

fand und nicht ganz unwesentlich die Bewußtseinsentwicklung der LehrerInnen und SchülerInnen beeinflusste. Das alles mag zu den Ergebnissen der koedukativen Praxis in der DDR geführt haben, die sich punktuell durchaus unterscheiden von denen in der alten BRD - leider aber im Beitrag von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper nicht referiert werden (können - wegen der höchst spärlichen gegenwärtig vorliegenden Befunde).

((5)) So machte z.B. eine seit Beginn des Schuljahres 1991/92 vom IPN in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Längsschnittstudie "Bildungsprozesse und psycho-soziale Entwicklung im Jugendalter" (vgl. IPN-Blätter 4/94) deutlich, daß die mittleren Leistungen in den Fächern Mathematik, Physik und Biologie in den neuen Bundesländern tendenziell oder deutlich höher waren als in den alten Bundesländern. Während in der DDR die Leistungen in Physik bei Mädchen und Jungen gleich waren, hatten die Mädchen die Jungen in Mathematik und Biologie schon überrundet. Auch nach der "Wende" waren Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern nicht mehr nachweisbar. Trotzdem aber reichte auch hier die Leistungshierarchie nicht aus, um in Mathematik und Physik ein angemessenes Selbstkonzept der Mädchen zu entwickeln. Gerade diese Ambivalenz - Entwicklungsfortschritte bei Mädchen *und* Existenz eines sie behindernden "heimlichen Lehrplans der Geschlechtererziehung" - belegen tendenziell aktuelle Forschungsergebnisse aus den neuen Bundesländern (Krause/Neukirch 1992, Hempel 1995b, Giest 1996). Die Tatsache, daß Mädchen im koedukativen Schulsystem der DDR u.a. in Mathematik bessere Leistungen hatten, bestätigt auch die Aussage von Faulstich-Wieland/Horstkemper, daß *allein* eine organisatorische Trennung der Geschlechter keinen Lösungsansatz für die Veränderung der gegenwärtigen koedukativen Praxis darstellt ((43)).

Anmerkung

1 Die Basis der proletarischen Frauenbewegung waren dabei *nicht nur* die marxistischen Schriften, sondern auch die durch die bürgerliche Frauenbewegung geleistete Vorarbeit in Form der von ihr immer wieder unterstrichenen Bedeutung der weiblichen Berufstätigkeit für die Gleichberechtigung von Frau und Mann (vgl. Nave-Herz 1993, S. 31).

Literatur

- BEBEL, AUGUST: Die Frau und der Sozialismus, Berlin 1946
- DÖLLING, IRENE: Gespaltenes Bewußtsein - Frauen- und Männerbilder in der DDR, in: Gisela Helwig/Hildegard Maria Nickel (Hrsg.), Frauen in Deutschland 1945 - 1992. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1993, S. 23-52
- ENGELS, FRIEDRICH: Brief an Gertrud Guillaume-Schack vom 5. Juli 1885, in: Marx-Engels ausgewählte Werke, Band VI, Berlin (Ost) 1974, S. 525
- GIEST, HARTMUT: Kognition und Geschlecht beim sachbezogenen Lernen, in: Marlies Hempel (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation, Weinheim und München 1996, S. 233-246
- HEMPEL, MARLIES: Geschlechterverhältnisse und pädagogische Frauenforschung in der DDR, in: Marlies Hempel (Hrsg.), Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West, Bad Heilbrunn 1995a, S. 48-72
- HEMPEL, MARLIES: Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mädchen und Jungen an den Grundschulen des Landes Brandenburg, in: Marlies Hempel (Hrsg.), Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West, Bad Heilbrunn 1995b, S. 48-72
- KRAUSE, CHRISTINA/MARTINA NEUKIRCH: Jungen und Mädchen in

der DDR der 80er Jahre, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Jugend weiblich - Jugend männlich, Opladen 1992

NAVE-HERZ, ROSEMARIE: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland, Hannover 1993

PROTOKOLL über die Verhandlungen des Parteitages der SPD, abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29.09.1906, in: Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin (Ost) 1980

ZETKIN, CLARA: Die Schulfrage. Rede auf der 3. Frauenkonferenz in Bremen am 18. September 1904, in: Ausgewählte Reden und Schriften. Band I. Auswahl aus den Jahren 1889 bis 1917, Berlin (Ost) 1957, S. 251-271

ZETKIN, CLARA: Für die Befreiung der Frau! Rede auf dem Internationalen Arbeiterkongreß zu Paris am 19. Juli 1889, in: Ausgewählte Reden und Schriften. Band I. Auswahl aus den Jahren 1889 bis 1917, Berlin (Ost) 1957, S. 3-11

Adresse

Dr. Marlies Hempel, Universität Potsdam, PF 601553, D-14415 Potsdam

Reflexive Theorie, nicht reflexive Praxis

Walter Herzog

((1)) Ich bin mit vielem einverstanden, was Faulstich-Wieland und Horstkemper schreiben. In einem Punkt aber kann ich den Autorinnen nicht folgen: bei ihren Vorschlägen zur Umgestaltung der Koedukation. Die Ambition scheint zu sein, "Geschlechterhierarchie und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung vollends zu überwinden" ((54)), und zwar mittels "reflexiver Koedukation". Dabei wird "reflexive Koedukation" als ein Begriff der pädagogischen Praxis eingeführt, nicht als ein Begriff der pädagogischen Theorie. Zwar könnte die Theorie noch mitgemeint sein, wenn "reflexiv" eine Koedukation genannt wird, "die gezielt das Geschlechterverhältnis analysiert, kritisiert und die Geschlechterhierarchie zu überwinden sucht" ((Zusammenfassung)). Auch wenn "reflexive Koedukation" bedeuten soll, "Strategien zur Änderung des Geschlechterverhältnisses in der Schule zu entwickeln" (Faulstich-Wieland, 1991, p. 168 - im Original hervorgehoben), müßte dies noch kein Plädoyer für den Ausschluß von Theorie sein. Deutlich in den Hintergrund rückt die Theorie aber, wenn am Beispiel eines jungenorientierten Unterrichts illustriert wird, was "reflexive Koedukation" meint. Es geht darum, eine "reflektierte Geschlechtererfahrung" (Schroeder) zu produzieren und zu zeigen, wie Geschlechterrollen und Geschlechtscharaktere sozial konstruiert werden ((47)).

((2)) Als Begriff der pädagogischen Praxis lenkt "Reflexion" davon ab, daß das vordringliche Problem der aktuellen Koedukationsdebatte im Bereich von Theorie und Forschung liegt. Ich habe wohlverstanden nichts dagegen, die Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen zu schärfen und die Geschlechterhierarchie abzubauen ((48)). Nur scheint mir, daß wir zuerst klären sollten, um was für eine Art von Ziel es sich dabei handelt und welche Methoden uns zur Verfügung stehen, um das Ziel zu erreichen. Das Ziel ist keineswegs - wie die Autorinnen suggerieren - ein (ausschließlich) pädagogisches Ziel. Die Koedukation mag, wie jede Erziehung, ihren Beitrag zu politisch erwünschten Veränderungen leisten, doch ohne theoretische Reflexion der Grenzen von Pädagogik und Politik ist

die als pädagogische Praxis verstandene "reflexive Koedukation" in Gefahr, dem "Traum der Erziehung" (Wulf, 1985) zu verfallen und die Relativität des pädagogischen Handelns zu verkennen. Die Koedukation wird von den Autorinnen auf ein "Ende der Erziehung" (Schleiermacher) ausgerichtet, das mit der Verwirklichung egalitärer Geschlechterbeziehungen zusammenfällt. Doch das politische Ziel der Gleichstellung der Geschlechter ist nicht eo ipso auch ein pädagogisches Ziel.

((3)) Die Ambition, die Fixierung auf starre Geschlechterstereotype zu durchbrechen und zur Entpolarisierung der Geschlechterrollen beizutragen ((47)), vermag für sich genommen das pädagogische Handeln nicht zu orientieren. Das zeigen die Ausführungen über "Koedukation und Jungenpädagogik" mit aller Deutlichkeit. Was haben wir uns unter einer "lebenswerten Männerrolle" (Schroeder) und einem "emanzipierten Leben für Jungen und Männer" (Schroeder) ((46)) vorzustellen? Der formale Anspruch auf Emanzipation operiert mit einer emphatischen Terminologie, die genau jene Frage überdeckt, die eine pädagogische Argumentation zu beantworten hätte, was nämlich Erziehung der Geschlechter unter der Bedingung formaler Geschlechtergleichheit heißen könnte. Das politische Ziel der Gleichstellung der Geschlechter gibt keine Antwort auf die pädagogische Frage nach den Zielsetzungen der geschlechtlichen Erziehung.

((4)) Neben dem Mangel an Differenzierung von politischen und pädagogischen Zielen leidet die Argumentation von Faulstich-Wieland und Horstkemper auch unter dem Selbstverständnis einer Pädagogik, die glaubt, nicht einfach Theorie sein zu dürfen, sondern "Theorie einer Praxis" sein zu müssen. Die pädagogische Reflexion wird als unzureichend empfunden, solange sie nicht "réflexion engagée" (W. Flitner) ist. Als Theorie hält sich der pädagogische Diskurs nur dann für legitimiert, wenn er sich auf eine Praxis bezogen weiß, deren Verbesserung er unentwegt im Auge hat. Der Reflexionsbegriff der Autorinnen wurzelt in einer Tradition pädagogischen Denkens, deren wissenschaftstheoretischer Status fragwürdig ist. Was die Koedukationsdebatte braucht, sind nicht vorschnelle Praxisanweisungen, sondern sorgfältige theoretische Analysen und systematische empirische Untersuchungen.

((5)) Bezeichnenderweise handeln Faulstich-Wieland und Horstkemper ihren Gegenstand historisch ab - wie in der Tradition der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" üblich. Das ist kein Vorwurf. Die Grenzen des historischen Vorgehens zeigen sich aber schnell, wenn empirische Fragen zu klären wären. Die Autorinnen referieren Studien, die zeigen, daß Jungen und Mädchen im Unterricht unterschiedliche Interaktionschancen haben. Die Ergebnisse der Studien werden dahingehend interpretiert, daß Jungen mehr "Zuwendung" erfahren und das "deutliche Gefühl" vermittelt bekommen, "wahrgenommen und beachtet zu werden" ((38)). Die Interpretation mag naheliegend sein, doch empirisch begründet ist sie nicht. Denn keine der referierten Studien geht über die Deskription von Unterschieden im Unterrichtsverhalten hinaus. Daten sind noch keine Theorien. Trotzdem suggerieren die Autorinnen eine bestimmte Richtung der Kausalität. Die Dominanz der Jungen "wird geduldet", die Zurückhaltung der Mädchen "hingegenommen" ((36)). Mädchen werden in Randpositionen "verwiesen" (Stanworth) ((39)). Mit dieser Deu-

tung der Kausalverhältnisse wird der ansonsten ((44)) zu Recht kritisierten Tendenz Vorschub geleistet, die Schülerinnen als Opfer des koedukativen Unterrichts darzustellen.

((6)) Der Mangel an theoretischer Reflexion macht sich auch anderweitig bemerkbar. So bringt die Formulierung der Autorinnen, "auch in koedukativen Lernkontexten (werden) Geschlechterstereotype reproduziert" ((Zusammenfassung)), ein Erstaunen zum Ausdruck, das nur auf dem Boden einer dürftigen Theorie gewachsen sein kann. Das Geschlecht ist eines jener sichtbaren bzw. präsentierbaren Attribute, an denen sich Identität festmachen läßt. Identität bildet sich in der Auseinandersetzung mit anderen, im Vergleich mit anderen und im Unterschied zu anderen. Wo daher beide Geschlechter präsent sind, da besteht die permanente Veranlassung, das eigene Geschlecht vom Geschlecht der anderen zu unterscheiden. Insofern werden Geschlechterdifferenzen und Geschlechterstereotype nicht auch, sondern gerade in koedukativen Kontexten ausgeformt. Die koedukative Schule macht Unterschiede des Geschlechts sichtbar; sie inszeniert gewissermaßen den feministischen Differenzansatz. Aus der Feststellung, daß Geschlechterdifferenzen sozial konstruiert werden ((47)), folgt daher keineswegs, daß sie einfach zu verändern sind. Die Differenz, die durch koedukativen Unterricht erzeugt wird, durch "reflexive Koedukation" gleich wieder aufheben zu wollen, ohne die Prozesse, die in koedukativen Settings ablaufen, im Detail analysiert zu haben, ist naiv. Die Naivität kommt in den Zitaten von Schroeder (1995) deutlich zum Ausdruck ((46, 47)).

((7)) Unser Wissen über die psychischen und sozialen Vorgänge in koeduzierten pädagogischen Kontexten ist nach wie vor gering. Zwar wissen wir einiges über geschlechtsdifferente Interaktionen im Schulzimmer, aber wir wissen nicht wirklich, wodurch sie verursacht werden. Sind es die Einstellungen (Vorurteile) der Lehrkräfte? Sind es die Merkmale und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler? Oder wirken beide Faktoren zusammen, aber zu welchen Anteilen? Zwar ist uns bekannt, daß die Interessen der Geschlechter an einzelnen Schulfächern verschieden sind. Aber warum die einen Fächer eher als männlich, die anderen eher als weiblich wahrgenommen werden, wissen wir bestenfalls in Form von Vermutungen (Herzog, 1996). Zwar wissen wir, daß Mädchen in Fächern, für die sie sich nicht besonders begeistern, trotzdem gute Noten erhalten und oft sogar besser abschneiden als Jungen. Aber wiederum wissen wir nicht, weshalb dem so ist (Kimball, 1989). Zwar wird viel geklagt über den Mangel an weiblichen Vorbildern in männlich dominierten Disziplinen und Berufen. Doch wissen wir nach wie vor nicht, wie wichtig Vorbilder überhaupt sind bzw. wie wichtig sie im Verhältnis zu aktiv beeinflussbaren pädagogischen Variablen sind.

Angesichts dieser Liste von Fragen, die keineswegs erschöpfend ist, wirkt es reichlich hilflos, wenn die Autorinnen die gesellschaftlichen Verhältnisse zur Erklärung der Geschlechterhierarchie im Unterricht beiziehen. Zwar ist nicht zu bestreiten, "daß sich in der Gestaltung des Bildungswesens die jeweils historisch etablierte gesellschaftliche Organisation des Geschlechterverhältnisses spiegelt" ((1)). Nur ist es ein Armutszeugnis für die pädagogische Theorie, wenn sie mit solchen Floskeln argumentieren muß, wo das Wirkungsgefüge koedukativer Kontexte aufzuklären wäre. Die Argumentation der Autorinnen erweckt

den Eindruck, als gingen sie davon aus, Geschlechterstereotype kämen von außen in die Schule hinein und müßten hier lediglich aufgelöst werden. Die Gleichsetzung von politischen und pädagogischen Zielen fördert diese einseitige Blickrichtung. Wenn wir demgegenüber davon ausgehen, daß Geschlecht und Geschlechterdifferenz gerade im Raum des koedukativen Unterrichts konstruiert werden, dann wird nicht nur deutlich, daß der Verweis auf die Gesellschaft wenig beiträgt zur pädagogischen Theoriebildung, sondern auch, daß die Zielsetzung der Überwindung von Geschlechterhierarchie und traditionellen Geschlechterrollen nicht genügt, um das pädagogische Handeln anzuleiten. Während sich der politische Diskurs von inhaltlichen Fragen distanzieren und die Gleichstellung der Geschlechter mit formalen Mitteln anstreben kann, ist der an Bildung orientierte pädagogische Diskurs auf inhaltliche Aussagen angewiesen. Aufgabe der Pädagogik wäre es, eine Theorie bereitzustellen, mit der dieser Diskurs geführt werden könnte, ohne daß wir in überholte Wesensbestimmungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zurückfallen oder uns mit nichtssagenden Leerformeln zufrieden geben.

((8)) Es ist das Verdienst des koedukativen Unterrichts, das Geschlecht pädagogisch (wieder) sichtbar gemacht zu haben. Während Autoren wie Herbart und Schleiermacher die Unvereinbarkeit des Anspruchs auf allgemeine Theorie mit dem Ausschluß der Frauen aus der pädagogischen Argumentation noch bewußt war (Jacobi, 1991), haben die Theoretiker des 20. Jahrhunderts hier nicht einmal mehr ein Problem gesehen (Faulstich-Wieland, 1995, p. 56ff.). Als Instrument der pädagogischen Analyse hat sich das Geschlecht im Dunst des Allgemeinen aufgelöst. Zum Gegenstand der pädagogischen Theorie wurden der Zögling, der Edukand, das Kind, der Schüler, der Erzieher, der Lehrer etc. Nicht daß man über die Besonderheiten der weiblichen Bildung nicht mehr nachgedacht hätte. Doch was dazu geäußert wurde, war orientiert an einer Norm des Allgemeinen, die als geschlechtsneutral galt, in Wahrheit aber einen männlichen Einschlag hatte. Wie nun das Weibliche in Kontexten Einzug hielt, in denen das Männlich-Allgemeine den Maßstab des pädagogischen und didaktischen Handelns bildete, gerieten die vermeintlich allgemeinen Kategorien der Disziplin unter Druck. Die Verdunkelung der Kategorie des Geschlechts in der Theorie bei gleichzeitiger Sichtbarwerdung des Geschlechts in der Praxis ist der eigentliche Auslöser für die aktuelle Koedukationsdebatte.

Diese Erklärung hat den Vorteil, daß sie die Herausforderung der pädagogischen Theorie benennen kann und die vorschnelle Rückbindung der Argumentation an die pädagogische Praxis vermeidet. Was wir brauchen, ist zuerst eine reflexive Theorie, bevor wir uns daran machen können, der koedukativen Praxis Reflexivität zu empfehlen. Von der Sichtbarwerdung des Geschlechts in der pädagogischen Praxis führt kein direkter Weg zur Neuorientierung der Praxis durch "reflexive Koedukation". Nur der Weg über die empirisch orientierte theoretische Reflexion der Koedukation kann zu einer besseren koedukativen Praxis führen.

((9)) Aus diesem Grund bin ich auch der Meinung, daß ein Zurück zu getrennten Mädchen- und Jungenschulen zum heutigen Zeitpunkt fatal wäre. Ich glaube nicht, daß die empirischen Grundlagen, über die wir derzeit verfügen, ausreichen,

um das Pro und Contra des koedukativen Unterrichts schlüssig abzuwägen. Wollten wir auf dem Niveau, auf dem sich die Koedukationsforschung heute befindet, Entscheidungen treffen, so könnten wir uns wohl ebensogut für die Beibehaltung des Status Quo wie für die Rückkehr zu den Mädchen- und Jungenschulen aussprechen. Doch ein Zurück zum jetzigen Zeitpunkt würde bedeuten, daß wir das Geschlecht als theoretische Kategorie wieder verlieren, kaum haben wir es als praktisches Problem wiedergefunden. Der koedukative Unterricht ist ein Stachel im Fleisch der pädagogischen Theorie. Wir würden den Stachel vorzeitig entfernen, gingen wir in der Praxis wieder zurück zum geschlechtergetrennten Unterricht. Dieselbe Gefahr sehe ich, wenn wir die pädagogische Argumentation zu früh auf eine praktisch verstandene "reflexive Koedukation" ausrichten, ohne zuvor die dringlich nötige theoretische und empirische Arbeit geleistet zu haben.

Literatur

- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.
- Herzog, Walter: Motivation und naturwissenschaftliche Bildung, in: Neue Sammlung 1996 (36), p. 61-91.
- Jacobi, Juliane: Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik, in: Walter Herzog & Enrico Violi (eds.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur/Zürich: Rüegger 1991, p. 193-206.
- Kimball, Meredith M.: A New Perspective on Women's Math Achievement, in: Psychological Bulletin 1989 (105), p. 198-214.
- Schroeder, Joachim: Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule, in: Die Deutsche Schule 1995 (87), p. 485-497.
- Wulf, Christoph: Der Traum der Erziehung, in: Bernd Fichtner, Hans-Joachim Fischer & Wilfried Lippitz (eds.): Pädagogik zwischen Geistes- und Sozialwissenschaft. Königstein: Hain 1985, p. 147-164.

Adresse

Prof. Dr. Walter Herzog, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern

Koedukation im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt - oder: die Überwindung des Tunnelblicks in der Koedukationsdebatte

Andreas Hinz

((1)) Meine Kritik am Artikel von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper bezieht sich in weiten Bereichen nicht auf das, was die Autorinnen schreiben, sondern auf das, was sie nicht schreiben. Ich stimme ihnen in bezug auf die geschichtliche Entwicklung, auf die aktuelle Debatte wie auf den auch meiner Meinung nach zukunftsweisenden Ansatz der reflexiven Koedukation ((48)) zu. Die Koedukationsdebatte - wie auch dieser Aufsatz - wird jedoch bis auf wenige Ausnahmen durch das charakterisiert, was Dagmar Schultz (1990) den „Tunnelblick“ genannt hat. Damit ist die Gefahr gemeint, daß Problemstellungen nur unter dem Aspekt