

Eine Schule mit Profil für Mädchen und Knaben

Autor(en): **Christen, Mariana**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **82 (1995)**

Heft 7-8: **Sexualerziehung ; Koedukation**

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530587>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Eine Schule mit Profil für Mädchen und Knaben

Organisationsentwicklung in der Schule liegt im Trend, «Schule mit Profil» ist das dazu passende Schlagwort. Zielperspektive ist selbstverständlich die «gute Schule», wie sie von der Schulwirkungsforschung konturiert wird. Dass zur guten Schule auch die Gleichstellung der Geschlechter und zum Schulentwicklungsprozess der Übergang von der formalen zur reflexiven Koedukation gehört, zeigt Mariana Christen im folgenden Beitrag¹ auf.

Der Ausgangspunkt

Die Diskussion um Koedukation und Chancengleichheit löst immer häufiger negative Reaktionen aus oder wird als «ausgereiztes Thema» abgetan.

Die Zielvorstellung «Chancengleichheit für Mädchen und Knaben im Bildungsbereich» wird oft in beunruhigender Art und Weise mit dem Begriff *Koedukation* gleichgesetzt. Die Diskussion um Koedukation und Chancengleichheit löst immer häufiger eine ganze Kette überwiegend negativer Reaktionen aus – bis hin zu Verärgerung und Resignation – oder wird als «ausgereiztes Thema» abgetan. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich verunsichert. Die eigenen Erfahrungen im Schulzimmer und die Koedukationskritik aus der Forschung führen zu latenter Orientierungslosigkeit oder abwehrender Distanzierung. Vereinzelt werden Stimmen laut, die die Verallgemeinerung des koeduzierten und fächergleichen Unterrichts grundsätzlich in Frage stellen. Aber auch der Versuch, mit situativ eingesetzten seeduzierten Unterrichtseinheiten gezielt Geschlechterrollentypisierungen abzubauen, löst Irritation aus.

In Gesprächen mit Lehrpersonen fällt immer wieder auf, dass unterschiedliche Auffassungen darüber herrschen, was unter Koedukation zu verstehen sei. Meist wird ohne grosse Reflexion von einem *rein formalen Verständnis* ausgegangen. Alle besuchen zusammen alle Fächer und damit ist die Geschlechtergleichstellung erreicht – so lautet der zu kurze Schluss. Tatsächlich glaubte man ursprünglich, mit einer strukturell-formalen Veränderung die Chancengleichheit von Mädchen und Knaben im Bildungswesen gewährleisten und das Phänomen der Geschlechterpolarisierung aufheben zu können. Breit abgestützte Forschungsergebnisse haben aber mittlerweile aufgezeigt, dass diese Verkürzung in eine Sackgasse führt.

¹Der vorliegende Text geht zurück auf das Seminar «Die Zukunft der Geschlechter: Bildung und Schulentwicklung» der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Zürich und entstand in Zusammenarbeit mit Regina Meister, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pestalozzianum Zürich. Weitere ReferentInnen am Weiterbildungsseminar waren: Dr. Eva Sutter, Dozentin an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule Baden, und Enrico Violi, Assistent an der Abteilung pädagogische Psychologie der Universität Bern. Im Rahmen einer berufsbegleitenden Ausbildung am Institut für Angewandte Psychologie (IAP), Zürich, hat die Autorin die Projektidee weiterentwickelt.

Der Einstieg

Anfang der 70er Jahre wurden in unserem Bildungssystem Reformmassnahmen ergriffen, die neben einer allgemeinen «Demokratisierung» des Zugangs zu Mittel- und Hochschulen im Hinblick auf gleichberechtigte Bildungschancen auch die Einführung des koeduzierten und fächergleichen Unterrichts mit sich brachten. Die Folge dieser Massnahmen war ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligung von Frauen und eine Öffnung einzelner Fächerbereiche und Berufsfelder für Frauen, die ihnen bis anhin nicht zugänglich waren. Nicht zu übersehen war und ist aber, dass die Berufswahl und die Laufbahn- und Weiterbildungsplanung noch immer stark von den tradierten Geschlechterrollen aus dem 19. Jahrhundert geprägt sind. Frauen wählen ihren Ausbildungsberuf in einem engeren Spektrum und hauptsächlich im Dienstleistungsbereich, sie machen häufiger kurze Ausbildungen und stocken diese seltener mit qualifizierender Weiterbildung auf.

Dieser nach wie vor *auffälligen Ungleichheit* zwischen den Geschlechtern wandte die feministische Bildungsforschung der 80er Jahre ihre Aufmerksamkeit zu, um weiterführende Erklärungsansätze zu finden. Als zentrales Resultat dieser Forschungsbemühungen wurde betont, dass der formal koeduzierte Unterricht trotz vermeintlicher Gleichbehandlung der Geschlechter tendenziell auf die Bedürfnisse und Interessen der Knaben ausgerichtet sei. Die Mädchen würden auf allen Ebenen des Unterrichts weiterhin benachteiligt.

Die Forschung hat weiter gezeigt, dass der koeduzierte und fächergleiche Unterricht keineswegs die Geschlechterpolarisierung aufhebt, im Gegenteil. Schülerinnen und Schüler fassen die Anwesenheit des anderen Geschlechts gleichsam als Appell auf, die eigenen geschlechtsspezifischen Rollenstereotypen zu betonen und die übrigen weitgehend aufs andere Geschlecht zu projizieren. Mädchen verhalten sich in gemischten Klassen «weiblicher» und Jungen «männlicher» als in reinen Mädchen- bzw. Knabenschulen.

Der koeduzierte und fächergleiche Unterricht hebt keineswegs die Geschlechterpolarisierung auf – im Gegenteil!

Massgeblich unterstützt wird die Entwicklung stereotyp geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens durch den sogenannten *geheimen Lehrplan*. Dieser Begriff wurde von der Bildungsforschung in Anlehnung an das von Kurt Lewin geprägte Konzept der «heimlichen Tagesordnung» weiterentwickelt. Lewin hatte in den Anfängen der pädagogisch-sozialpsychologisch ausgerichteten Organisationsforschung die Aufmerksamkeit auf den Umstand gerichtet, dass die Auswirkungen der inoffiziellen Tagesordnung oft viel effektiver sind als die der offiziellen. Eingefangen wird mit diesem Konzept das Netzwerk der tatsächlich wirksamen Machtverhältnisse, der informellen Gruppen und Sozialbeziehungen. Dieser Ansatz schafft auch für die Fragestellung der Chancengleichheit weiterführende Perspektiven.

Die Diagnose

Das Konzept des «geheimen Lehrplans» geht von der Tatsache aus, dass das im offiziellen Lehrplan festgeschriebene Fachwissen nur der sichtbare

Teil dessen ist, was die Schule vermittelt. Mindestens so wichtig ist die Ebene des unbewussten Lernens, auf der umso wirksamer gelernt wird, je eindeutiger die Signale und Botschaften in verschiedenen Kontexten wiederholt werden. Und hier zeigen alle Forschungsarbeiten und Analysen überdeutlich: die Schule vermittelt nach wie vor stereotype Geschlechterrollenmuster. In den Lehrmitteln und Unterrichtsunterlagen kommen Frauen, ihr Leben und ihre Leistungen seltener, traditioneller und unvoreilhafter zur Darstellung. Bei Interaktionen im Schulzimmer dominieren die Knaben und erhalten mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson. Bei der Wahrnehmung und Beurteilung von Fähigkeiten und Kenntnissen spielen geschlechtsspezifische Zuschreibungen mit, und schliesslich knüpft der didaktisch-methodische Zugang häufig nicht an den (geschlechtsspezifischen) Vorerfahrungen von Mädchen und Knaben an. Mädchen wie Knaben werden im formal gleichen Bildungsangebot auf der Ebene des unbewussten Lernens auf die tradierten Geschlechterrollen festgelegt und um wichtige Sach- und Sozialerfahrung gebracht.

Kennzeichen der vermeintlich geschlechtsneutralen Allgemeinbildung ist die Dominanz eines einseitig an Wissen und Konkurrenz orientierten Leistungsverständnisses an unseren Schulen.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu. Was die gegenwärtige Schule unter Allgemeinbildung versteht, ist orientiert an der Berufs- und Lebensperspektive des Mannes, wie sie sich im 19. Jahrhundert ausgeprägt hat. Die Schule hat diese an Beruf und Öffentlichkeit orientierte Männerbildung im Laufe dieses Jahrhunderts auch den Mädchen zugänglich gemacht. Ansätze spezifischer Mädchenbildung aus dem sogenannten reproduktiven Bereich wurden – bis auf adaptierte Nischen – fallengelassen, um damit nicht unerwünschter Rollenfixierung Vorschub zu leisten. Kennzeichen dieses Konzeptes vermeintlich geschlechtsneutraler Allgemeinbildung ist die Dominanz eines einseitig an Wissen und Konkurrenz orientierten Leistungsverständnisses an unseren Schulen. Die Schulung sozialkommunikativer Fähigkeiten wurde dagegen bis vor kurzem weitgehend vernachlässigt.

Als fatal hat sich erwiesen, dass das formale Koedukationsverständnis von der Annahme eines «geschlechtsneutralen Unterrichts» ausgeht. Damit wird die Kategorie Geschlecht aus dem Reflexionshorizont der Schule ausgeklammert. Inzwischen hat die Bildungsforschung aber überdeutlich aufgezeigt, dass die Schule kein geschlechtsneutraler Raum ist. Wenn die Schule Mädchen und Knaben gleiche Chancen für eine vielfältige Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten ermöglichen will, so ist der *Reflexionshorizont Geschlecht* dafür Voraussetzung.

Die Zielklärung

Eine Rückkehr zum geschlechtergetrennten Schulsystem als grundsätzliche Strategie zur Überwindung der weiblichen Diskriminierung führt meines Erachtens nicht zu einer weiterführenden Lösung. Das Ziel der Chancengleichheit lässt sich nicht auf eine reine Formsache reduzieren – weder koeduziert noch seeduziert. Die formale Koedukation war lediglich der erste Schritt auf dem Weg zur *pädagogischen Idee der Koedukation* im Sinne einer offenen und chancengleichen Lebensgestaltung für Mädchen und Knaben, Frauen und Männer mit ihrem ganzen individuellen Spektrum von sozialen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten.

Im Hinblick auf die Chancengleichheit im Bildungswesen gilt es hier den Begriff der *reflexiven Koedukation* einzuführen, um sich vom rein verwal- tungstechnisch-formalistischen Verständnis von Koedukation abzugren- zen. Das Konzept einer «reflexiven Koedukation» fordert die bewusste Reflexion der gesellschaftlich institutionalisierten Geschlechterverhält- nisse und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Sozialisationserfah- rungen und Zukunftsperspektiven von Mädchen und Knaben auf allen Ebenen des schulischen Geschehens.

Die Schule wird als Erfahrungsraum gesehen, in dem – wie in allen ande- ren Bereichen unserer Gesellschaft auch – die polarisierte Zweige- schlechtlichkeit unserer Kultur wirksam wird. Diese «Kultur der Zweige- schlechtlichkeit» gilt es im Hinblick auf eine offene und differenzierende Entwicklung von Mädchen und Knaben zu hinterfragen. Soziales und identitätsstiftendes Lernen in bezug auf das Verständnis als Frau oder Mann findet in der Schule sowieso statt, es ist nur die Frage, ob dies nach den Regeln des geheimen Lehrplanes stattfinden soll oder auf der Ebene der bewussten und reflektierten Auseinandersetzung.

Im Hinblick auf eine offene und differen- zierende Entwicklung von Mädchen und Knaben gilt es die polarisierte Zwei- geschlechtlichkeit unserer Kultur zu hinterfragen.

Reflexive Koedukation als grundlegendes Prinzip an unseren Schulen be- inhaltet kein Rezept, sondern ist ein *Prozess im Rahmen einer weiterfüh- renden schulpädagogischen Entwicklung, in der beide Geschlechter be- rücksichtigt werden*. Dieser Ansatz von Koedukation lässt sich weder mit einer organisatorischen Massnahme «von oben» verordnen, noch darf er sich einzig auf den engen Horizont des isolierten Schulzimmers beschrän- ken: Reflexive Koedukation öffnet den Zugang zu einem neuen Denken und Gestalten von Schule für alle beteiligten Mädchen und Knaben, Frau- en und Männer. Und diese grundlegende Herausforderung kann – wie an- dere Problemstellungen und Themen unserer heutigen Gesellschaft auch – nur von der *Schule als gesamte Organisation* angenommen werden.

Die Aktionsplanung

Die Zielklärung macht deutlich, dass es auch im Interesse der Geschlech- tergleichstellung unumgänglich ist, sich mit einem neuen Verständnis von Schule auseinanderzusetzen. Die Schulwirkungsforschung liefert hier wichtige Ansatzpunkte und in Schulentwicklungsprozessen kommen in- novative Konzepte zum Zug. Diese Bildungsreformen nehmen Abschied vom gegenwärtigen Schulverständnis, das von einem Einzelkämpfer-Mo- dell ausgeht, und propagieren das Modell der *kooperativen Schule*. Nicht mehr «ich und meine Klasse», sondern «wir und unsere Schule» soll zum Leitgedanken der Lehrkräfte werden. Dieses Umdenken ist ein längerfri- stiger Prozess, der mit der Integration von Modellen und Methoden aus der Organisationsentwicklung seit Mitte der 80er Jahre unter den Begriffen *Schulentwicklung, Schule mit Profil* oder *teilautonome Schule* einen viel- versprechenden Anfang genommen hat.

Der Kanton legt – wie beispielsweise der Kanton Luzern – nur noch Rah- menvorgaben fest und gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schu- len den lokalen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Die einzelnen

Schulhäuser werden zu eigenständigen Einheiten aufgewertet, die ein festgeschriebenes pädagogisches Profil entwickeln und den Wert- und Ziel Diskussionen im Lehrkörper einen hohen Stellenwert einräumen. In Fragen des Lehrplans und der Disziplin wird nach einem von allen beteiligten Lehrpersonen gemeinsam erarbeiteten und befürworteten Konzept verfahren. Die Kooperation unter den Lehrerinnen und Lehrern gilt – neben der klaren Führung und Organisation – als Gelenkstück der innerschulischen Erneuerung.

Die Schulwirkungsforschung hat im weiteren gezeigt, dass das allgemeine Klima einer Schule eine wichtige Rolle spielt. Grundlegendes Merkmal guter Schulen ist neben wertschätzenden Beziehungen und Arbeitsbedingungen auch eine positive Erwartungshaltung gegenüber Schülerinnen und Schülern. Nicht nur im Lehrteam, auch im Unterricht wird dem sozialkommunikativen Austausch ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei sind Unterrichtsinhalte und -formen in besonderer Weise auf die Neigungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern zugeschnitten.

So vielversprechend dieser Reformansatz auch ist, so wird spätestens bei diesem letzten Merkmal einer guten Schule das Defizit unübersehbar: Es wurde bislang versäumt, die Kategorie Geschlecht systematisch in den Reflexionshorizont einzubeziehen.

Die Implementation

Neigungen und Interessen von Schülerinnen unterscheiden sich – als Folge eines Sozialisationsprozesses, der sich am Konzept der Geschlechterpolarisierung aus dem 19. Jahrhundert orientiert – heute noch in vielen Bereichen von denen der Schüler. In einer guten und auf Chancengleichheit ausgerichteten Schule sind beide Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen. Aber nicht nur auf der Ebene der Lerninhalte, auch unter dem methodisch-didaktischen Blickwinkel gilt es zu differenzieren. Dem Umstand, dass Mädchen Probleme mehr personen- und kontextbezogen wahrnehmen, Knaben hingegen technisch-funktionalen Aspekten mehr Aufmerksamkeit schenken, wurde bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

Es geht nicht nur darum, die Stärken der Mädchen zu unterstreichen, auch die Knaben sollen in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden.

Wenngleich die von der Schulwirkungsforschung eruierten Merkmale guter Schulen mit den Forderungen der Koeduktionsforschung in vielen Punkten übereinstimmen – wie beispielsweise beim zentralen Stellenwert, der der Entwicklung von Sozialkompetenz beigemessen wird –, so ist eine Verbindung dieser beiden Ansätze konsequent weiterzudenken, wenn sie den Mädchen *und* Knaben gerecht werden soll. Dann geht es nicht nur darum, die Stärken der Mädchen im sozialkommunikativen Bereich zu unterstreichen. Auch die Knaben sollen in ihren sozialen Kompetenzen gefördert werden, denn bei diesem zentralen Element von Schlüsselqualifikationen kommt das Defizit der männlichen Seite zum Tragen.

Und last but not least gilt es, diese Dimensionen auch im Hinblick auf die Lehrpersonen zu reflektieren. Keine Organisationsentwicklung ohne Teamentwicklung, heisst es in der «neutralen» Begrifflichkeit. «Verges-

sen» wird dabei, dass Frauen in ihrer Sozialisation in aller Regel ausgeprägte kommunikative und kooperative Kompetenzen erwerben, die als Voraussetzung neuer Arbeitsformen in teilautonomen Schulen wieder zu finden sind und die von den Männern in vielen Fällen erst erlernt werden müssen. Diese Fähigkeiten sind als wichtiger Beitrag von Frauen im schulischen Entwicklungsprozess sichtbar zu machen. Wenn die Organisations- bzw. Schulentwicklung für ihr erfolgreiches Gelingen den gleichberechtigten Einbezug aller Mitglieder und Gruppierungen verlangt, so ist dem auch unter dem *Aspekt Geschlecht* in Zukunft vermehrt Rechnung zu tragen.

Die Entwicklung durch Gruppen

Nicht selten schwingt Resignation mit, wenn Lehrpersonen von ihren Kolleginnen und Kollegen sprechen. Lehrerinnen, die sich für die Gleichstellung der Geschlechter engagieren, weisen immer wieder darauf hin, dass die grössten Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzungsarbeit im Lehrerzimmer liegen würden. Vieles spricht dafür, der Resignation mit Aktivität und Veränderungswille zu begegnen.

Der Resignation ist mit Aktivität und Veränderungswillen zu begegnen.

Die Arbeit wird befriedigender, wenn ein gemeinsames Konzept verfolgt wird und das Klima von Zusammenarbeit geprägt ist. Die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern fördert die stufen- und fachübergreifende Anwendung erweiterter Lernformen, die mit einem neuen Verständnis von Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung korrespondieren. Einsicht in die Notwendigkeit und guter Wille reichen allerdings für eine erfolgreiche Zusammenarbeit nicht aus, ebenso wichtig ist die *erforderliche Handlungskompetenz*, die sich Lehrerinnen und Lehrer aneignen müssen.

In einem kooperativen Lehrteam muss es für alle Beteiligten klar sein, dass die Äusserung von Kritik, Ängsten und Vorbehalten erwünscht ist und dass unterschiedliche Auffassungen normal sind und nebeneinander stehenbleiben können. Gerade im Bereich der Geschlechterrollen, die eng mit der individuellen Identität verbunden sind, werden abweichende Auffassungen allzu schnell als persönliche Angriffe missverstanden, was zu Widerstand und Abwehr führt. Hier gilt es im Schulentwicklungsprozess anzusetzen und den bewussten Umgang mit Konflikten als wesentlichen Aspekt von Lernen aufzuzeigen.

Die Geschlechterpolarisierung hat sich in einem komplexen Prozess während der letzten zweihundert Jahre herausgebildet und prägt unser Bildungssystem noch heute tiefgreifend. Ein Abbau ist nicht von heute auf morgen möglich, aber Schritt für Schritt. Auf diesem Weg muss jede Schule ihren *eigenen Gestaltungsrahmen* haben. Für eine höhere technische Fachschule stellen sich die Probleme anders als für ein Seminar für Hauswirtschaft, Handarbeit und Kindergarten. Und für eine Volksschule in ländlichem Umfeld sieht die konkrete Umsetzungsarbeit noch einmal anders aus als in einem städtischen Schulhaus mit multikultureller Durchmischung.

Das Ziel «Gleichstellung der Geschlechter» gehört zum Arbeitsauftrag aller Schulen.

Das Ziel «Gleichstellung der Geschlechter» gehört unmissverständlich zum Arbeitsauftrag aller unserer Schulen. Welche Schritte die einzelne Schule aber zuerst machen will, welche Ressourcen sie hat, welche spezifischen Probleme es zu lösen gilt –, das kann sie nur gemeinsam mit allen Beteiligten in ihrem spezifischen Kontext herausarbeiten. Im Rahmen der Schulentwicklung ist «reflexive Koedukation» ein *offenes und umfassendes Konzept*, mit dem im Interesse der Lehrpersonen und der Auszubildenden Schule von innen heraus weiterentwickelt wird mit dem Ziel einer *«Schule mit Profil für Mädchen und Knaben»*.

Literaturhinweise

- Elisabeth Birmily, Daniela Dablander u. a. (Hrsg.): Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen. Wien 1991.*
- Lothar Böhnisch, Reinhard Winter: Männliche Sozialisation – Bewältigungsprobleme männlicher Identität im Lebenslauf. Weinheim und München 1993.*
- Per Dalin, Hans-Günther Rolff: Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP). Soest 1990.*
- Friedrich Glasl: Konfliktmanagement. Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen. Bern und Stuttgart 1990.*
- Elisabeth Glücks, Franz Gerd Ottemeier-Glücks (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster 1994.*
- Andrea Hilgers: Geschlechterstereotypen und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. München 1994.*
- Maria Anna Kreienbaum, Sigrid Metz-Göckel: Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert. Weinheim und München 1992.*
- Kurt Lewin: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953.*
- Hans-Günther Rolff: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München 1993.*
- Michael Rutter u. a.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim und Basel 1980.*