

Hannelore Faulstich-Wieland

Mädchen und Koedukation

Manuskript des Vortrages, den Frau Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland am 17. Februar 1997 an der FernUniversität - Gesamthochschule in Hagen gehalten hat. Die Verantwortung für den Inhalt trägt allein die Autorin.

Inhaltsübersicht

1. Einleitung	3
2. Arrangement der Geschlechter	4
3. Sozialisation in koedukativen und getrennten Kontexten	7
4. Mechanismen der Reproduktion der Geschlechterhierarchie im koedukativen Unterricht	12
5. Zusammenfassung	17
Literaturverzeichnis	19

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat unter anderem die Geschlechterfrage für bildungspolitisch heftige Diskussionen gesorgt; wurde - insbesondere in den Medien - die Koedukation verantwortlich dafür gemacht, daß trotz Abbaus der quantitativen Bildungsbenachteiligungen Mädchen und junge Frauen weiterhin qualitativ benachteiligt sind (vgl. Ulich 1991, 394 ff.; Faulstich-Wieland 1991, 1994). Kritikpunkte waren vor allem, daß Mädchen weniger beachtet werden, ihre inhaltlichen Interessen weniger einbringen können, daß sie weniger selbstbewußt werden und kaum für naturwissenschaftlich-technische Fächer zu gewinnen versucht würden. Als Lösungsform wurde zwar im allgemeinen nicht die Rückkehr zu getrennten Schulen favorisiert, sondern eher die zeitweilige oder fächerspezifische Trennung der Geschlechter. Dennoch dienten Untersuchungen über Mädchenschulen als Begründung für den Wert geschlechtshomogener Unterrichtsformen (vgl. Kauermann-Walter u.a. 1988) und liegt bei den meisten Forderungen die Betonung zuerst auf der Trennung der Geschlechter und nicht oder weniger auf veränderten Inhalten, anderen Umgangsweisen miteinander oder ähnlichem.

Ich möchte in diesem Vortrag aufzeigen, daß geschlechtshomogene Kontexte nicht per se zu einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses führen, sondern daß dies eines umfassenden Ansatzes bedarf, den ich „reflexive Koedukation“ nenne. Dazu will ich zunächst charakterisieren, wie das „Arrangement der Geschlechter“ aussieht und wie schulische Sozialisation zur Reproduktion oder Transformation bisheriger Strukturen beiträgt. Anschließend werde ich an unserer Untersuchung über „Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht“ empirisch und sozialisationstheoretisch aufzeigen, welche Effekte geschlechtshomogene Lernkontexte haben. Deutlich wird dabei, wie wichtig die Einstellung und Sensibilität von Lehrerinnen und Lehrern für das Arrangement der Geschlechter ist. Wo hier Probleme liegen, die zugleich Ansatzpunkte für eine reflexive Koedukation sein können, will ich dann in einem dritten Punkt anhand einiger weiterer empirischer Untersuchungen aufzeigen.

2. Arrangement der Geschlechter

Die Tatsache, daß nur Frauen gebären können, bestimmt auch in unserer Gesellschaft noch immer, welche Lebensbereiche eher zu den Frauen und welche eher zu den Männern gehören. Diese biologische Differenz kann nur deshalb sozial so konsequenzenreich sein, weil die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung durch ein umfassendes und geschlossenes „Bündel sozialer Glaubensvorstellungen und Praktiken“ - so Erving Goffman in seinem Aufsatz „Das Arrangement der Geschlechter“ - bejaht wird. Zu diesen Glaubensvorstellungen gehört grundlegend die Vorstellung von der Zweigeschlechtlichkeit. Sie hat zentrale Bedeutung für unsere Alltagstheorien: Die menschlichen Erscheinungsbilder sind keineswegs so klar „zweigestaltig-dimorph“, wie unsere soziale Wahrnehmung sie konstruiert. Wir brauchen Unterstützungssysteme wie z.B. sprachliche Differenzierungen, um die Unterschiede deutlich sichtbar zu machen. Für die Entwicklung von Geschlechtsidentität und geschlechterbezogener Sozialisation heißt dies: Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden durch soziale Praktiken geschaffen. Es sind nicht einfach biologische Unterschiede, die Mädchen und Jungen zu bestimmten geschlechtlichen Wesen machen, sondern die Form von Geschlechtlichkeit wird selbst angeeignet. Dies geschieht vor allem in sozialen Interaktionen. Akteure handeln auf der Grundlage einer Zuordnung zu einer Geschlechtskategorie, indem sie die ihrem Geschlecht zugeschriebenen sozialen Praktiken lernen und vollziehen. Zugleich nehmen sie andere als gleich- oder andersgeschlechtlich wahr und bewerten deren Verhalten ebenfalls im Rahmen des Systems der Geschlechterverhältnisse. Regine Gildemeister verweist darauf, daß die Geschlechterdifferenz

„Universalisierungswirkung hat. Die Kategorie ‘Geschlecht’ hat eine Schlüssel-funktion, die über (und unter) allen anderen Mitgliedschaftskategorien liegt. Geschlechtskategorien werden im Prozeß sozialisatorischer Interaktion erworben und gewinnen darin die Qualität ‘natürlicher Selbstverständlichkeit’ - dies sagt aber nichts darüber aus, daß sie selbstverständlich natürlich sind.“ (Gildemeister 1988, 499)

Wir verfügen nicht über soziale Praktiken, die geschlechtslos sind - oder anders formuliert: Niemand wird einem Geschlecht zugewiesen, weil er oder sie entsprechend handelt, sondern das Handeln wird eingeschätzt auf der Grundlage der Geschlechtszuordnung. Dabei treten natürlich immer wieder auch Ausnahmen,

Ungereimtheiten und Brüche auf - ohne sie wären ja Strukturveränderungen nicht erklärbar.

Das System der Zweigeschlechtlichkeit ist gegenwärtig zugleich ein hierarchisches Verhältnis, bei dem als „männlich“ Charakterisiertes immer als höherwertiger gilt als „weiblich“. Allerdings erfährt „Weibliches“ eine spezifische Achtung, die diese Hierarchie vermeintlich außer Kraft setzt. Goffman hat sehr klar gemacht, daß Frauen eine besondere Art von Wertschätzung genießen, die ihnen Schutz in ihren „Refugien“ sichert und sie vor den Anstrengungen der männlichen Lebenswelt bewahrt.

„Obwohl Frauen weniger gelten als Männer, werden sie in ernstzunehmender Weise durch solche Werte wie Mütterlichkeit, Unschuld, Sanftheit, sexuelle Attraktivität und so weiter idealisiert und mythologisiert - ein unbedeutender Pantheon vielleicht, aber doch immer ein Pantheon.“ (Goffman 1994, 119)

So kann die Geschlechterhierarchie weitgehend ohne Zwang gesichert werden, weil Mädchen und Frauen aus ihr eben auch Gewinn ziehen können.

Komplementär aufeinander bezogene Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit in den Inszenierungen werden immer wieder bestätigt und reproduzieren das Arrangement der Geschlechter als hierarchisches Verhältnis. Um dies an einem einfachen Beispiel deutlich zu machen: Hinsichtlich der Körpergröße gibt es beachtliche Überschneidungen zwischen beiden Geschlechtern, so daß Paarbildungen eigentlich in etwa gleich häufig kleinere Männer mit größeren Frauen, gleich große wie größere Männer mit kleineren Frauen ergeben müßten. Tatsächlich erfolgt eine selektive Paarbildung, so daß Männer in der Regel größer sind als Frauen. Dies läßt Männer als „überlegen“ erscheinen. Bezugnehmend auf Goffman könnte man sagen, daß gerade durch diese Dramatisierung die Unterschiede so massiv hervorgehoben werden. Durch soziale Praktiken werden Differenzen dramatisiert, indem sie diese überhaupt erst inszenieren oder besonders deutlich akzentuieren. Die sozialen Praktiken verhelfen im Sozialisationsprozeß zu einer Typisierung der Geschlechter. Für die Analyse geschlechterbezogener Sozialisation geht es darum, nach Mechanismen zu fragen, wie Mädchen und Jungen, Frauen und Männer die Geschlechterdifferenz jeweils herstellen, oder sozialisationstheoretisch gesagt: Welches Handlungswissen sie durch die sozialen Praktiken des Umgangs erwerben (vgl. Giddens 1984, 1988).

Wie sieht das im schulischen Bereich aus? Auch hier finden wir Dramatisierungen, die Geschlecht zu einer wichtigen Kategorie machen, wo real dazu überhaupt keine Notwendigkeit bestünde. Ein Beispiel dazu stammt aus meinem Privatbereich - mein Sohn Stefan hat sich in seiner Grundschulzeit nämlich über eine solche Praxis beschwert: Bei der Anwesenheitskontrolle wurden zuerst immer die Mädchen alphabetisch aufgerufen. Seine Beschwerde zielte auf die seiner Meinung nach ungerechte Reihenfolge, in der die Geschlechter arrangiert wurden - zugleich aber war dies ein Mechanismus, mit dem Geschlechtertypisierungen unterstützt wurden.

Wichtige Aspekte in der Schule betreffen die Zuordnung bestimmter Fächer und damit entsprechender Kompetenzen zum männlichen oder weiblichen Geschlecht. Die Akzeptanz solcher Zuordnung heißt, soziale Praktiken so zu strukturieren, daß man sich mit eigenen Grenzen arrangiert: Bestimmte Fähigkeiten oder Aktivitäten sind für das jeweilige Individuum selbst nicht oder nur in Grenzen zugänglich. Hilfe und Kooperation über die Geschlechtergrenzen hinweg können in solchem Falle sowohl zur Reproduktion wie zur Transformation der Struktur des Geschlechterverhältnisses führen - und damit zur Begrenzung oder Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit. Konkurrenz und Ansporn sind eher Formen, eigene Kompetenzen zu erweitern, damit zugleich transformierend zu strukturieren. Beide Spielarten sind nicht ohne soziales Risiko: Hilfe oder Kooperation kann verweigert werden; in der Konkurrenz kann man scheitern (vgl. Krappmann / Oswald 1995). In den Interaktionen verbergen sich mögliche Konflikte, die - wenn sie sich zwischen Angehörigen unterschiedlichen Geschlechts abspielen - nie unabhängig von der Geschlechterhierarchie zu sehen sind. Die Über- oder Unterlegenheitsdimension ist hier immer impliziert.

Berichte aus dem Schulalltag verweisen darauf, daß Jungen sich eher als überlegen präsentieren, während Mädchen sich dagegen häufig unterlegen fühlen und sich entsprechend verhalten. Dem liegen unterschiedliche Situationsdefinitionen zugrunde, die zur Dramatisierung von Geschlechterdifferenz beitragen. Jungen erleben die Schulklasse als ein Feld, in dem sie ihre Interessen durchsetzen, Kompetenzen erwerben und selbstbewußt demonstrieren. Mädchen fürchten dagegen viel eher, zu scheitern und Inkompetenz zu zeigen. Weil sie glauben, dafür von den Jungen ausgelacht zu werden, halten sie sich lieber zurück, selbst wenn dies zu ihrem eigenen Schaden ist. Diese komplementären Situationsdefinitionen - Aufdeckungsgefahr eigener Inkompetenz auf der weiblichen, Chance für Kompetenzdarstellung auf der männlichen Seite -

ermöglichen ein Arrangement der Geschlechter, das ihr hierarchisches Verhältnis stabilisiert.

Zu fragen ist nun, wo Möglichkeiten der Veränderungen liegen. In der neuen Koedukationsdiskussion werden diese häufig in einer schulischen Strukturierung gesehen, die auf Separierung der Geschlechter setzt. Dies ließe sich mit folgender Hypothese begründen: Die Abwesenheit des jeweils anderen Geschlechts macht die Abgrenzung und komplementäre Zuschreibung unnötig. Transformative Strukturierungen sind möglich und führen dazu, soziale Praktiken zu erwerben, die nicht die Hierarchie der Geschlechter reproduzieren. Oder andersherum: Die Anwesenheit beider Geschlechter in koedukativen Kontexten leistet der Dramatisierung Vorschub. Das hierarchische Verhältnis wird dadurch immer wieder reproduziert. Zu fragen ist also: Bieten unterschiedliche schulische Kontexte Sozialisationsbedingungen, die eher zum Erwerb reproduzierender oder eher zur Aneignung transformierender sozialer Praktiken führen?

3. Sozialisation in koedukativen und in getrennten Kontexten

Ich beziehe mich zur Beantwortung dieser Frage auf unser Forschungsprojekt zur Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht (vgl. Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995). Wir haben gut 1700 Schülerinnen und Schüler aus koedukativen und aus geschlechtsgetrennten Schulen in Form eines Aufsatzes in einem ersten Schritt ihren „normalen Schulalltag“ beschreiben lassen. D.h. in den koedukativen Schulen haben sie den gemeinsamen Schulalltag mit Mädchen und Jungen, in den geschlechtsgetrennten Schulen die Normalität nur mit Mädchen bzw. nur mit Jungen dargestellt. In einem zweiten Schritt baten wir die Schülerinnen und Schüler dann, ihre Visionen für eine Veränderung der Geschlechterzusammensetzung aufzuschreiben. Für die Kinder und Jugendlichen der koedukativen Schulen hieß das die Vision getrennten Unterrichts oder getrennter Schulen. Für die Schülerinnen und Schüler aus den geschlechtsgetrennten Schulen galt es hier, ihre Vorstellungen von Koedukation zu beschreiben. Um feststellen zu können, ob Akzentverschiebungen über die Schulzeit hinweg existieren, haben wir ein weites Altersspektrum - nämlich vom 3. bis zum 13. Schuljahr - einbezogen.

Aus den Ergebnissen geht hervor, daß die sozialen Praktiken in koedukativen und in geschlechtsgetrennten Schulen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Mit

Hilfe von zwei Zitaten aus den Aufsätzen soll zunächst verdeutlicht werden, wie in den Beschreibungen die Strukturierungen der sozialen Praktiken als Geschlechterverhältnisse eher reproduzierend oder eher transformierend zum Ausdruck gebracht werden.

Typisierungen der Geschlechter zeigen sich sehr klar in folgendem Zitat von einer Schülerin der Sekundarstufe II:

„Vor allem würden Fächer wie Deutsch, Musik und Kunst nicht mit der nötigen Muße oder der Bereitschaft, sich auf ein im Prinzip ohne handfestes Ergebnis bleibendes Thema einzulassen, behandelt werden ..., aus dem Grund, daß Jungen normalerweise keine ‘Ader’ für diese Dinge haben.“ (321, w, 11. Jg., M-Gy)

Diese Wahrnehmung verweist auf soziale Praktiken, die eher bestehende Strukturen reproduzieren als transformieren. Die Zuschreibung der Fächer zu den Geschlechtern wird nicht in Frage gestellt. Das folgende Zitat steht dagegen eher für eine transformierende Sicht. Es stammt von einer Siebtkläßlerin im Gymnasium:

„Ich meine, daß die Jungen in den Fächern, wo sie uns angeblich überlegen sind, auch nicht viel mehr wissen. Ich glaube, daß dies auch ein wenig von den Lehrern abhängt. Vielleicht lassen diese sich von den Vorurteilen beeindrucken und meinen, daß man die Jungen, z.B. in Physik, die Versuche machen läßt, und dadurch fühlen sich die Jungen den Mädchen überlegen.“ (733, w, 7. Jg., Gy)

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

Im Mädchengymnasium finden wir eher eine implizite Hochschätzung der Fähigkeiten des männlichen Geschlechts - vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern.

„Ich glaube, daß in einigen Fächern die Mädchen allein besser lernen können (wie z.B. Informatik, Mathe, Physik, Naturwissenschaften), weil Jungen da meistens schneller sind, da sie häufig mehr Interesse haben.“ (276, w, 10. Jg., M-Gy)

Zugleich werden Jungen primär als dominant gesehen.

„Wir hätten nicht den Mut, uns gegen die dominanten Jungen durchzusetzen.“ (357, w, 12. Jg., M-Gy)

Über die eigenen Fähigkeiten hingegen sind viele Schülerinnen eher unsicher.

„In den Fächern wie Deutsch, Englisch, Mathe, Latein, Französisch bliebe wohl alles gleich, aber in Chemie, Physik, Erdkunde würde man bestimmt nicht soviel aufzeigen, weil man Angst haben würde, daß man etwas Falsches sagt. Das kann zwar jetzt auch passieren, aber ich glaube, daß die Jungen alles besser wissen würden in solchen Fächern.“ (200, w, 8. Jg., M-Gy)

Die Schülerinnen schildern sehr häufig als unangenehme Vorstellung, daß Jungen in koedukativen Gruppen Mädchen immer gleich auslachen, wenn sie einen Fehler machen - womit sie eine gedankliche Dramatisierung vornehmen.

„In der zweiten Stunde haben wir Latein, in dieser Stunde finde ich es gut, daß keine Jungen dabei sind. Denn wenn eine von den Mädchen etwas nicht verstanden hat oder einen Satz falsch übersetzt, lachen einige Jungen sofort los. Jetzt habe ich vielleicht ein Vorurteil gebildet, weil ich mit Jungen noch nie Latein hatte, aber eine Freundin hat mir mal so einen Vorgang geschildert.“ (140, w, 7. Jg., M-Gy)

Die Schülerinnen können sich Jungen kaum als helfende, sondern nur als bedrohliche Konkurrenten vorstellen.

„Ich glaube, daß in einer gemischten Schule bestimmte Unterrichtsfächer anders ablaufen würden, z. B. Mathe oder Physik. Die meisten Jungen sind in diesen Fächern so gut, daß sie viel schneller verstehen können. Das würde auch den Durchschnitt erhöhen, was manchem Mädchen, das nur langsam versteht, schaden könnte.“ (278, w, 10. Jg., M-Gy)

Den Lehrkräften in koedukativen Schulen unterstellen sie, daß diese Jungen durchgängig bevorzugen und deren Dominanz kaum etwas entgegenzusetzen haben.

„Ich denke, auf koedukativen Schulen kommen die Mädchen oft ‘zu kurz’, da Jungen immer irgendwie eine Möglichkeit finden, sich in den Vordergrund zu rücken.“ (340, w, 11. Jg., M-Gy)

Veränderungsforderungen werden von ihnen nicht gestellt. Man könnte bei ihnen von einer Strategie der Dramatisierung der (vermuteten) Unterschiede sprechen. Eben dadurch werden bestehende Verhältnisse gestützt.

Bei den Jungen zeigen sich die komplementär dazu verlaufenden Fremdbilder: Die Schüler des Jungengymnasiums, die positiv zu ihrer Schule stehen, halten fest an ihren Maßstäben und Inhalten. Sie wollen sich mit „weiblichen“ Themen nicht auseinandersetzen müssen und fühlen sich zugleich in den „wichtigen“ Fächern wie Mathematik und Naturwissenschaften als Überlegene.

„Diese Mädchen sind dumm! Sie reden immer über langweilige Themen wie Parfüm und Puppen usw. Jungen reden über bessere Themen wie Sex, Autos und Fußball.“ (591, m, 5. Jg., J-Gy)

Mädchen sprechen sie gleiche Interessen und gleiches Leistungspotential weitgehend ab.

„Während bei uns manchmal echt gute Diskussionen im Unterricht zustande kommen, habe ich dort (in der Mädchenschule - HFW) selbständige Beiträge, ich meine Diskussionen, selten erlebt. Dort wird viel mehr Wert auf Textarbeit gelegt. (Ich habe dort in Religion nur Textarbeit gemacht), während hier viel mehr logisch erschlossen wird. Von daher kann man sagen, daß Jungs vielleicht auf diesem Gebiet stärker sind als Mädchen. Das heißt aber für mich nicht, daß Mädchen unbedingt wesentlich schwächer sind in Naturwissenschaften, aber es gibt schon Unterschiede in diesem Bereich.“ (744, m, 13. Jg., J-Gy)

Wie realitätsangemessen diese jeweiligen Fremd- und Selbsteinschätzungen sind, steht auf einem anderen Blatt. Sie liegen aber deutlich auf der Linie der nach wie vor herrschenden Geschlechterpolarität und konstruieren zugleich die damit einhergehende Geschlechterhierarchie.

In den koedukativen Schulen dagegen werden eher soziale Praktiken angesprochen, die auf Transformationsmöglichkeiten verweisen. Die Schülerinnen der koedukativen Schulen konstatieren durchaus, daß Jungen Mädchen auslachen. Sie berichten über solches Verhalten allerdings weit weniger als die Schülerinnen der Mädchenschule dies vermuten. Die Schülerinnen der koedukativen Schulen kritisieren dieses Verhalten ihrer männlichen Mitschüler zugleich und formulieren klare Veränderungswünsche.

„Die Jungs denken, daß wir schwach und doof wären, aber da haben sie sich geirrt. Es wäre schön, wenn sie uns respektieren sollten. Sonst sind sie ganz ok.“ (131, w, 4. Jg., GS)

Noch wesentlich deutlicher allerdings artikulieren die Mädchen Kritik an den Lehrkräften. Das gilt insbesondere in den als „männlich“ etikettierten Fächern.

„Und in Physik gibt es immer noch Lehrer, die die bescheuerte Ansicht teilen, Mädchen wären unfähig, richtig zu kapieren und zu arbeiten.“ (871, w, 9. Jg., Gy)

Die Schülerinnen fühlen sich hier oft von den Lehrkräften nicht ernst genug genommen und in ihren Interessen und Fähigkeiten nicht ausreichend anerkannt. Sie kritisieren, daß häufig Etikettierungen durch Lehrkräfte vorgenommen werden, und wehren sich dagegen.

„Bei uns im Chemieunterricht war/ist es so, daß unser Lehrer solche Bemerkungen losgelassen hatte, von wegen ‘Frauen brauchen Chemie sowieso nur zum Kochen und Waschen’. Es sollte zwar nur ein Scherz sein, aber trotzdem fand ich das nicht so toll. Ich finde, es liegt an der Einstellung der Lehrer, ob sie Jungen und Mädchen gleichbehandeln.“ (675, w, 10. Jg., RS)

Gleichzeitig haben die Schülerinnen den Eindruck, daß solche Voreingenommenheiten der Lehrkräfte kritikwürdige Verhaltensweisen von Jungen eher verstärken. Jungen werden ihrer Meinung nach zu wenig in ihrem Dominanzgebaren gebremst oder zu rücksichtsvollem Verhalten angehalten. Die Lehrkräfte orientieren sich stärker an ihren Interessen und Fähigkeiten und nehmen sie als kompetenter wahr als die Mädchen. Damit verstärken sie die Neigung der Jungen, eine Überlegenheitsposition zu beanspruchen. Die oben zitierte Äußerung der Siebtkläßlerin machte dies sehr deutlich. Viele Schülerinnen der koedukativen Schulen sehen in solchen Interaktionsstrukturen eine klare Benachteiligung. Diese Mädchen akzeptieren die Geschlechterhierarchie nicht, sondern stellen sie massiv in Frage.

Als zentrale Erkenntnis aus der empirischen Forschung läßt sich also feststellen: Wenn soziale Praktiken in separaten Kontexten stattfinden, werden eher Mechanismen der Reproduktion vorherrschender Strukturen erworben. Geschlechtertrennung verstärkt eher die Neigung, Typisierungen vorzunehmen. Ansatzpunkte für Lernprozesse, die auf Abbau von Ungleichheit zielen, sind eher in gemeinsamen sozialen Erfahrungen von Mädchen und Jungen zu suchen.

Um diese Ergebnisse theoretisch erklären zu können, müssen wir fragen, was die Sozialisationskontexte getrennter und koedukativer Schulen unterscheidet. In den geschlechtsgetrennten Schulen ist die Möglichkeit des Erwerbs von Handlungswissen

insofern beschränkter, als den Mädchen bzw. Jungen zwar das gesellschaftlich geteilte Bild geschlechertypischen Verhaltens bekannt ist, sie jedoch nicht das reale Verhalten erfahren. Sie strukturieren die Interaktionsbeziehungen also entsprechend den typisierten Vermutungen und nicht entsprechend den realen Erfahrungen - die Brüche, Widersprüche und Ausnahmen aufzeigen würden. Dies geschieht eher in den koedukativen Schulen. Hier werden Mädchen und Jungen mit den unterschiedlichen Verhaltensweisen beider Geschlechter konfrontiert. Sie lernen dabei sowohl die „geschlechertypischen“ Verhaltensweisen wie zugleich die davon „abweichenden“ sozialen Praktiken kennen, die zur Transformation bisheriger Strukturen beitragen. Sie haben damit erweiterte Möglichkeiten, differenziertes Handlungswissen und erweiterte Handlungsfähigkeiten zu erwerben. Empirisch zeigte sich dies daran, daß sie die schulischen Geschlechterverhältnisse differenzierter beschrieben. Insgesamt heißt dies, daß die koedukative Situation eher Bedingungen für strukturelle Veränderungen bietet als die geschlechtergetrennte.

Allerdings heißt dies nun nicht, daß die Sozialisationsbedingungen in den heutigen koedukativen Schulen schon optimal wären. Dramatisierungen von Differenzen im Sinne von Hierarchisierungen finden sich dort durchaus massiv. Ich möchte auf einige solcher Formen anhand von empirischen Untersuchungen eingehen, weil ich denke, daß die dort aufgezeigten Mechanismen zugleich Anhaltspunkte dafür liefern, wo eine reflexive Koedukation ansetzen muß.

4. Mechanismen der Reproduktion der Geschlechterhierarchie im koedukativen Unterricht

Von Helga Jungwirth stammt eine Untersuchung über Interaktionen im Mathematikunterricht. Sie charakterisiert das Vorgehen im Mathematikunterricht als „fragend-entwickelnden Unterricht“: Sie „folgt dem dreiteiligen Schema: Lehrpersonenfrage - Schüler/innen-Antwort - Bewertung der Antwort durch die Lehrperson“ (Jungwirth 1991, S. 585).

Dieses Schema erfordert das Handeln aller beteiligten Interaktionspartner und -partnerinnen. In der Analyse des „Mitspielens“ bei einem solchen Unterricht stellt Helga Jungwirth deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen fest. Jungen passen sich sehr wohl in die grundlegende Struktur des „Führens und Sich-Führen-Lassens“ ein, während Mädchen hier weniger gut mitspielen. Sie geben auf die Frage

einer Lehrkraft viel häufiger eine komplette Antwort und lassen sich seltener auf das Herausfragen einzelner Teilantworten ein. Damit aber erhalten Mädchen weit weniger anerkennende Bewertungen, sondern erfahren sogar eher eine Zurückweisung ihrer eigentlich ja richtigen Antworten. Es handelt sich dabei nicht um eine Nicht-Anerkennung der Leistungen von Mädchen, sondern um die Herstellung einer unreflektierten Vorgehensweise.

„Die Interpretation ist (...) die, daß die Lehrperson routinemäßig so reagiert, daß die übliche fragend-entwickelnde Struktur, in der eine Antwort schrittweise aufgebaut wird, wieder hergestellt wird. Die Schülerin hat mit ihrer geschlossenen Antwort diese Struktur ja verletzt - sie hat 'zuviel auf einmal gesagt' bzw. war 'zu schnell'.“ (ebd., S. 587)

Ein Problem stellt dieses Verhalten der Mädchen nur dann dar, wenn die Form der Unterrichtung unhinterfragt bleibt. Helga Jungwirth fordert deshalb dazu auf, das beobachtbare Verhalten von Schülerinnen zum Anlaß zu nehmen, nach der „Logik“ des gewählten Vorgehens zu fragen:

„Wenn nun von Mädchen verwendete, abweichende Handlungspraktiken bzw. in der Mädchen-Lehrperson-Interaktion hergestellte Modifikationen von Interaktionsstrukturen als Anlaß zum Nachdenken über die inhärente 'Logik' und den Sinn des fragend-entwickelnden Vorgehens genommen werden, erhält auch diese Forderung (nach einem reflektierten Verhältnis zur fragend-entwickelnden Methode) einen neuen Impuls.“ (ebd., S. 588)

Arbeiten, die den Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften verstärkt Aufmerksamkeit widmen, helfen m.E., jene Mechanismen aufzudecken, die bestehende Geschlechterverhältnisse (re)produzieren. Drei weitere Beispiele solcher Studien zu den Bereichen Mathematik, Sport und Sprachen seien hier kurz genannt:

Eine Untersuchung von Josef Klauer zeigt, daß Grundschullehrerinnen und -lehrer offensichtlich die Zahl der Mädchen mit Mathematikleistungsschwäche überschätzen und die Zahl der Jungen unterschätzen. Klauer vermutet, daß bei den Lehrkräften vorhandene Geschlechterstereotypen dazu führen, Jungen einen Bonus und Mädchen einen Malus in Mathematik zu geben. Die bei älteren Kindern und Jugendlichen teilweise zu findenden Leistungsdifferenzen dürften auf diese Weise mitverursacht werden (Klauer 1992). Heinz Giesen u.a. (1992) hatten ähnliches für Biologie und die

sprachlichen Fächer festgestellt: Lehrkräfte geben Mädchen hier einen Bonus, Jungen einen Malus in der Zensurierung.

Für den Sportunterricht konnte Dorothee Alfermann deutlich machen, daß das „Bild im Kopf“ von Lehrerinnen und Lehrern sich nachteilig für die Schülerinnen auswirkt:

„Während aber auf der Primarstufe noch kein ausgesprochenes Defizitbild von Mädchen vorliegt, indem kaum Geschlechterunterschiede in Leistungsfähigkeit (Ausnahmen: Wurfkraft/Jungen und Turnen/Mädchen) und Persönlichkeitsmerkmalen (Ausnahme: Disziplin) gesehen werden, werden in der Sekundarstufe I zunehmend Unterschiede konstatiert. Das Bild im Kopf der LehrerInnen stellt Mädchen als durchschnittlich leistungsschwächer und weniger sportlich dar, eben als defizitär im Vergleich zu Jungen.“ (Alfermann 1991, S. 181)

Die sprachlichen Fächer, insbesondere die Fremdsprachen, aber auch das Fach Deutsch, gelten als Domäne der Mädchen. Sie werden insbesondere angeführt, wenn es um die Suche nach Ausgleich zur Dominanz der Jungen in den Naturwissenschaften geht. In standardisierten internationalen Vergleichsstudien schneiden Schülerinnen denn auch überall in Lese- und Rechtschreibleistungen deutlich besser ab als Schüler. Sigrun Richter und Hans Brügelmann haben neuere Untersuchungen zu dieser Frage zusammengestellt und überprüft, ob tatsächlich von einer eindeutigen Überlegenheit der Mädchen ausgegangen werden kann. Folgende Ergebnisse lassen sich dabei festhalten: Mädchen und Jungen zeigen zu Schulbeginn keine Unterschiede in sprachunabhängigen Leistungen. Bei komplexen schriftsprachlichen Aufgaben wie dem Schreiben des eigenen Namens gab es aber bereits zu Schulbeginn Unterschiede. Diese betreffen sowohl Rechtschreibung wie Lesen. Berücksichtigt man jedoch die Schreibleistung bei Wörtern, die dem Alltagsgebrauch der Kinder entnommen sind, so zeigen beide Geschlechter jeweils deutlich bessere Leistungen bei „ihren“ Wörtern. Dieser „geschlechtsspezifische Lieblingsschatz“ ist allerdings den Lehrkräften nicht hinreichend bekannt: Befragt danach, welche Wörter nach ihrer Einschätzung für Mädchen bzw. Jungen beim Schreiben von Geschichten von besonderer Bedeutung sind, zeigte sich, daß der von Mädchen genannte Wortschatz zu ungefähr 60 %, der von Jungen dagegen nur zu knapp einem Drittel abgedeckt wurde. Sigrun Richter folgert daraus:

„Wenn die subjektive Bedeutsamkeit von Übungswörtern für die Entwicklung der Rechtschreibleistung (mit)entscheidend ist, werden Jungen selbst von solchen Lehrkräften benachteiligt, die sich bei der Auswahl von Übungswörtern an den Interessen der Kinder orientieren wollen, weil die subjektiv bedeutsamen Wörter der Jungen Lehrkräften viel weniger bekannt - oder weniger bewußt - sind als die der Mädchen.“ (Richter/ Brügelmann 1994, S. 142)

Die Konsequenz aus diesen Erkenntnissen sollte nun keineswegs sein, „geschlechtertypische“ Lese- und Rechtschreiblehrgänge zu entwickeln - sie würden keineswegs den Mädchen und den Jungen gerecht, sondern nur jenen, die in die durchschnittlich gefundenen Ergebnisse passen -, sondern jedem Kind individuell bedeutsame Zugänge zu ermöglichen.

Eine solche auf den konkreten individuellen Erfahrungen aufbauende Lehrstrategie wäre letztlich für alle Unterrichtsfächer sinnvoll. Sensibel zu werden für die Erfahrungsdiskrepanzen zwischen Lehrenden und Lernenden und Unterricht so zu verändern, daß an den Erfahrungen von Schülerinnen ebenso wie an denen von Schülern angesetzt werden kann, wäre ein entscheidender Weg zu einer reflexiven Koedukation. Curriculare und fachdidaktische Überlegungen einerseits und die Reflexion der Interaktionsebene andererseits müssen dabei zusammenkommen, wenn der Umgang mit Geschlechterdifferenzen produktiv gemacht werden soll, ohne daß damit zugleich das vorherrschende Arrangement der Geschlechter reproduziert wird.

Mittlerweile gibt es schon eine ganze Reihe von Erfahrungsberichten und Vorschlägen für koedukative Unterrichtsformen, die beiden Geschlechtern gerecht werden. Allerdings muß man feststellen, daß die meisten Erfahrungen aus der Grundschule berichtet werden. Dies hat sicherlich damit zu tun, daß die innere Reform der Grundschule auch Möglichkeiten zur Erprobung anderer Umgangsweisen der Kinder miteinander begünstigt hat und damit eine bessere Chance für die Reflexion von Geschlechterverhältnissen bietet (vgl. zum Zusammenhang von allgemeiner Didaktik und pädagogischer Frauenforschung Kaiser 1993). Für ältere Mädchen und Jungen finden wir speziell aus dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit Beispiele, die allerdings sehr wohl auch Anregungen für eine veränderte Schulpraxis bieten können (vgl. Klees u. a. 1989, Sielert 1989).

Entscheidendes Moment dabei ist zum einen, daß verstärkt kooperative Arbeitsformen gewählt werden, wie z. B. Gruppenarbeit. Zum anderen sollten solche Formen dann sehr wohl die in der Regel spontan verlaufende Bildung geschlechtshomogener Gruppen zulassen. Die Kompetenz der Lehrkräfte ist besonders in der Phase des gegenseitigen Vorstellens der Gruppenergebnisse gefordert. Hier gilt es Erfahrungen möglich zu machen, die Schwächen von Jungen offenbaren, ohne diese zu diffamieren. Gerade das Männlichkeitskonzept, nach dem Jungen stark sein und sich immer wieder in Konkurrenz beweisen müssen, sie keine Angst zeigen dürfen, ist für die Entwicklung der Jungen so problematisch. Am Beispiel eines Beitrags von Kathrin Appel aus dem Grundschulbereich möchte ich hier abschließend zeigen, wie ein veränderndes Umgehen mit den Geschlechtern möglich gemacht wurde. Kathrin Appel hatte die Kinder ihrer Klasse in geschlechtshomogenen Tischgruppen jeweils „Städte“ bauen lassen. Die Jungengruppe hatte dabei Bauwerke entworfen, die viel Sinn für Kreativität und Originalität zeigten. Die Stadt selber allerdings hatte nichts Verbindendes zwischen diesen Bauwerken. Die Mädchengruppen hatten ihre Überlegungen weniger auf Einfallsreichtum bei den Bauwerken als vielmehr auf das Gemeinsame der Stadt gerichtet, auf jene Dinge, die ein Wohlfühlen in ihr ermöglichen. Kathrin Appel beschreibt den anschließenden Austausch:

„Erstaunlich war jetzt für mich zu sehen, wie betroffen die Jungen waren, als sie die Stadt der Mädchen mit ihren Vorzügen bemerkten, und es beeindruckte mich sehr, mit welcher Entschlossenheit die Jungen rangingen, die Vorteile der Mädchenstadt zu übernehmen. Da fiel kein abfälliges Wort, da wurde nicht abgeblockt wie sonst oft, wenn die Mädchen andere Vorstellungen äußerten als die Jungen. Ganz offensichtlich überzeugte das Konzept der Mädchen so, daß es fast zwangsläufig akzeptiert wurde. Ich hatte den Eindruck, daß die Jungen in dieser Phase eine wichtige Erkenntnis erlangt hatten, daß nämlich das Gemeinschaftliche, das Gemeinsame einen Wert hat, der über das Persönliche weit hinaus geht. Und sie hatten offenbar, wenn auch nur unbewußt, gespürt, daß die Mädchengruppe ihnen in diesem Punkt voraus war. Darüberhinaus waren sie bereit, zu lernen, die ‘guten’ Ideen der anderen Stadt zu übernehmen.“ (Appell 1992, S. 132)

Wichtig scheint mir die Sensibilität dieser Lehrerin, ihr Gespür dafür, daß Jungen sehr wohl Wünsche nach Gemeinsamkeit und Geborgenheit haben. Entscheidend für eine reflexive Koedukation, die den Blick nicht mehr alleine auf die Mädchen, sondern auch

auf die Jungen und auf das Geschlechterverhältnis richtet, ist allerdings auch, daß nunmehr nicht die Jungen als die primär benachteiligten und als die Opfer angesehen werden, wie es die Auffassung von den „kleinen Helden in Not“ (Schnack/Neutzling 1990) nahelegt. Jungen und Männer leiden nicht nur unter der männlichen Sozialisation, sie ziehen sehr wohl auch Gewinn daraus. Dies gilt nicht allein im Blick auf den Nutzen, den sie aus männlichen Machtpositionen in der geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung beziehen, es gilt auch auf der psychologischen Ebene, wie Gerd Ottemeier-Glücks und Annedore Prengel deutlich machen. Sie sprechen von einer

„... zentralen Ambivalenz von Männlichkeit in unserer Kultur. In Unterrichtseinheiten zum Thema Geschlechterverhältnis artikulieren Jungen immer wieder zweierlei: die Lust an der Aggression *und* das Leiden an der Aggression Die widersprüchlichen lust- *und* leidvollen Erfahrungen beim Inszenieren von Männlichkeit gilt es zu erforschen. Nur wenn Pädagoginnen und Pädagogen mehr über diese Zusammenhänge wissen, besteht die Chance, daß Schule und Unterricht zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses beitragen.“ (Ottemeier-Glücks/Prengel 1993, S. 166)

5. Zusammenfassung

Ich fasse die Konsequenzen meiner Ausführungen abschließend zusammen:

Vordringlich sind Maßnahmen zur Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Reflexion darüber, welche Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ bei einem selbst vorhanden sind, wie man selbst die Geschlechterverhältnisse sieht, erlaubt zunächst einmal, überhaupt wahrzunehmen, ob und wie sich Benachteiligungen für Mädchen, aber auch für Jungen herstellen. Solche Reflexionen zu ermöglichen und darauf aufbauende Verhaltensänderungen zu unterstützen, halte ich für ein zentrales strategisches Moment - in das die Trennungsfrage nur eingebettet sein, das aber nicht primär auf ihr aufbauen kann.

Die eigenen sozialen Praktiken ebenso wie die von Schülerinnen und Schülern sorgfältig zu beobachten hilft, das Arrangement der Geschlechter so zu verändern, daß beide Geschlechter neue Erfahrungen machen können. Eine reflexive Koedukation erfordert ein bewußtes Wahrnehmen von Geschlechterverhältnissen und - wo Geschlechterhierarchien abgebaut werden müssen - ein Bezugnehmen darauf - und zwar

in koedukativen wie in getrennten Lernphasen und -formen. Geschlechtshomogene Gruppen sind nicht der Königsweg der Weiterentwicklung der Koedukation. Heterogene Sozialisationskontexte und eine reflexive Gestaltung sozialer Praktiken können eher zu Entdramatisierungen führen und den Schülerinnen und Schülern die Aneignung erweiterter Formen von Handlungswissen und Handlungsfähigkeiten bieten. Auch sie müssen allerdings bewußt gestaltet werden.

Literatur

- Alfermann, Dorothee (1991): Mädchen und koedukativer Sportunterricht - Nein danke?
In: Sportunterricht 40 H. 5, S. 176-183.
- Appel, Kathrin (1993). Jungen und Mädchen bauen eine Stadt - und lernen voneinander.
In: Pfister/Valtin, S. 124-134.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1994): Reflexive Koedukation. Zur Entwicklung der Koedukationsdebatte in den Bundesländern. In: Bracht, Ulla / Keiner, Dieter (Hrsg.), Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik (Jahrbuch der Pädagogik 1994) Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 325-342.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1995): "Trennt uns bitte, bitte nicht!" (Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht). Opladen: Leske + Budrich.
- Giddens, Anthony (1984): Interpretative Soziologie (Eine kritische Einführung). Frankfurt/Main: Campus.
- Giddens, Anthony (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Giesen, Heinz / Gold, Andreas / Hummer, Annelie / Weck, Michael (1992): Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 1, S. 65-81.
- Gildemeister, Regine (1988): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt H. 4, S. 486-503.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main: Campus.
- Jungwirth, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Aspekte der Interaktionen im Mathematikunterricht im Lichte der empirisch-analytischen und der interpretativen Unterrichtsforschung. In: Erziehung und Unterricht H. 7/8, S. 582-589.
- Kaiser, Astrid (1993): Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik. In: DDS H. 2, S. 173-183.
- Kauermann-Walter, Jaqueline / Kreienbaum, Maria Anna / Metz-Göckel, Sigrid (1988): Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung: Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hans-Günter / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann / Rösner, Ernst (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 5, Weinheim: Juventa, S. 157-188.
- Klauer, Josef (1992): In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie XXIV H. 1, S. 48-65.
- Klees, Renate / Marburger, Helga / Schumacher, Michaela (1989): Mädchenarbeit (Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 1). Weinheim: Juventa.
- Krappmann, Lothar / Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder (Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen). Weinheim: Juventa.

- Ottemeier-Glücks, Gerd / Prengel, Annedore (1993): Jungen suchen Männlichkeit? - Soziales Lernen als schwierige Aufgabe der Jungenerziehung. In: Pfister / Valtin, S. 157-166.
- Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hg.) (1993). MädchenStärken (Probleme der Koedukation in der Grundschule), Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hg.) (1994): Mädchen lernen anders lernen Jungen. (Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb.) CH Bottighofen am Bodensee.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1990). Kleine Helden in Not (Jungen auf der Suche nach Männlichkeit). Reinbek: rororo.
- Sielert, Uwe (1989): Jungenarbeit (Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2). Weinheim: Juventa.
- Ulich, Klaus (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Auflage). Weinheim: Beltz, S. 377-396.