pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne

"Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!". Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 348-360

Quellenangabe/ Reference:
Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne: "Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!". Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern - In: Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 348-360 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312306 - DOI: 10.25656/01:31230

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312306
https://doi.org/10.25656/01:31230

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Jürgen Baumbach

Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland 260

Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.

Peter Rost und Anne Wessel

Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin 272

Das „neue" Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!

Günter Schreiner

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier? Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland 282

Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.

Manfred Bönsch
Beziehungsdidaktik
Zur Neustrukturierung Sozialen Lernens 300

„Beziehungsstrukturen" sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteriensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.

Gabriele Schöll
Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten
Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien 314

Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.

Melitta Gerich und Eiko Jürgens
Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung
Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe 328

Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper
„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!"
Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern 348

Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.

Uwe Hameyer
Der Funktionswandel von Lehrplänen
Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision 361

Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen" zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.

Gratulation für Alfred Blumenthal 374

Neuerscheinungen 375

Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR
Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung
Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß
Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern
Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion
Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt
Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde
Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg
Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank
Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung
Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf
Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik
Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!"

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Die Schule ist nach Jahren relativer Ruhe wieder unter Reformdruck gekommen: Gestritten wird dabei auch und erneut um die Organisation der Bildung. Das Nachdenken über neue Konzeptionen, die Bereitschaft zu experimenteller Erprobung neuer Ansätze, das Bedürfnis nach Reflexion der dabei gesammelten Erfahrungen prägen die Diskussion in vielen Schulkollegien.

Anders als zur Zeit der „großen Bildungsreform" in den 60er Jahren wird dabei insbesondere von Frauen auch das *Geschlechterverhältnis im Bildungssystem* kritisch in den Blick genommen. Daß trotz formaler Gleichheit auch heute noch unterschwellige Benachteiligungen für Mädchen im Bildungssystem aufzeigbar sind, ist inzwischen nicht nur durch eine Fülle von Untersuchungen belegt, sondern dies wird auch in der interessierten Öffentlichkeit und den Medien breit diskutiert. Die „Deutsche Schule" hat ein eigenes Beiheft zu geschlechtsspezifischen Lehr- und Lernprozessen herausgegeben (vgl. Horstkemper/Wagner-Winterhager 1990) und bietet ein Forum für die aktuelle (durchaus kontroverse) Weiterführung der Debatte um die ins Gerede gekommene Koedukation (vgl. Hagemeister 1991 und die anschließenden Repliken). Um Mißverständnissen von vornherein vorzubeugen: Uns geht es keineswegs um eine Wiederaufhebung der Koedukation, wohl aber um ihre Verbesserung und Weiterentwicklung. Dazu ist nach wie vor ein erhebliches Maß weiterer Forschung nötig, um Probleme präziser erfassen und Perspektiven aufzeigen zu können.

Frappierend in den Auseinandersetzungen der letzten Jahre fanden wir öffentliche Reaktionen von Schülerinnen und Schülern zum Thema: Gab es dabei doch heftige Angriffe gegen diejenigen, die Koedukation hinterfragten. Heißt das, für die Betroffenen sei eigentlich alles in Ordnung und die Diskussion werde vor allem „von oben" oder „von außen" geführt? Wie sich die *Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern* darstellt, wollten wir deshalb genauer erforschen. Dazu haben wir eine Untersuchung durchgeführt, die die Betroffenen selbst zu Wort kommen läßt.

Damit knüpfen wir an ein historisches Vorbild an, das einen interessanten Zeitvergleich zuläßt: Bereits in den 50er Jahren gab es von *Hella Demant* eine Studie, in der Schülerinnen und Schüler gefragt wurden, ob und warum sie Koedukation wünschten. Das Spannende an dieser Untersuchung war, daß Demant die Begründungen für oder gegen Koedukation auf das Selbst- und Fremdbild der Jugendlichen bezogen hat und damit ein Stück weit ihre Sichtweisen des Geschlechterverhältnisses widerspiegeln konnte. Es zeigte sich damals bei beiden Geschlechtern ein überwiegend negatives Mädchen- und ein überwiegend positives Jungenbild, das einherging mit einer

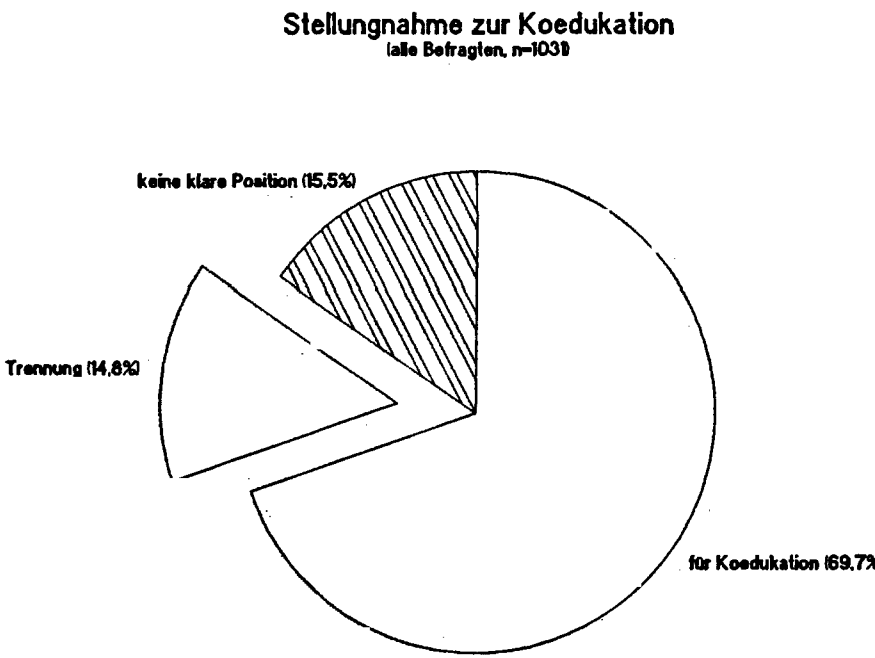
deutlichen Befürwortung der Koedukation bei den Mädchen und ihrer Ablehnung bei den Jungen (Demant 1955). Die uns interessierende Frage war nun, inwieweit sich diese Sichtweisen mittlerweile geändert haben und welche Perspektiven sich daraus für die Koedukationsdiskussion ergeben.

Methodisches Vorgehen

Unsere eigene Untersuchung haben wir in den Schulen einer niedersächsischen Kleinstadt durchgeführt. Dort haben Schülerinnen und Schüler vom 3. bis zum 13. Schuljahr in zwei Grundschulen und je einer Orientierungsstufe, Hauptschule und Realschule sowie eines Gymnasiums in Aufsatzform in einem ersten Schritt ihren *gegenwärtigen koedukativen Schulalltag* beschrieben und in einem zweiten Schritt ihre *Visionen getrennter Schulen* dargelegt. Insgesamt haben wir so 1031 auswertbare Aufsätze erhalten.
Die Aufsätze wurden alle transkribiert und mit Hilfe des computergestützten „Analysesystems für verbale Daten" MAX (Kuckartz/Mauer 1990) ausgewertet. Dazu wurden neben den üblichen sozial-statistischen Variablen (Geschlecht, Alter, Nationalität, Jahrgang und Schulform) die Voten zur Koedukation in fünf Möglichkeiten codiert: Es gab dabei zunächst einmal klare Befürwortung der Koedukation. Dann gab es Aufsätze, in denen Vor- und Nachteile der Koedukation abgewogen wurden ohne eine klare Stellungnahme dazu zu beziehen – diese wurden als „ambivalente" kodiert. Drittens fanden wir Aufsätze, die keine Position erkennen ließen. Bei den BefürworterInnen von Trennung fanden wir zum einen jene, die für getrennte Schulen votierten, zum anderen jene, die eine fächerspezifische und/oder zeitweilige Trennung für sinnvoll hielten.
Diese Kodierung, die unabhängig voneinander von drei Forscherinnen vorgenommen und auf intersubjektive Übereinstimmung überprüft wurde, faßt die – zuweilen eher impliziten oder wieder abgeschwächten – Einschätzungen der Jungen und Mädchen zu den oben aufgeführten Kategorien zusammen, die in dieser Abstraktion zuweilen eindeutiger ausfallen als die Formulierung in den Aufsätzen: So haben wir sowohl Äußerungen wie „Ich finde, man sollte die Schulen nur in den Problemfächern wie Bio trennen, sonst nicht" (Realschüler 8. Jahrgang, 544) als auch Aussagen wie „In manchen Fächern wäre es vielleicht gar nicht schlecht, z. B. in Bio, Chemie, Geschichte und Physik" (Realschülerin 8. Jahrgang, 554) der Kategorie „für zeitweilige Trennung" zugeordnet. Die hohe Übereinstimmung bei der Kodierung in Verbindung mit dem Verfahren der diskursiven Aushandlung unterschiedlicher Interpretationen von Zweifelsfällen garantiert jedoch ein hohes Maß an Zuverlässigkeit und Schutz vor subjektiven Verzerrungen.
Weiterhin wurden alle Aufsätze verschlagwortet, d. h. relevante Textstellen wurden einem oder mehreren von insgesamt 18 Schlagworten zugeordnet, die Bewertung von Schulleben und Unterricht, aber auch Aussagen zu Selbst- und Fremdbildern von Jungen und Mädchen enthalten. Schlagworte sind z. B.:
- lebendiger, interessanter Unterricht;
- Erotik: Liebe/Flirt/Kribbeln/Anmache;

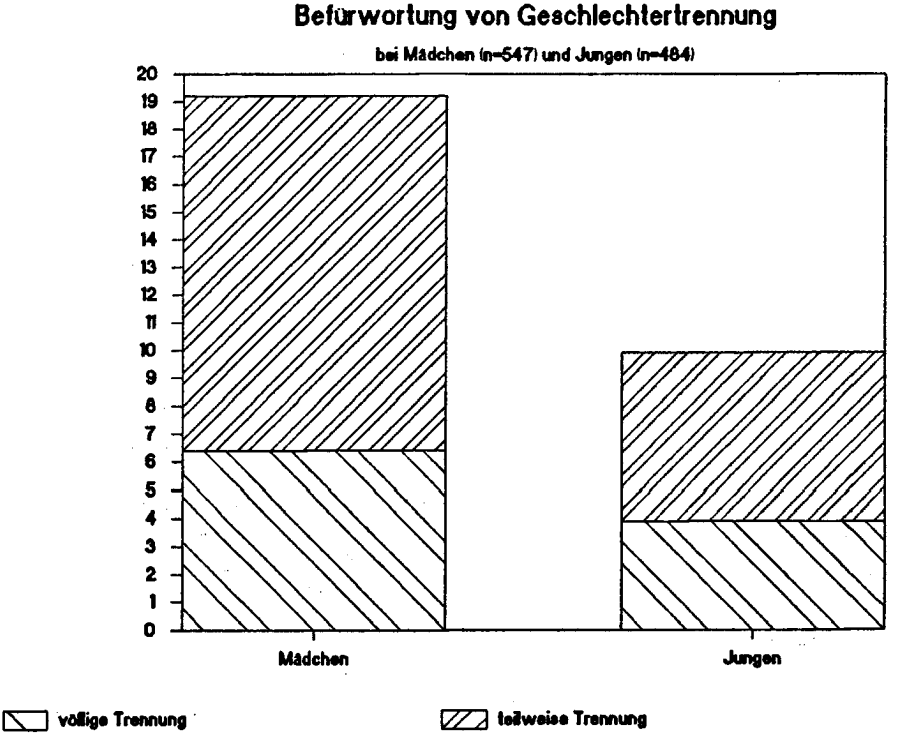
– Leistungsunterschiede;
– Positiv- bzw. Negativurteile über Mädchen bzw. Jungen.
Eine Kombination von Variablen und Schlagworten erlaubt dann gruppenbezogene Analysen, z.B. eine Gegenüberstellung der Auffassung von Jungen und Mädchen bestimmter Altersgruppen über gleiche oder unterschiedliche Interessen oder auch Leistungsfähigkeiten der Geschlechter etc. In den folgenden Darstellungen konzentrierten wir uns vor allem auf die zahlenmäßige Verteilung der Stellungnahmen zur Koedukation sowie auf eine gruppenbezogene Auswertung der Positiv- und Negativurteile über das eigene und über das andere Geschlecht.

Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler zur Koedukation
Betrachtet man zunächst die Verteilung der Voten zur Koedukation insgesamt (vgl. Abb. 1),



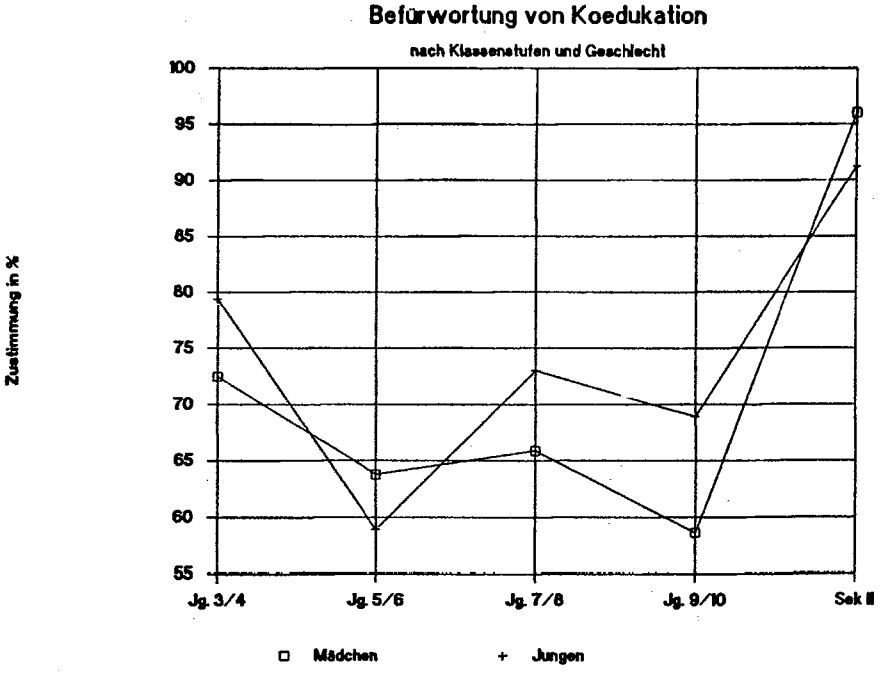
so zeigt sich ein sehr klares Bild; 70% aller Schülerinnen und Schüler befürworten die Koedukation ganz eindeutig, nur 5% sprechen sich für eine völlige schulische Trennung aus und 10% können sich eine zeitweilige Trennung als sinnvoll vorstellen. Insgesamt plädieren also nur 15% aller Jungen und Mädchen für Trennung in irgendeiner Form. Zwar haben sich 15% ambivalent geäußert oder keine Position bezogen (diese Klassifizierungen haben wir zusammengefaßt), das trübt aber kaum den Gesamteindruck großer Zustimmung bei den heutigen Schülerinnen und Schülern zu dem ihnen vertrauten koedukativen Schulalltag.

Besonders interessant erscheint uns nun eine genauere Analyse derjenigen Urteile, die eher die Minderheitsmeinung darstellen, sich also für Trennung aussprechen. Wenn wir diese Voten nach Mädchen und Jungen differenzieren, so finden wir einen sehr deutlichen Unterschied: *Es sind wesentlich mehr Mädchen als Jungen für mögliche Formen von Trennung.* Bei den Schülerinnen stimmen 6% für getrennte Schulen und 13% für zeitweilige Trennung. Bei den Schülern sind dies 4% und 6% (vgl. Abb. 2).



Mit anderen Worten: Fast doppelt soviele Mädchen wie Jungen sehen positive Aspekte bei geschlechtsgetrenntem Unterricht.
Dieses Ergebnis ist besonders interessant, wenn man es in Beziehung zu den von Demant in den fünfziger Jahren ermittelten Positionen der Jungen und Mädchen setzt. Damals waren zwar auch schon gut zwei Drittel der Mädchen für die Koedukation, bei den Jungen dagegen nur ein Drittel. Insbesondere die Jungen aus Jungenschulen lehnten damals vehement eine gemeinsame Erziehung mit Mädchen ab, aber auch die Hälfte der Jungen aus koedukativen Schulen hätte lieber getrennte Schulen gesehen. Die Mädchen sprachen sich in viel stärkerem Maße gegen eine getrennte Erziehung aus, und zwar unabhängig davon, ob sie reine Mädchenschulen oder koedukative Schulen besuchten. Hier hat also ganz offensichtlich ein Stimmungsumschwung bei den Geschlechtern eingesetzt. Wenn heute für Trennung plädiert wird, dann deutlich eher von den Mädchen.

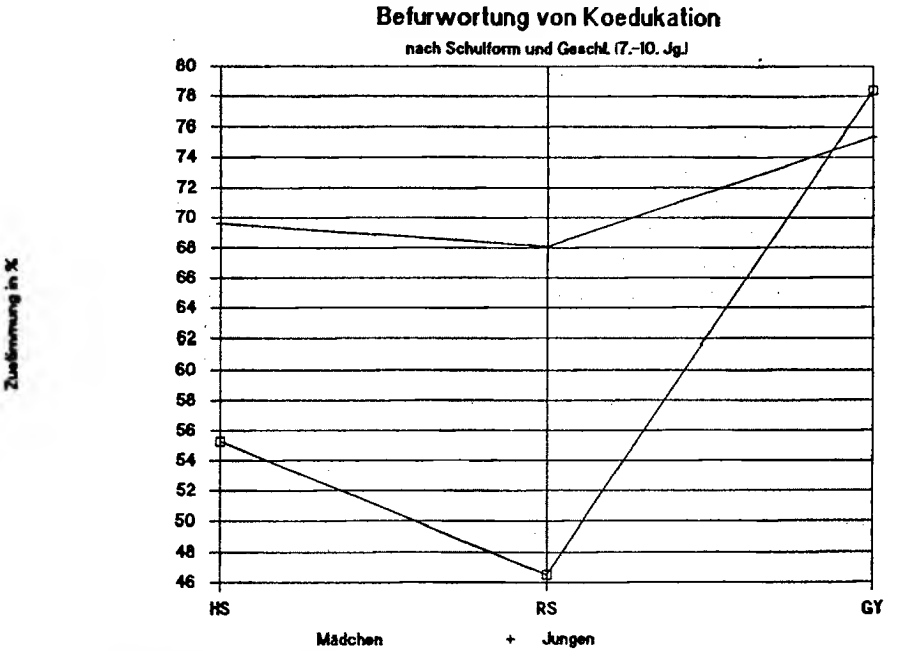
Bei der Suche nach der Erklärung für diesen Sachverhalt ist zunächst noch weiter zu differenzieren, besonders wichtig erscheinen uns dabei Alter und Schulform: Koedukation wird in der Grundschule von beiden Geschlechtern überwiegend befürwortet. Bei den Jungen ist die Zustimmung in der Orientierungsstufe am geringsten, bei den Mädchen im 9./10. Jahrgang (vgl. Abb. 3).



Am höchsten ist der Wunsch nach Koedukation in der Sekundarstufe II des Gymnasiums. Entsprechend ändert sich natürlich das Votum für getrennte Schulen bzw. für zeitweise Trennungen. Getrennte Schulen werden mit steigenden Jahrgängen (sieht man von der Orientierungsstufe ab) eher weniger, zeitweilige Trennungen eher mehr in Erwägung gezogen – außer in der gymnasialen Oberstufe, in der jede Form von Trennung zurückgewiesen wird.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht erscheint dieses Ergebnis recht einleuchtend: In der schwierigen Phase der Pubertät – verschärft durch den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Zeitrhythmus, der sich in der Regel als Entwicklungsvorsprung der Mädchen in altershomogenen Gruppen klar beobachten läßt – gestalten sich die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen innerhalb der Schulklasse häufig besonders schwierig (vgl. Tillmann 1992). Es ist nicht verwunderlich, daß in den entsprechenden Jahrgängen Koedukation zurückhaltender befürwortet (und dementsprechend Trennung eher in Erwägung gezogen) wird. Besonders in den Aufsätzen der Oberstufenschülerinnen tauchen explizit Argumente auf, die auf überwundene Schwierigkeiten mit den „früher ziemlich albernen" Klassenkameraden verweisen.

Die in der Sekundarstufe I feststellbaren *Schulformunterschiede* fallen in unserer Stichprobe recht deutlich aus (vgl. Abb. 4):



Die Befürwortung der Koedukation ist bei beiden Geschlechtern am höchsten im Gymnasium, sie ist am geringsten in der Realschule. Im Votum für Trennungen unterscheiden sich vor allem die Hauptschülerinnen und die Realschülerinnen – bei den ersteren gibt es einen starken Anteil, der für getrennte Schulen votiert, bei den letzteren finden wir den höchsten Anteil der Befürwortungen zeitweiser Trennungen.
Analysiert man genauer, welche Fächer bei dem Wunsch nach einer solchen Trennung erwähnt werden, dann steht das Fach Sport an erster Stelle: Dreiviertel der Mädchen, die sich insgesamt für *fachspezifische Differenzierung* aussprechen, nennt das Fach Sport; bei den Jungen sind es sogar mehr als 80% (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Wunsch nach fächerspezifischer Trennung

Fach	Mädchen	Jungen
Nennungen insgesamt	70	29
Sport	53	24
Physik	26	6
Biologie	24	3
Chemie	20	5
Mathematik	8	3
Technik	3	6

Hier gehen zum einen offenbar die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen besonders weit auseinander (Mädchen möchten tanzen oder Gymnastik machen, Jungen bevorzugen Ballspiele oder Kraftsport etc.), zum anderen ist dieser Bereich aber auch – gerade während der Pubertät – in vieler Hinsicht besonders sensibel: Mädchen fühlen sich beobachtet und taxiert, haben es im gemeinsamen Sportunterricht nicht unbedingt leicht, ein harmonisches Verhältnis zu ihrer eigenen Köperlichkeit zu entwickeln. Die Jungen wiederum beschweren sich über den Zwang zu Rücksichtnahme und Kompromissen.
Gerade in bezug auf Schulformunterschiede und fächerspezifische Trennungswünsche sind dringend weitere Forschungsergebnisse wünschens wert. Selbst bei einer mit über 1000 Jungen und Mädchen schon recht hohen Zahl von Befragten schlagen die Besonderheiten je einzelner Schulen (auch des jeweiligen Kollegiums) möglicherweise recht stark durch. Zieht man jedoch die Ergebnisse anderer empirischer Untersuchungen etwa zu unterschiedlichen Bedürfnissen und Zugangsweisen von Jungen und Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern oder auch bezogen auf den sportlichen Bereich heran (vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung in Faulstich-Wieland 1991), so fügen sich die Aussagen der von uns befragten Jungen und Mädchen sehr gut in das allgemeine Bild ein.
Insgesamt läßt sich festhalten, daß die hier insbesondere von den für Trennung plädierenden Jungen und Mädchen skizzierten Probleme auch von vielen Jugendlichen angesprochen werden, die unter Abwägung der Vor- und Nachteile trotzdem entschieden die Koedukation befürworten. Im Schulalltag sind sie demnach durchaus vorhanden und bemerkbar, wenn sie auch unterschiedlich bewertet werden. Es stellt sich also vor allem die Frage, wie damit besser umgegangen werden kann, wie sie vielleicht sogar produktiv gemacht werden können für den Dialog zwischen den Geschlechtern. Organisatorische Trennungen scheinen aus der Sicht der meisten Schülerinnen und Schüler jedenfalls keineswegs die gewünschte Lösung darzustellen.

Selbst- und Fremdbild von Jugendlichen

Betrachten wir in einem nächsten Schritt nun, welche Aussagen sich in den Aufsätzen der Schülerinnen und Schüler über das eigene bzw. das andere Geschlecht finden. Tabelle 2

Tab. 2: Beurteilungen des eigenen und des anderen Geschlechts

	Positive Urteile				Negative Urteile			
	über Mädchen		über Jungen		über Mädchen		über Jungen	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mädchen (n = 547)	19	4%	76	14%	81	15%	128	23%
Jungen (n = 484)	46	10%	8	2%	62	13%	51	11%

zeigt uns, wie die positiven bzw. negativen Urteile der Schülerinnen und Schüler verteilt sind.

Zunächst einmal fällt auf, daß es insgesamt relativ wenige Urteile wertender Art über die Geschlechtergruppen gibt, von den 547 Mädchen geben gut die Hälfte (= 56%), von den 484 Jungen sogar nur etwa ein Drittel (= 35%) solche Urteile ab. Dies entspricht der Tendenz in den Aufsätzen, immer wieder auf *Differenzierung und Individualisierung* zu verweisen, also möglichst Klischees zu vermeiden. Exemplarisch dafür steht die Äußerung eines Oberstufenschülers, der dieses Spannungsverhältnis von Stereotyp und Individualität auf folgende Formel bringt: „Schülerinnen haben ihren Schwerpunkt im Beteiligen in Sprachen, Schüler in Naturwissenschaften. Dennoch sind Ausnahmen der Normalfall" (79).

Positive Urteile über das eigene Geschlecht finden sich bei beiden Geschlechtern am seltensten. Dies hängt u.E. mit der Aufgabenstellung zusammen. Den koedukativen Schulalltag bzw. die Vision getrennter Schulen zu beschreiben fordert offensichtlich nicht primär positive Aussagen über das eigene Geschlecht heraus, sondern legt es eher nahe, die Vorteile hervorzuheben, die mit der Anwesenheit von Angehörigen des anderen Geschlechtes verbunden sind.

Ein drittes Ergebnis erscheint uns auffällig: *Mehr Mädchen äußern Positives über Jungen als umgekehrt Jungen über Mädchen,* 14% der Mädchen gegenüber 10% der Jungen schreiben Lobendes über das jeweils andere Geschlecht.

Allerdings gibt es auch eine *starke Kritik von Mädchen an Jungen,* wie es natürlich auch umgekehrt Kritik von Jungen an Mädchen gibt. Dabei äußern sich doppelt soviele Mädchen kritisch über Jungen wie umgekehrt (23% gegenüber 13%). Die Positivurteile der Mädchen über die Jungen erfahren insofern eine klare Relativierung durch eine gleichzeitige massive Kritik. Heutige Mädchen sehen dabei – im Gegensatz zu der Demant-Untersuchung in den fünfziger Jahren – das andere Geschlecht noch kritischer als das eigene (23% gegenüber 15%). Auch bei den Jungen finden wir übrigens mehr negative Urteile über Mädchen als über das eigene Geschlecht, die Prozentzahlen liegen aber wesentlich dichter beisammen (13% gegenüber 11%).

Soweit die Zahlenverhältnisse – was aber verbirgt sich nun inhaltlich hinter den Positiv- bzw. Negativaussagen? – Zunächst einmal zeigt sich, daß die positiven Urteile über das jeweils andere Geschlecht deutlich die *vorherrschenden Bilder von „weiblichem" und „männlichem" Verhalten* widerspiegeln. Mädchen werden von den Jungen als sozial, besorgt, hilfreich, für Atmosphäre sorgend gesehen. Vier Zitatbeispiele dafür:

„Wenn man in irgendeiner Stunde vom Lehrer zusammengeschissen wird, finde ich es besser, wenn man danach seine Sorgen mit einem Mädchen bespricht als mit einem Jungen, die Mädchen sind einfach verständnisvoller" (Hauptschüler, 389).

„In einer Jungenschule würde ich die Mädchen vermissen, da sie sich in manchen Lagen besser beherrschen und sie schreien nicht gleich los, wenn sie in die Enge getrieben werden. Jungen können, so finde ich, sich nicht so gut beherrschen" (Realschüler, 568).

„Man muß einfach in der Schule mit Mädchen zusammen sein, dann ist die Harmonie der Klasse viel schöner. Für eine sehr lange Zeit wäre das einfach menschenunfreundlich" (Gymnasiast, 766).
„Mädchen sind auch gefühlvoller als Jungen und können einen auch besser umsorgen" (Gymnasiast, 720).

Am häufigsten finden wir noch bei Grundschülerinnen und -schülern Aussagen, die über solche Typisierungen hinausgehen und den Mädchen z. B. auch Aktivität und Kreativität zubilligen. In der Orientierungsstufe äußern sich die Jungen dagegen gar nicht positiv über Mädchen.

Jungen werden von den Mädchen durchgängig als interessant, kreativ, mutig, als das „Salz in der Suppe" gesehen. Sie seien immer lustig, verstünden mehr Spaß als Mädchen und machten nicht nur alle Streiche mit, sondern brächten auch die besseren Witze. Auch hierfür einige Zitatbeispiele:

„Die Klasse wäre viel ruhiger ohne die Jungen, aber das ist doof, weil es da nicht mehr lustig wäre. In einer reinen Mädchenschule sind alle Mädchen zimperlich, die Jungen bringen Leben in die Klasse" (Grundschülerin, 125).
„Außerdem braucht eine Klasse mindestens einen Klassenkasper. Denn ein Mädchen als Klassenkasper kann ich mir nicht vorstellen" (Orientierungsstufenschülerin, 263).
„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep" (Gymnasiastin, 800).

Diese Sichtweisen spiegeln sich auch in den wenigen positiven Äußerungen, die jeweils über das eigene Geschlecht gemacht werden. So stellen Schülerinnen z. B. heraus, daß Mädchen für Ruhe in der Klasse sorgen. Jungen halten sich umgekehrt für „aufmüpfiger". Hierbei gilt es allerdings wiederum auf einige alters- und schulformspezifische Unterschiede aufmerksam zu machen. Zum einen finden wir in der Grundschule wieder Aussagen, die am ehesten von den Klischees abweichen: Relativ gesehen machen die Grundschülerinnen die meisten Positivaussagen über ihr eigenes Geschlecht, und zu diesen gehören auch Meinungen wie die, daß Mädchen gute Einfälle haben, Geheimnisse für sich behalten können und man gut mit ihnen zusammen sein könne. Ein Grundschüler hält auch Jungen für „lieb und gut". Die Schüler der Orientierungsstufe wie die der Realschule äußern sich gar nicht positiv über ihr eigenes Geschlecht.

Die Kritik am eigenen Geschlecht liegt ebenfalls auf der Linie vorherrschender Geschlechtsvorstellungen: *Mädchen finden ihre Geschlechtsgenossinnen langweilig, fad und unsolidarisch.* So schreibt eine Grundschülerin:
„Ich würde alles beschissen finden. Es würde langweilig sein, kein Radau mehr, nichts Fetziges, nur so alte Tussis. Da kann man nur schlafen" (115).

Oder eine Orientierungsstufenschülerin hält „manche Mädchen" für „ganz schöne Zimtzicken" (176). Hauptschülerinnen geben an, daß Mädchen unter sich nicht zum Aushalten wären, weil dies total langweilig, „voll doof" (342) wäre. Mädchen würden nur über Kosmetik „labern" (292), es gebe immer dieselben Gesprächsthemen. Sie fänden es „bescheuert", wenn man nur Mädchen sähe (325). Realschülerinnen halten Mädchen für viel alberner, weniger lustig als Jungen, und auch sie vermuten, daß Mädchen immer nur über „den gleichen Kram" reden würden (566). Auch Gymnasia-

stinnen finden, daß Mädchen nicht so lustig seien, daß es unter Mädchen öde wäre. Sie halten Mädchen für giggelig oder zickig. Vor allem vermuten sie, daß Mädchen untereinander sich nicht verstehen und sich streiten würden.

Jungen kritisieren durchgängig an ihrem eigenen Geschlecht die Gewalt. Im Blick auf getrennte Schulen äußern sie von der Grundschule bis zum Gymnasium Befürchtungen, daß es dort mehr Prügeleien und Schlägereien geben würde. Exemplarisch sei aus dem Aufsatz eines Hauptschülers zitiert:

„In den Unterrichten würden alle Jungen sich ja nur gegeneinandersetzen. Oder im Sportunterricht würde ja der Junge, der nicht so gut in Sport ist, auffallen und es würden ihn auch alle auslachen. Die Jungen würden sich auch nicht die Hausaufgaben untereinander geben. Es würde nur noch Schlägereien geben" (Hauptschüler, 390).

Hierin äußert sich u. E. zum einen möglicherweise das, was als „Druck", stark sein zu müssen, für eine Reihe von Jungen *Probleme in der männlichen Sozialisation* birgt. Zum anderen halten wir dies für einen wichtigen Ansatzpunkt, Gewalt in der Schule zu thematisieren und auch Jungen für deren Ablehnung zu gewinnen.

Betrachtet man die *Kritik der Mädchen an den Jungen,* so betrifft sie in erster Linie ebenfalls diesen Gewaltaspekt. Vor allem Hauptschülerinnen thematisieren *Sexismus und Anmache* durch die Jungen, beklagen sich z. B. über anzügliche Bemerkungen im Sportunterricht, über Grapschereien etc.

„Vor allen Dingen in Bio stellen sie sich an wie beknackt. Aber in Chemie haben sie die große Schnauze. In Chemie hat uns der Lehrer ganz nach vorne gesetzt und die Jungen nach oben. Das finde ich doof. Die Jungen sind solche Säue. Wenn die von hinten ankommen" (325).

Bei Realschülerinnen ebenso wie bei Gymnasiastinnen steht an erster Stelle der Kritik, daß Jungen Mädchen auslachen, wenn sie im Sport oder in naturwissenschaftlichen Fächern etwas falsch machen oder sagen.

Jungen kritisieren Mädchen als „zimperlich" und „zänkisch", in der Grundschule und der Orientierungsstufe auch als „Petzliesen" und „Heulsusen". Sie beklagen, daß Mädchen vor allem im Sport nichts vertragen können. Es finden sich aber auch – insbesondere im Gymnasium – Aussagen wie „Mädchen arbeiten nicht richtig mit". Vor allem hier – dagegen nicht in der Hauptschule – finden sich auch einige Aufsätze, die *massive Abwertungen der Mädchen* durch die Jungen beinhalten. Sexistische Anklänge haben sie etwa, indem sie Mädchen vorwerfen, sie schmeichelten sich bei den Lehrern ein, öffneten bei Bedarf hinreichend Blusenknöpfe etc. Andere liefern absolut negative Schilderungen von Mitschülerinnen:

„Die Mädchen haben in Chemie/Physik keine blasse Ahnung. Auch wenn man gerade etwas gesagt hat, können sie es kaum wiederholen. Dann ist Pause. In der Pause spielen Jungen Fußball, und die Mädchen latschen immer um die Schule rum. Danach kommt Mathe. Die Mädchen sind gegenüber den Jungen in der Unterzahl. Ungefähr 15:7, allerdings sieht es fast in jedem Fach so aus, als wenn 20 Jungen und 2 Mädchen da wären. Auch so in Mathe. Immer wenn die Jungen über einen besonders blöden Fehler lachen, giften die Mädchen sofort los. Sie können einfach nicht über sich selbst lachen. In Sport ist es am schlimmsten. Dort können die Mädchen fast gar nichts. Wenn man Ballspiele macht, fangen sie den Ball nicht. Am Reck können sie

nicht mal einen Felgaufschwung (obwohl fast alle um 175 cm groß sind, die Jungen etwa 165 cm und kleiner)" (808).

Eine Erklärungsmöglichkeit für die Unterschiede in den Schulformen des Sekundarbereichs I, die sich am deutlichsten zwischen Hauptschule und Gymnasium aufzeigen lassen, möchten wir hier eher thesenhaft skizzieren. Sie müßte in weiterer Forschungsarbeit differenziert werden:

Im Hauptschulbereich ist die Geschlechterhierarchie möglicherweise vor allem durch physische Gewalt gesichert – dies spiegelt sich in den Klagen der Mädchen und zeigt sich in den Ängsten der Jungen vor der Gewalt des eigenen Geschlechts. Im Gymnasialbereich erscheint die Geschlechterhierarchie „gefährdeter", nicht zuletzt weil die Leistungsbewertung ein wichtiges Kriterium ist und Mädchen hier keineswegs nachstehen. Die Auseinandersetzungen zwischen den Geschlechtern erfolgen hier primär in verbaler Form und äußern sich wesentlich subtiler – Mädchen beschweren sich über das Auslachen, Jungen äußern sich z. T. sehr abwertend.

Stellt man nun den Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbild der Geschlechter einerseits und der Stellungnahme zur Koedukation andererseits her, so findet man konsistente Ergebnisse. Wenn wir etwa die Positiv- und Negativurteile getrennt für die BefürworterInnen von Koedukation bzw. von Trennung anschauen, dann *zeichnen diejenigen Mädchen und Jungen, die sich für Trennung aussprechen, ein deutlich negativeres Bild vom jeweils anderen Geschlecht.* Bei den Mädchen steigt beispielsweise der Anteil negativer Aussagen von 20% auf 40%, bei den Jungen verdoppelt er sich ebenfalls von 12% auf 23% – wobei aber zu berücksichtigen ist, daß die absoluten Zahlen der BefürworterInnen von Trennung doch relativ niedrig liegen.

Inhaltlich bedeutet das: Bei den für Trennung stimmenden Mädchen entfällt die Relativierung der Kritik an den Jungen durch positive Urteile, sie sehen nur noch Negatives – vor allem Unruhe, Stören und Gewalt. Bei Jungen finden sich in entsprechender Weise nur noch Abwertungen der Mädchen. Bei den Mädchen finden wir außerdem eine Verringerung der Negativurteile über das eigene Geschlecht bei den Befürworterinnen von Trennung von 16% auf 10% und ein Ansteigen der Positivurteile von 3% auf 8% – wobei die absoluten Zahlen hier nach wie vor klein sind. Inhaltlich steckt hinter diesen Positivformulierungen vor allem in der Sekundarstufe I die Auffassung, Mädchen seien ruhiger und „kultivierter":

„Ich würde lieber in eine Mädchenschule gehen, weil man unter Mädchen offener reden kann. Der Unterricht würde, so glaube ich, auch mit mehr Konzentration und Ernst ablaufen. Man könnte besser lernen. Außerdem nehmen die Mädchen sich untereinander ernster als in einer gemischten Schule. Bevor man über eine Klassenkameradin lachen würde, würde man vielleicht erst einmal nachdenken" (Realschülerin, 567).

„Einen Tag in der Mädchenschule stelle ich mir viel ruhiger und kultivierter vor, da Mädchen in der Regel immer etwas ruhiger in ihrem Verhalten sind. Es müßte ganz einfach sachlicher zugehen. Schon allein daher, daß man eigentlich immer (wieder) mit Leuten zusammen ist, die ziemlich die gleichen Interessen vertreten und die einen bei Problemen oder ähnlichem besser verstehen. Ich würde es ganz einfach besser

finden. Auch im Unterricht würden die Mädchen besser zurechtkommen, weil sie sich freier, normaler verhalten würden" (Gymnasiastin, 796).
Wir sehen dies einerseits als positiv an, weil diese Mädchen offensichtlich ein günstigeres Bild von ihrem eigenen Geschlecht haben als die Mehrheit der Mädchen. Wir halten es jedoch zugleich für ambivalent, weil sich das Bild wiederum in das vorherrschende Geschlechterklischee einpaßt und gerade nicht das hervorhebt, was die Mehrheit der Mädchen als Mangel bei sich empfindet: widerständig, aufmüpfig, kreativ zu sein.

Perspektive

Betrachtet man die vorgestellten Ergebnisse unserer Untersuchung unter der Fragestellung, welche Schlußfolgerungen und Empfehlungen sich im Rahmen der allgemeinen Diskussion um die Koedukation ergeben, so läßt sich zunächst resümieren, daß die Institution Schule auch heute noch offensichtlich den üblichen Geschlechterrollenvorstellungen kaum etwas entgegensetzt. Die von Zinnecker (1972) schon vor zwanzig Jahren formulierte These von der „Verwertung der Geschlechterrolle" durch die Schule scheint immer noch weitgehend Gültigkeit zu haben. Die Reflexion darüber, durch welche – weitgehend unbewußten – Einstellungen und Verhaltensweisen sich dies im Schulalltag vollzieht, ist in vielen Schulen inzwischen in Gang gekommen. Solche Ansätze müssen dringend aufgegriffen, unterstützt und weiterentwickelt werden.
Die Begründungen für getrennte Schulen insbesondere in den Voten der Schülerinnen – und dies gilt mindestens teilweise auch in der öffentlich geführten Diskussion – zeigen keine Gegensteuerung zu der Fortschreibung von Geschlechterrollenfixierung, sondern greifen auf ein Frauenbild zurück, das vor allem eher traditionellen Vorstellungen von zurückhaltender Weiblichkeit und Mütterlichkeit entspricht.
Wenn man zugleich sieht, daß die Mehrheit der Schülerinnen dieses Bild nicht positiv besetzt und für das Zusammenbleiben mit den Jungen plädiert, dann ist die Pädagogik gefordert, eine Perspektive eben nicht in der Trennung zu suchen, sondern in der Bewußtmachung der Ambivalenzen der vorherrschenden Geschlechterstereotypien und in ihrem Ausgleich bzw. Abbau: Aggressivität bei Jungen gilt es zu vermindern, soziales Verhalten und soziale Verantwortung bei ihnen zu fordern und zu entwickeln – und nicht diese an die Mädchen zu delegieren. Den Mädchen dagegen muß einerseits deutlich gemacht werden, daß ihr soziales Verhalten eine Stärke ist, sie müssen jedoch zugleich ermutigt werden zu widerständigem Verhalten und zu selbstbewußter Darstellung eigener Fähigkeiten, ohne dabei ihre eigene Weiblichkeit als gefährdet erleben zu müssen.
Die Entwicklung einer solchen pädagogischen Praxis kann nur gelingen, wenn in Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern in stärkerem Maße als bislang die Auseinandersetzung sowohl mit den bisher vorliegenden Erkenntnissen zur geschlechterspezifischen Sozialisation als auch mit eigenen Geschlechterrollenvorstellungen und spezifischen Verhaltensmustern angeregt und begleitet wird. Eine enge Kooperation zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung und schulischer Praxis

bietet hier nach unserer Einschätzung große Chancen für die Entwicklung einer Neukonzeption, die von den in Schule Handelnden auch tatsächlich mitgetragen und umgesetzt wird.

Literatur

Demant, Hella, 1955: Koedukation oder getrennte Erziehung? Frankfurt/Main: Hirschgraben

Faulstich-Wieland, Hannelore, 1991: Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Hagemeister, Volker: Argumente für die Fortsetzung der Koedukation . In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 4, S. 474–492

Hagemeister, Volker: Anmerkungen zu einer Replik von Marianne Horstkemper. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 4, S. 502–504

Horstkemper, Marianne: Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, 4, S. 493–502

Horstkemper, Marianne/Wagner-Winterhager, Luise (Hg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Die Deutsche Schule. Beiheft 1. Weinheim und München: Juventa 1990

Kuckartz, Udo/Maurer, Andreas, 1990: MAX – Analysesystem für verbale Daten. Handbuch zur Programmversion 3. Berlin

Tillmann, Klaus-Jürgen: „Spielbubis" und „eingebildete Weiber" – 13- bis 16jährige in Schule und peer-group. In: dsb. (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen 1992

Zinnecker, Jürgen: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim 1972

Hannelore Faulstich-Wieland, geb. 1948, Prof. Dr.; Universitätsprofessorin für Frauenforschung in den Kulturwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Anschrift: Querenburg 32, 3510 Hann. Münden

Horstkemper, Marianne, geb. 1949, Dr.; Akademische Rätin bei der Zentralstelle für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg (z.Z. beurlaubt)

Anschrift: Bornstr. 20, 2000 Hamburg 13