

Andrea Lehner-Hartmann

Ein-Blick in die Koedukationsforschung

Historische Verortung von Koedukation

Koedukatives Unterrichten im Bereich der höheren Schulbildung wurde nach dem Zweiten Weltkrieg allmählich zur Standardform des Unterrichtens. Die Entscheidung für koedukatives Unterrichten orientierte sich dabei hauptsächlich an pragmatischen, ressourcen-orientierten Gesichtspunkten. Geschlechter- oder bildungstheoretische Reflexionen hingegen wurden vernachlässigt. Dies bedeutete, dass Mädchen den Knabengymnasien zugeordnet und angepasst wurden. Darin ist einer der Hauptgründe für die (berechtigte) Kritik an ungleicher Behandlung und Förderung durch die Koedukation zu sehen, wie sie seit den 80er Jahren unüberhörbar formuliert wird.

Die gymnasiale Bildung ist nach wie vor geprägt vom humboldtschen Ideal der „allgemeinen Menschenbildung“. Darunter verstand Humboldt die Entfaltung der intellektuellen, musischen und gymnastischen Kräfte des Individuums zur Veredlung der Person sowie der Nation, ja der ganzen Menschheit. Dieses neutral formulierte Ziel hatte als Adressatengruppe aber nur die männlichen Bürger im Blick. Die Forderung der Frauen nach Zugang zu Bildung wurde mit speziellen Frauen- und Mädchenbildungs-Programmen beantwortet, wo nicht allein die Geistesbildung, sondern vor allem eine Herzens- und Willensbildung im Vordergrund stand, die zum Ziel hatte, auf das Ehefrau- und Muttersein vorzubereiten. Die Grundlage dafür bildete ein polares Verständnis von Geschlecht, wonach „männlich“ aktiv und selbsttätig sein und energisches Abarbeiten an der Welt bedeutete, „weiblich“ hingegen mit empfangend, bewahrend und einer naturhaften Verbundenheit mit der Welt gleichgesetzt wurde.¹

Darin mag auch einer der Gründe für eine Hierarchisierung der Unterrichtsgegenstände zu sehen sein, wonach Mathematik und Naturwissenschaften ein höherer Stellenwert zugesprochen wird als den musischen, bildnerischen oder religiösen Fächern.

Unser heutiges Unterrichten einmal unter einer Geschlechterspektive zu betrachten, ist nicht zuletzt auch aus den angeführten historischen Gründen eine längst fällige Aufgabe.

Aktuelle Erkenntnisse aus der Koedukationsforschung

Während man noch Mitte der 70er Jahre geschlechtsspezifisch ausgeprägte Begabun-

¹ Kraul 1999, S. 20-37

gen feststellte, wonach die Fähigkeiten bei Mädchen vor allem im verbalen Bereich und bei Buben im visuell-räumlichen und mathematischen Bereich lagen, verloren diese Unterschiede in den Folgejahren ihre Deutlichkeit.² Damit in Zusammenhang stehend verschwanden auch immer mehr die Unterschiede im Leistungsbereich bzw. verschoben sich sogar zu Gunsten der Mädchen. Gegenstand der derzeitigen Koedukationsforschung sind daher nicht die Schulleistungen, sondern die Gründe dafür, warum bei ähnlichen Leistungen die Berufs- und Karriereentwicklung dennoch recht unterschiedlich – nämlich zu Ungunsten der Mädchen – aussieht. Nach einer berechtigten Fokussierung auf die Benachteiligung von Mädchen wurde zudem auch immer deutlicher, dass Veränderungen nur unter Einbeziehung der Buben möglich sind. In den 90er Jahren traten somit Mädchen und Buben vermehrt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dabei zeigte sich, dass Unterschiede vor allem in der Interessensentwicklung, in der Selbst- und Fremdeinschätzung und im Sozialverhalten zu orten sind.

Interessensentwicklung

Unterschiedliche Interessen zeigen sich vor allem gegenüber bestimmten Gegenständen (Mathematik, Sport, Deutsch-Literatur,...)³ und in der Auswahl von Schultypen. Mädchen entscheiden sich weniger oft für eine mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete Schulbildung, sie besuchen zwar in höherem Maße die Universitäten, wählen dort aber in auffallend geringerem Maße naturwissenschaftlich-mathematisch orientierte und technische Richtungen und sie frequentieren auch in geringerem Maße diese Studienrichtungen an den Fachhochschulen.⁴

In der TIMS-Studie zeigte sich sehr deutlich, dass die unterschiedlichen Interessen an mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern in starkem Zusammenhang stehen mit dem Selbstvertrauen, das Mädchen und Buben mitbringen, und mit geschlechterstereotypen Zuschreibungen, die Lehrpersonen und SchülerInnen an diesen Fachbereich herantragen. Weil Lehrpersonen wie die Gesellschaft allgemein diese Fächer als „männlich“ wahrnehmen und Schülerinnen und Schüler diese Qualifizierungen übernehmen, bringen Mädchen weniger Selbstvertrauen und Interesse in diesen Fächern auf. Die Ergebnisse der TIMS-Studie belegen überzeugend, dass Interessen weniger von persönlichen Neigungen der Schülerinnen und Schüler als durch geschlechtsspezifische Stereotypisierungen beeinflusst werden.⁵

Unterschiedliche Interessen lassen sich nicht nur gegenüber bestimmten Fächergruppen, sondern auch innerhalb eines Faches ausmachen.

² Hagemann-White 1984, S. 44

³ Faulstich-Wieland 1995, bes. S. 202 ff.

⁴ Vgl. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr. 12/2000

⁵ Keller 1997, S. 138-179

Eigen- und Fremdeinschätzung

Die Eigeneinschätzung steht vor allem bei Mädchen in engem Zusammenhang mit der von SchülerInnen und LehrerInnen erfahrenen Fremdeinschätzung.

Mädchen schätzen sich bei gleichen Schulleistungen in koeduzierten Klassen durchwegs negativer ein als Buben, die sich bei gleichen Leistungen oft unrealistisch hoch einschätzen. Diese Auffälligkeiten verweisen auf unterschiedliche Bearbeitungsweisen von Schulerfolg, bzw. -misserfolg. Die Buben weisen gegenüber den Mädchen immer einen Selbstvertrauensvorsprung auf. Uta Enders-Dragässer und Claudia Fuchs führen dies auf die unterschiedlichen Leistungserwartungen und -interpretationen der Lehrpersonen zurück: Bei Buben wird im allgemeinen Begabung vorausgesetzt und fehlende Leistung mit geringer Motivation und ungünstigen Umständen erklärt. Schlechte Leistungen bei Mädchen werden hingegen mit mangelnder Begabung erklärt, gute Leistungen aber als Beweis für besonderen Fleiß angesehen, was dazu führt, dass Mädchen nicht genügend Vertrauen in die eigenen Leistungen haben.⁶

Sozialverhalten

Stichwortartig lässt sich hier festhalten, dass Buben mehr Kritik sowie destruktives oder aggressives Verhalten zugestanden wird, während von Mädchen eher ruhiges, kooperatives und ausgleichendes Verhalten erwartet wird, wenngleich dieses aber nicht besonders gewürdigt wird. Dagegen wird davon abweichendes Verhalten aber sanktioniert. Von Buben werden in geringerem Maße Anpassungsleistungen an (Wohl-)Verhalten erwartet. Das positive Lernklima, das Mädchen schaffen, kommt in erster Linie den Buben zugute. Schülerinnen haben aufgrund der Dominanz der Schüler, die von beiden Geschlechtern als selbstverständlich angesehen wird, nicht in gleichem Maß Einfluss auf das Interaktionsgeschehen. Ihre besondere Leistung ist eine doppelte: Sie müssen sich den weitgehend von den Mitschülern bestimmten Strukturen anpassen und wirken durch ihr soziales Verhalten konstruktiv auf das Interaktionsgeschehen in der Klasse ein. Diese positiven Beiträge kommen den Mitschülern zugute: sie kommen in den Genuss angenehmer Umgangsformen und dadurch, dass ihre Mitschülerinnen darauf konditioniert sind, sich zurückzunehmen, kommen sie auch mehr „zum Zug“. Die Nachteile für Buben lassen sich darin sehen, dass ihre soziale Kompetenzen durch Delegation an Mädchen verkümmern. Mit ihrem Stör- und Dominanzverhalten behindern sie sich selbst in ihren eigenen Lernmöglichkeiten.

⁶ Enders-Dragässer / Fuchs 1989, S. 25

Dass Buben im Unterricht räumlich und zeitlich mehr Ressourcen zugestanden werden – man spricht von einer „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeit“, die sowohl Lob als auch Tadel umfasst, – bewirkt, dass sie ein größeres Verhaltensrepertoire benützen und von den Lehrpersonen stark individuell, Mädchen hingegen mehrheitlich kollektiv wahrgenommen werden.⁷

Folgerungen für eine reflexive Koedukation

„Wenn Schule als ‚Haus des Lernens‘ zum Erfahrungsraum gleichberechtigten Miteinanders beider Geschlechter werden soll, dann muss die Weiterentwicklung von Koedukation systematisch eingebunden werden in geplante und reflektierte Schulentwicklung.“

Gezielte Maßnahmen müssen auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig getroffen werden:

Auf **institutioneller Ebene** müsste beispielsweise darauf geachtet werden, dass Leitungsfunktionen geschlechtergerecht besetzt werden, und die Schulleitung Maßnahmen ergreift, dass reflexive Koedukation ernst genommen wird.

Auf **inhaltlicher Ebene** sollten geschlechtergerechte Lehrpläne und Schulbücher entwickelt und didaktisches Planen und Handeln an den unterschiedlichen Lebenswelten von Mädchen und Buben orientiert werden.

Auf **interaktioneller Ebene** sollte die Aufmerksamkeit zunächst auf das LehrerInnen-Verhalten gelenkt werden. Erforderlich ist hier ein hohes Maß an Selbstreflexion, um die internalisierten Muster geschlechtstypisierender Wahrnehmungen und Verhaltensweisen aufzuspüren und in Richtung geschlechter-gerechteres Verhalten zu verändern. Da das Ziel reflexiver Koedukation in einer Förderung der Selbständigkeit von Mädchen und Buben und einer Erweiterung ihrer emotionalen und sozialen Kompetenzen besteht, sollte mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler

- kooperatives Verhalten gestärkt und gefördert werden,
- der Zugang der Kinder zu allen Aktivitäten gewährleistet sein
- und Stereotypisierungen und Machtdemonstrationen (vor allem bei sexistischem und gewalttätigem Verhalten) aktiv bearbeitet werden.

⁷ Vgl. u.a. Faulsich-Wieland 1997, S. 232-243; Grünewald-Huber 1997; Enders-Drägässer / Fuchs 1989

Literatur:

- Enders-Dragässer, U. / Fuchs, C.: Interaktionen in der Schule. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989*
- Faulstich-Wieland, H.: Geschlecht und Erziehung. In: Bernhard, A. / Rothermel, L. (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim 1997*
- Faulstich-Wieland, H. / Horstkemper, M.: „Trennt uns bitte, bitte, nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995*
- Grünwald-Huber, E. u. Mitarbeit von Brauchli Bakker, A.: Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule. Zürich 1997*
- Hagemann-White, C.: Sozialisation: weiblich-männlich? Alltag und Biographie von Mädchen. Opladen 1984*
- Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr. 12/2000. Vom Aktionsplan 2000 zum Aktionsplan 2003, hg. v. bm:bwk*
- Horstkemper, M. / Kraul M.: Bilanz und Handlungsperspektiven. In: Kraul, M. / Horstkemper, M.: Reflexive Koedukation. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz 1999*
- Keller, C.: Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: Moser, U. / Ramseier, E. / Keller, C. / Huber, M.: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der 'Third International Mathematics and Science Study'. Chur 1997*
- Kraul, M.: Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In: Horstkemper, M. / Kraul, M. (Hg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim 1999*