortung für die Zukunft. Beispiele für die Arbeit an „Schlüsselproblemen“ aus dem Unterricht in den Naturwissenschaften. Die Deutsche Schule. Beiheft 3. Weinheim: Juventa
- Schefer-Viëtor, Gustava; Jörg Schlömerkemper und Wulf Hopf 1994: Geschlecht und Naturwissenschaften (GENUS). Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen im Physik-Unterricht am Gymnasium. Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung. Band 9/10. Göttingen: Pädagogisches Seminar
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg 1992: Verbindlichkeit entwickeln. Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit des Lehrens und Lernens. In: Jörg Schlömerkemper (Hg.) 1992: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. Die Deutsche Schule, Beiheft 2. Weinheim und München: Juventa 1992, S. 23-36
- Schroeder, Joachim 1995: Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 4, im Druck
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1989: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt
- Winkel, Rainer 1986: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik – Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Akad. Oberrat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; geschäftsführender Schriftleiter dieser Zeitschrift;

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen