

wirklichen Forum des nationalen Austauschs machen zu können; so könnte es auch für die anderen nationalen Laienkomitees in Europa ein verbindlicherer Gesprächspartner werden. Ob die Verbände an dieser Entwicklung interessiert sind, ist jedoch nicht erkennbar, wie denn überhaupt schwer abzuschätzen ist, wie groß das Interesse katholischer Organisationen und Verbände an Kultur und Kulturaustausch ist.

Andere Interessen und andere Mittel

Klar definiert hat der *Schweizerische Caritasverband* seine europapolitischen Interessen. In einem Positionspapier plädiert das Präsidium der Caritas Schweiz „für ein soziales und solidarisches Europa“, und das begleitende ausführliche Diskussionspapier präzisiert im Blick auf die westeuropäische Integration, Osteuropa und die Dritte Welt: „Für ein menschenwürdiges Leben aller“. Mit großem Nachdruck besteht Caritas Schweiz auf der Notwendigkeit eines *europäischen Ethos*. Denn „das wachsende soziale Gefälle in den Ländern Westeuropas, die Überwindung der Spaltung zwischen West- und Osteuropa, der beschleunigte Verarmungsprozeß der Dritten Welt sowie die Migrations- und Asylproblematik konfrontieren die europäischen Staaten mit Herausforderungen, deren Bewältigung durch ausschließlich ökonomische und politische Mittel nicht zu bewerkstelligen ist“. Den in diesen europäischen Problemfeldern zutage tretenden Herausforderungen sei vielmehr mit einer gesamtgesellschaftlichen Neuorientierung zu begegnen, „die vom wirtschaftlichen und politischen Bereich über kulturelle Einstellungen bis in den persönlichen Lebensstil hineinreicht“.

Zu einem „europäischen Ethos“ gehören für die Caritas

Schweiz die Einsicht in die Schuldgeschichte Europas, die Verbindung mit der europäischen Menschenrechtstradition sowie „eine Kultur der Anerkennung der anderen“, die den kulturellen und religiösen Pluralismus in Europa als eine Tatsache anerkennt und mit ihr in einer zukunftsorientierten Perspektive umgeht.

Letztlich ebenfalls ethisch argumentieren die *Schweizer Bischöfe* in ihrem eher blassen Hirtenbrief zum Eidgenössischen Dank-, Buß- und Betttag 1992. „Eine christliche Verantwortung für Europa“, so der Titel, sehen die Bischöfe darin, Grenzen zu überschreiten – „besonders dann, wenn sie nur Schranken, Trennwände und Hindernisse sind, die uns davon abhalten, unsere geistlichen und materiellen Güter christlich mit anderen zu teilen“. Zum Aufbau Europas aktiv beitragen heiße für die Schweizer und Schweizerinnen „zweifelloso, daß wir Ängste überwinden, Privilegien opfern, unseren Reichtum teilen. Es heißt auch, daß wir wirtschaftliche Risiken auf uns nehmen müssen“. Ebenso zweifelloso heiße es aber auch: „Wir werden von den anderen mehr Positives empfangen, als wir heute zu hoffen wagen.“

Ebenfalls aus ethischen Gründen gibt es andererseits Widerstand gegen Schritte der Schweiz auf die EG bzw. EG-Mitgliedschaft zu, wobei auch der EWR-Vertrag als Mittellösung zwischen Alleingang und EG-Mitgliedschaft von der Kritik betroffen ist. Diese wirft der EG vor, ein Europa der Starken und eine „Festung Europa“ zu bauen und wird von Schweizer Künstlern und Intellektuellen, von Mitgliedern von Dritte-Welt- und Ökologie-Gruppen geäußert. Peter Bichsel, der sich auf das Dazugehören freut, hat denn auch noch gesagt, er möchte das Risiko, dazuzugehören, mittragen. „Hart formuliert: Wir haben mitschuldig zu werden.“ Das wäre dann auch der endgültige Abschied vom „Sonderfall“. *Rolf Weibel*

„Die Koedukation ist als pädagogisches Konzept noch gar nicht verwirklicht“

Ein Gespräch mit der Erziehungswissenschaftlerin Doris Knab

In den 60er Jahren ist die koedukative Schule zur Regelschule in der Bundesrepublik geworden. Damit war das Thema der gemischtgeschlechtlichen Erziehung in der wissenschaftlichen wie in der bildungspolitischen Diskussion erst einmal vom Tisch. Seit einigen Jahren jedoch wird die Koedukation im Kontext der Frauenbewegung vor allem durch die wissenschaftliche Frauenforschung erneut problematisiert. Für sie stellt die heutige Form der koedukativen Schule ein Gleichberechtigungshindernis dar, da sie die Einübung in „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Verhaltensmuster und damit in das bestehende Geschlechterverhältnis eher fördert als überwindet. Zur neuerlichen Koedukationskritik befragten wir Doris

Knab, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Tübingen. Die Fragen stellte Alexander Foitzik.

HK: Frau Professor Knab, die mühsam erkämpfte und seinerzeit als Fortschritt gefeierte Koedukation ist in die Kritik geraten. Ist diese erneute Infragestellung, die besonders von einer feministisch orientierten Sozialisationsforschung betrieben wird, mehr als eine Neuauflage alter Debatten? Warum steht die koedukative Schule erneut zur Diskussion?

Knab: Das Interesse am Für und Wider der Koedukation in der Schule war mit der allgemeinen Einführung der

Koedukation in den 60er Jahren tatsächlich geschwunden, beziehungsweise ganz aufgegangen in dem generellen Bemühen um gleiche und verbesserte Bildungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Geschlecht. Ich selbst habe damals Handbuchartikel zu diesem Thema in der Meinung geschrieben, daß der Schlußpunkt in der Auseinandersetzung um koedukative Konzepte erreicht sei. Grundsätzlich bestand damals ein weitverbreiteter Konsens unter den Fachleuten, daß der Weg zur Partnerschaft – ein Begriff, der heute gar keine Rolle mehr spielt – von Männern und Frauen wie Jungen und Mädchen unumkehrbar sei und daß Fragen wie die nach gleichen Bildungsmöglichkeiten für beide Geschlechter gar nicht mehr gestellt werden müßten.

„Der gleiche Lehrplan ändert noch nichts an der geschlechtstypischen Fächer- und Berufswahl“

HK: Jetzt werden diese Fragen wieder gestellt. Heißt dies, daß sich die Erwartungen, die mit der Einführung der Koedukation verbunden waren, nicht erfüllt haben?

Knab: Die Frauenbewegung der 80er Jahre, die die Geschlechterthematik in der institutionalisierten Erziehung erneut aufgegriffen hat, tat dies unter dem schmerzlichen Eindruck, daß die formale Gleichberechtigung der Frauen eben nicht in dem erwarteten Maße und Tempo zur gesellschaftlichen Realität geworden ist. Die starre Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern besteht weiterhin, eine Arbeitsteilung, bei der Frauen nur um den Preis einer starken Doppel- und Mehrfachbelastung ihre neu gewonnenen Möglichkeiten voll wahrnehmen können. Selbstverständlich können sie sich heute in allen gesellschaftlichen Bereichen beteiligen, allerdings unter der Bedingung, daß sie Haus und Familie weiterhin und mehr oder minder alleine gut versorgen. Die feministisch orientierte Forschung hat diese Problematik aufgegriffen und mit speziellen Untersuchungen zum Einfluß dieser geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung auf die schulische Erziehung eine Welle der Koedukationskritik ausgelöst. Zu einer breit diskutierten bildungspolitischen Fragestellung wurde die Koedukation dadurch aber noch nicht; Schulträger und Bildungspolitiker haben gegenwärtig an dieser Thematik nur wenig Interesse. Dennoch wollen sie aber die beruflichen Möglichkeiten der Mädchen verbreitern, zum Beispiel durch Modellversuche und Empfehlungen, wie man auch Mädchen naturwissenschaftlich-technische Berufe nahebringen könnte.

HK: Wie ist die Frauenforschung dem Einfluß bestimmter gesellschaftlicher Geschlechterstereotypen auf die Spur kommen? Wie ließ sich feststellen, daß auch die Schule ihren Anteil an der Fortschreibung der bestehenden Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern hat?

Knab: Es handelt sich nicht um große, flächendeckende empirische Vergleichsuntersuchungen, sondern um punk-

tuell ansetzende, kleine Untersuchungen in einzelnen Schulen und Klassen, die sich aber allmählich zu einem Gesamtbild verdichteten. Den Ausgangspunkt bildeten Beobachtungen bei der Berufs- und Studienwahl von Frauen. Von diesen aus wurde dann zurückgefragt, welchen Einfluß die Schule daran haben könnte.

HK: Inwieweit belegen diese Untersuchungen, daß Mädchen und Frauen trotz weitgehender formaler Gleichberechtigung in der bestehenden koedukativen Schule weiterhin auf bestimmte Fächer, Ausbildungen, Berufe und Studien festgelegt bleiben und damit erheblich benachteiligt sind?

Knab: Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen lassen sich in drei Bereiche gliedern, die zugleich die Hauptstränge der Koedukationskritik bilden: die Interessenentwicklung bei Schülerinnen und Schülern, die Förderung und Entwicklung von deren Selbsteinschätzung und das Kommunikationsverhalten, beziehungsweise die Umgangsformen in der Schule überhaupt. Zum einen zeigt sich, daß koedukative Schulen offenbar die Interessen von Mädchen und Jungen nicht in gleichem Maße entwickeln und fördern. Dies läßt sich beispielsweise aus der Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe herauslesen, die meist ganz auf der althergebrachten Schiene läuft: Mädchen wählen Sprachen und Literatur. Innerhalb der Naturwissenschaften interessieren sie sich für Biologie, das heißt also für die Naturwissenschaft, die nicht so stark mathematisiert scheint wie andere. Auch an künstlerischen Fächern haben Mädchen ein stärkeres Interesse. Dagegen konzentrieren sich Jungen auf Mathematik, Physik, Chemie, Politik und Geschichte und in jüngster Zeit auf Informatik. Ganz auf der traditionellen Linie liegt auch die Interessenverteilung bei den berufsvorbereitenden Kursen zum Beispiel in der Real- und Hauptschule: Bei freier Wahl gehen Mädchen in familiennahe Berufe oder Büroberufe – generell in den Dienstleistungssektor. Ein gleiches Lehrplanangebot allein ändert offenbar nichts an den geschlechtstypischen Konfigurationen in der Fächer- und der späteren Berufswahl.

HK: Warum ergibt sich denn keine tatsächlich neue Interessenverteilung, die der formalen Wahlfreiheit für beide Geschlechter entspreche?

Knab: Es könnte so etwas wie ein „heimlicher“ Lehrplan existieren, der diese Wahl steuert, so daß der offizielle Lehrplan von einem inoffiziellen, einem den Beteiligten gar nicht bewußten Lehrplan geschlechtsspezifischer Sozialisation überlagert würde. Eine solche Vermutung liegt nahe, denn diese merkwürdige Interessenverteilung widerspricht gut gesicherten Befunden der Psychologie. Dort haben Untersuchungen deutlich gezeigt, daß Unterschiede bezüglich bestimmter Fähigkeiten – wie etwa der Sprachfähigkeit oder des räumlichen Wahrnehmungsvermögens – zwischen Individuen viel größer sind als zwischen den Geschlechtern. Von daher dürfte es bei der Interessenentwicklung auch in der Schule in diesem Maße keine biologisch vorgezeichnete Geschlechtergruppierung geben.

HK: Es dürfte diese geschlechtsspezifische Interessenverteilung eigentlich nicht geben. Und dennoch existiert sie mit sehr weitreichenden Folgen für Mädchen und Frauen...

Knab: Eben weil sich deren Studien- und Berufswahl an den während der Schulzeit entwickelten Fähigkeiten und Interessen orientiert, landen sie in den Berufen mit den geringsten Aussichten: auf den unteren Etagen der Büro- und Dienstleistungsberufe, in den traditionell unterbewerteten Sozial- und Pflegeberufen und im Lehramt in den überfüllten Geisteswissenschaften.

„Mädchen entwickeln leicht eine negative Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit“

HK: Konnten einschlägige Untersuchungsergebnisse die Annahme von dem „heimlichen Erziehungsziel“ der Stabilisierung traditioneller Geschlechterrollen bekräftigen?

Knab: Es läßt sich an koedukativen Schulen beobachten, daß Lehrer und Lehrerinnen an Mädchen und Jungen offensichtlich ganz unterschiedliche Erwartungen richten; Erwartungen, die sich im Sinne der „self-fulfilling-prophecy“ denn auch bestätigen. Lassen Jungen in ihren schulischen Leistungen nach, heißt es: „Das ist typisch, der ist halt faul.“ Bei Mädchen dagegen tendieren Lehrer und Lehrerinnen im gleichen Fall dazu zu sagen, sie seien nicht klug genug, es fehle an der nötigen Begabung. Beide Geschlechter machen sich diese Interpretation zu eigen, was wiederum Konsequenzen für ihre Selbsteinschätzung hat. Mädchen entwickeln dabei relativ leicht ein negatives Bild ihrer eigenen Leistungsfähigkeit und stellen sich selbst schlechtere Prognosen. Jungen aber versuchen ihren Mißerfolg mit Faulheit zu erklären oder schlechte Umstände verantwortlich zu machen.

HK: Entscheiden diese unterschiedlichen Erwartungen nicht auch darüber, welche Beziehungen Lehrer und Lehrerinnen zu ihren Schülern aufbauen?

Knab: Genau das. Da Jungen viel öfter stören, binden sie zugleich sehr viel stärker die Aufmerksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern und bekommen damit auch mehr Zuwendung. Man beschäftigt sich mehr mit ihnen. Wenn aber Mädchen beispielsweise träumend aus dem Fenster gucken, fällt das nicht gleich als Störung auf. Diese ungleiche Verteilung von Aufmerksamkeit und Rückmeldung verbindet sich mit unterschiedlichen Erwartungen an das Sozialverhalten: Mädchen passen sich an und benehmen sich regelkonform; Jungen sind aufmüpfig. Daß sie aufmüpfig sind, heißt aber zugleich, daß sie kritisch und durchsetzungsfähig sind. Übrigens kann man im Kindergarten dieselben Beobachtungen machen wie in der Schule. Wenn es dort getrennte Spielecken gibt, dann gehen die Jungen zu den Technikbaukästen. Sitzen die Kinder um die Erzieherinnen herum, werden Jungen bei störendem Verhalten kaum zurückgewiesen. Bei Mädchen dagegen honoriert man die Anpassung. Sie erlangen die Aufmerk-

samkeit der Erzieherinnen, wenn sie an deren Rockschößen hängen.

HK: Diese Erwartungshaltung, das kann man wohl unterstellen, ist den Lehrern und Lehrerinnen aber meist nicht bewußt...

Knab: Natürlich kanalisieren Lehrer ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung nicht absichtlich ungleich. Vielmehr sind sie überrascht und entsetzt, wenn sie durch Videoaufnahmen, Unterrichtsprotokolle oder Tonbandaufzeichnungen mit ihrem eigenen Verhalten konfrontiert werden. Wie selbstverständlich jedoch diese ungleiche Behandlung für alle geworden ist, zeigt sich beim Bemühen um eine Verhaltensänderung. Sehr leicht entsteht dann bei den Unterrichtenden der Eindruck, sie schenken den Mädchen Aufmerksamkeit im Übermaß, obwohl die Kontrollaufnahmen eindeutig nur eine mühsame Gleichverteilung bestätigen. Entsprechend ist aber auch die Wahrnehmung in den Klassen selbst: Jungen fühlen sich sofort an den Rand gedrängt und protestieren heftig, wenn Mädchen nur die gleiche Beachtung erfahren.

HK: Zeigt denn die Festlegung der Schülerinnen auf traditionelle Rollen auch direkte Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen?

Knab: Nein, das sich aus diesen Beobachtungen ergebende Grundmuster steht gerade in einem merkwürdigen Kontrast dazu, daß sich der Mädchenanteil am Besuch weiterführender Schulen und den entsprechenden Abschlüssen ja längst eingependelt hat auf etwa 50 Prozent. Bei den Realschulabschlüssen ist der Anteil sogar noch höher. Auch beim Abitur sind die Mädchen dabei, die Jungen zu überholen. Das zeigt doch, daß der Schulerfolg von Mädchen ganz ausgezeichnet ist. Die Anpassungsleistung an die Schule wird offensichtlich ganz glatt erbracht. Wenn man also die koedukative Schule in ihren Folgen kritisiert, kann man das nicht an den Leistungen festmachen.

HK: Auch wenn die schulische Leistung der Mädchen nicht beeinträchtigt oder sogar gefördert wird, stellt sich aber doch die Frage, ob die Koedukation in ihrer Zielsetzung nicht gescheitert ist. Offensichtlich hat doch der gleichberechtigte Zugang zu Bildungsinhalten und -institutionen nicht viel an den bestehenden Geschlechterverhältnissen der Gesellschaft geändert.

Knab: Gescheitert ist die Koedukation nicht. Vielmehr ist sie als pädagogisches Konzept erst gar nicht verwirklicht worden, nämlich als pädagogisches Konzept der Kultivierung des Geschlechterverhältnisses. Es wurde lediglich ganz formalistisch auf dem Weg der „Koinstruktion“, des gemeinsamen Unterrichts für Jungen und Mädchen, dafür gesorgt, daß flächendeckend ein unterschiedsloses Bildungsangebot für alle Kinder zur Verfügung steht. Im Grunde war das nur ein Verwaltungsakt, der auf der irrigen Annahme gründete, daß Organisationsformen und Lehrpläne allein schon genügen, die pädagogische Welt zu verändern. Dabei zeigt doch schon die verfügbare Empi-

rie deutlich, daß die Organisationsform des Unterrichts zwar eine wichtige Einflußgröße darstellt, jedoch keineswegs ausschlaggebend ist. Ebenso ist zur Genüge erwiesen, daß Welten zwischen dem Lehrplan auf dem Papier und dem Lehrplan im konkreten Unterricht liegen können und daß Unterschiede zwischen einzelnen Schulen mindestens gleich groß sind wie Schulsystemunterschiede.

HK: Wenn die Einführung der Koedukation mehr oder minder nur ein Verwaltungsakt war – ist dann das, was Sie „Kultivierung des Geschlechterverhältnisses“ nennen, überhaupt ein bewußtes Erziehungsziel der bestehenden koedukativen Schulen?

Knab: Unter der Hand wurde der von den weiterführenden Jungenschulen tradierte Lehrplan für alle Schüler und Schülerinnen verbindlich. Damit ist aber vor allem ein Lehrplan gültig, der ausschließlich auf Berufsausübung und das Handeln in der Öffentlichkeit vorbereitet, entsprechend einem Allgemeinbildungsbegriff, der sich an Beruf und Öffentlichkeit orientiert. Der breite Bereich dessen, was als private Existenz bezeichnet wird, der zwischenmenschliche Umgang kommt in der Schule gar nicht vor, beziehungsweise wird auf die theoretische Vermittlung von Werten und Normen in Religionsunterricht, Ethik oder Sozialkunde beschränkt. Vor allem wird das ganze Feld der Tätigkeiten, die unter der sozialwissenschaftlichen Kategorie der „Reproduktionsarbeit“ zusammengefaßt werden und die bei der bestehenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung dem nichtöffentlichen Bereich zugeordnet sind und immer noch fast ausschließlich von Frauen verrichtet werden, im schulischen Lehrplan völlig ausgeblendet.

„Die Geschlechterproblematik ist bei der Einführung überhaupt nicht reflektiert worden“

HK: Koedukation läßt sich also nur dann als pädagogisches Konzept sinnvoll verwirklichen, wenn die realen Lebensbedingungen der Geschlechter zum Orientierungspunkt werden . . .

Knab: Ja, und hier liegt auch das Grundproblem. Die Geschlechterproblematik ist bei der Einführung der Koedukation in den 60er Jahren überhaupt nicht mehr reflektiert worden, sie lag außerhalb des Reflexionshorizontes. Es ging nur um formal gleiche Bildungschancen für die Mädchen.

HK: Dabei waren doch bestimmte Vorstellungen von den Geschlechtscharakteren und der Geschlechterdifferenz, die den Argumenten der Koedukationsgegner wie der -befürworter zugrunde lagen, weiterhin präsent. Die einen wollten „das Wesen der Frau“, das sie ontologisch begründeten und biologistisch verstanden, durch die Schule gefördert wissen. Andere suchten gerade solche Fixierungen durch die Betonung der kulturellen und

historischen Relativität bestimmter Geschlechtscharaktere zu unterlaufen und forderten daher geschlechtsneutrale Erziehungskonzepte . . .

Knab: Man darf nicht vergessen, daß die Bestrebungen, die Koedukation einzuführen ebenso wie der Kampf dagegen vor die Jahrhundertwende zurückreichen. Beispielsweise war zu Beginn dieses Jahrhunderts der Begründer der Odenwaldschule, Paul Geheeb, ein sehr vehementer Verfechter der Koedukation. Er hat dieses Konzept aber verbunden mit einer sehr festen Vorstellung von großen Unterschieden zwischen Männern und Frauen. Die gemeinsame Erziehung sollte diese Unterschiede, die er immer betonte, pädagogisch fruchtbar machen; in der Auseinandersetzung miteinander sollte das Zusammenleben der Geschlechter, das für die Gesellschaft unverzichtbar ist, kultiviert werden. Einen ganz anderen Zugang zur koedukativen Erziehung stellt dagegen die Forderung dar, die für Mädchen und Frauen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungsinstitutionen, die bislang Männern vorbehalten waren, verlangte. Der weibliche Kulturbeitrag blieb bei dieser Position davon abhängig, wie sich Mädchen entwickeln würden, wenn ihnen die gleichen Bildungsinhalte zugänglich wären. Die dahinter liegende Vorstellung war extrem individualistisch; ein Individualismus, der quer zur Geschlechterdifferenz lag. Aufgrund einer ganz anderen Überzeugung wurde diese Forderung nach geschlechtsneutraler Chancengleichheit ebenfalls erhoben: Mädchen könnten das gleiche Bildungsangebot völlig anders verarbeiten als Jungen. Und es würden völlig andere, völlig neue Geschlechtscharaktere und Geschlechterpolaritäten entstehen.

HK: Übereinstimmung in der Definition der Geschlechtscharaktere schloß also keineswegs sehr unterschiedliche Erziehungskonzepte aus. Beruhten umgekehrt gleiche Erziehungskonzepte auf völlig verschiedenen Vorstellungen?

Knab: Mit der identischen Begründung, daß Mädchen die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie Jungen brauchen, kann man und hat dies auch reine Mädchenschulen vertreten. Hier wurde dann „gleich“ nur im Sinne von „gleiches Niveau“ verstanden. Verbunden war dieses Konzept wiederum mit der Vorstellung von einer grundsätzlich unterschiedlichen Interessenlage zwischen Mädchen und Jungen. Ebenso war man von einem spezifisch weiblichen Kulturauftrag überzeugt, der sich am besten entwickeln ließe, wenn Frauen auch in der Schule von Frauen erzogen würden. Insgesamt lassen sich Spuren aus all diesen Konzepten und Ansätzen in der etwas gedankenlosen Verwaltungseinheit der gegenwärtigen koedukativen Schule finden.

HK: Offensichtlich blieben viele der genannten Argumente auf der Ebene von Überzeugungen . . .

Knab: Auf Empirie hat man sich bei der Einführung nur wenig stützen können. Soweit diese herangezogen wurde, waren dies Untersuchungen, die gezeigt haben, daß die

Jungen in ihrer Schulleistung in koedukativen Schulen profitieren. Ob sich dabei jedoch negative Folgen für die Mädchen ergeben würden, das blieb strittig.

HK: Welche Grundannahmen hat nun die neuere Frauenforschung in die Debatte eingebracht und unter welcher spezifischen Perspektive hat sie ihre Untersuchungen interpretiert?

Knab: Die neue Frauenforschung hat vor allem ganz deutlich den Zusammenhang zwischen dem Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft und den mehr oder minder bewußten Erziehungs- und Unterrichtspraktiken der Schule herausgearbeitet und gezeigt, daß dieses Geschlechterverhältnis in der Erziehung und in der Schule hergestellt und tradiert wird. Sie hat dies zunächst nur unter dem Gesichtspunkt der Benachteiligung der Mädchen aufgedeckt. Mehr und mehr aber machte sie deutlich, daß das Geschlechterverhältnis insgesamt in Frage steht. Das heißt, daß man in der Pädagogik auch die negativen Folgen der bestehenden Jungenerziehung in den Blick bekommen muß; daß es ebenso von entscheidender Bedeutung ist, wenn diese von bestimmten Erfahrungsreichen ganz abgeschnitten werden.

„Ich-Identität und Geschlechtsidentität müssen gleich entwickelt werden“

HK: Aber die feministisch-orientierte Forschung vertritt in dieser Diskussion, besonders was die Konsequenzen aus der Koedukationskritik angeht, doch keine homogene Position . . .

Knab: Nein, es gibt beispielsweise eine Strömung, die meint, quasi durch einen Tausch der Vorzeichen auskommen zu können. Dieser geht es vor allem darum – grob und verallgemeinernd gesprochen –, „weibliche Werte“ für die schulische Erziehung maßgeblich zu machen. Allerdings muß sich eine solche Position fragen lassen, ob hier nicht erneut ganz feste Vorstellungen von Eigentümlichkeiten der Geschlechter, von einem „weiblichen Wesen“ zugrunde liegen, ob hier nicht auch biologistisch argumentiert wird. Das Wechselspiel von biologischer Grundlage und gesellschaftlich-kultureller Formung und das Wechselspiel in der einzelnen Person von vorgegebenem Geschlecht und Ausformung der persönlichen Identität mit der Komponente Geschlecht wird nicht ernst genug genommen.

HK: Wie könnte unter Berücksichtigung der doch sehr fundamental ansetzenden Kritik der Frauenforschung die vorhandene Koedukation zu einem tragfähigen pädagogischen Konzept reformiert werden?

Knab: Von einigen Vereinseitigungen abgesehen liegt der Ertrag dieser Kritik darin, daß die Dringlichkeit neuer Überlegungen klar wurde: Die bewußte Auseinandersetzung mit der Frage, auf welche Lebensperspektive, vor allem aber auf welches Verhältnis zueinander Jungen und

Mädchen vorbereitet werden sollen und ob die gegenwärtige Schule für beide Geschlechter die richtige Vorbereitung bieten kann. Entscheidend wird dabei sein, ob in der Schule die Ich-Identität und Geschlechtsidentität gleichermaßen entwickelt und reflektiert erlangt werden kann, oder ob sie mehr oder minder bewußt Jungen und Mädchen auf den Gleisen weiterlaufen läßt, auf die sie die Familie, aus der sie kommen, gesetzt hat und auf denen sie auch durch andere außerschulische Erfahrungen gehalten werden. Wenn dieses ins Zentrum aller weiteren Überlegungen gestellt wird, kommt man zugleich auch fort von den merkwürdigen Koalitionen, die in der gegenwärtigen Debatte zuweilen zu beobachten sind, daß nämlich im trauten Verein konservative, traditionell denkende Frauen und radikale Feministinnen reine Mädchenschulen fordern.

HK: Die vehemente Einführung reiner Mädchenschulen schließen sie als Konsequenz der gegenwärtigen Koedukationskritik aus?

Knab: Es ist kurzschlüssig, mit reinen Mädchenschulen die Erziehung von Mädchen verbessern zu wollen, denn das bloße Verändern der Organisationsform im Sinne von Geschlechtertrennung ja oder nein – das hat sich ja auch bereits bestätigt – ist völlig unzureichend. Vielmehr muß an verschiedenen Punkten angesetzt werden. Der eine liegt auf der Lehrplanebene. Wenn beispielsweise, wie das gegenwärtig geschieht, Erziehungsaufgaben der Schule in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion gestellt werden und zugleich viel von Werterziehung gesprochen wird, muß deutlich gemacht werden, welche traditionell als weiblich geltenden Verhaltensweisen als Erziehungsziel für beide Geschlechter als notwendig erachtet werden. Ich denke hier zum Beispiel an die große Sozialkompetenz, die Frauen in ihrer Erziehung vermittelt bekommen. Im Fächerspektrum und bei der Bestimmung einzelner Themen für den Unterricht muß danach gefragt werden, welche Bereiche der Gesellschaft sich in der Schule widerspiegeln sollen, beziehungsweise wie die Schule auf diese Lebensbereiche vorbereiten soll. Hier muß die Schule vor allem deutlicher all das berücksichtigen, was gemeinhin unter dem Begriff Privatleben subsumiert wird.

HK: Dabei reicht es jedoch sicherlich nicht aus, die Reflexion des Zusammenlebens der Geschlechter nur auf der Ebene der reinen Wissensvermittlung zu leisten. Was muß dazukommen?

Knab: Die Schule muß selbst für praktisches Handeln und für das Zusammenleben Erfahrungsfelder bieten. Wenn Unterricht projektorientierter ist, kommt die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler sehr viel stärker zur Geltung, so daß diese eben auch prinzipiell neu konzipiert werden kann. Bislang heißt Zusammenarbeit in den koedukativen Schulen meist, daß die Jungen organisieren und die Mädchen Hilfsdienste ausführen. Wenn Schule sehr viel ausgeprägter zum Erfahrungsfeld und Erfahrungsraum wird, bekommen auch die Ämter und die Mitverantwortung der Schüler und Schülerinnen stärkeres

Gewicht, das, was heute diesen pseudodemokratischen Leerlauf in der Schule ausmacht. Die Aufgabenteilung zwischen Jungen und Mädchen kann so eine ganz neue werden. Vor allem aber wäre eine Schule mit einem solchen Charakter genötigt, das Geschlechterverhältnis ganz anders zu beobachten, zu reflektieren und in den Unterricht einzubeziehen. Ich halte es für sehr wichtig, daß Mädchen und Jungen auf diese Weise entscheidende Erfahrungen miteinander machen.

HK: Eine in der ganzen Auseinandersetzung um Fortführung des Modells oder Einführung reiner Mädchenschulen vermittelnde Position sieht die Lösung in einer phasenweisen Geschlechtertrennung bei prinzipieller Beibehaltung des koedukativen Systems. Was ist davon zu halten?

Knab: Grundsätzlich ist es wichtig, daß die Gruppierungen der Schüler und Schülerinnen gelegentlich wechseln und daß eine starre Klassen- und Jahrgangseinteilung aufgebrochen wird. Wenn jedoch nach Geschlecht gruppiert wird, sollte nicht ein vermeintliches Vorwissen darüber entscheiden, was Jungen und Mädchen besser getrennt tun und was nicht.

HK: Inwieweit sind alle diese von Ihnen angesprochenen Kritikpunkte an koedukativen Konzepten bereits Allgemeinut der erziehungswissenschaftlichen Diskussion?

Knab: In der Erziehungswissenschaft sind dies anerkannte und durchaus bewußte Fragestellungen. Langsam sickert die ganze Problematik auch in die Lehreraus- und fortbildung ein. Dennoch wird dort und in den Aktionen der Kultusverwaltung, der Schulaufsicht wie der Bildungspolitik die Frage der Koedukation meist nur in der verkürzten Form diskutiert: Wie weit ist eine Geschlechtertrennung nötig und wie sehr muß in Schulbüchern darauf geachtet werden, Frauen nicht nur auf die häusliche, die private Sphäre und die „Reproduktionsarbeit“ in dieser zu reduzieren. Bei den unmittelbar Verantwortlichen auf der bildungspolitischen Ebene und der Schulaufsicht kommt die ganze Frage schon so verkürzt an, wie sie poli-

tisch und verwaltungstechnisch am leichtesten realisiert werden kann.

HK: In jedem Fall trifft diese ganze Auseinandersetzung um die Überwindung oder Stabilisierung des bestehenden Geschlechterverhältnisses einen zentralen Lebensnerv der Gesellschaft . . .

Knab: In der Gesellschaft zeichnet sich ein sehr harter neuer Geschlechterkampf ab. In dem Maße, in dem die Frauen ihre Rechte einklagen, beginnen Verteilungskämpfe. Natürlich ist alle Welt dafür, die Möglichkeiten von Frauen zu erweitern, wenn nur Überschüsse verteilt werden müssen. Die Zeiten jedoch, in denen Überschüsse verteilt werden können, sind vorbei. Die neuen Bundesländer sind hierfür ein besonders krasses Beispiel. In allen Lebensbereichen werden dort jetzt grundsätzlich zuerst die Möglichkeiten der Männer gesichert. Nur das, was dann noch übrig ist, kann Frauen zugute kommen. Frauen werden nun erneut zurückgedrängt, indem man sie mit der Verpflichtung auf die Verantwortung für die Kinder unter massiven moralischen Druck setzt. Dieser wiederentflammte Geschlechterkampf wird selbstverständlich auch auf die institutionalisierte Erziehung durchschlagen.

HK: Das heißt doch aber dann zugleich, daß gerade auf dieser Ebene solchen Entwicklungen entgegengesteuert werden muß. Was kann Erziehung, schulische Erziehung hier überhaupt leisten?

Knab: Zunächst muß mit allergrößter Sensibilität darauf geachtet werden, daß in der neu aufgebrochenen Allgemeinbildungsdebatte berücksichtigt wird, auf welches Zusammenleben von Männern und Frauen wir unsere Kinder vorbereiten und in welche Spannungen diese geraten, wenn ihre tägliche Anschauung dem widerspricht, was offiziell an Gleichberechtigung propagiert wird – auch in der Schule. Die Schule ist nicht frei von den Widersprüchen der Gesellschaft. Aber sie kann ein Ort sein, wo man sich mit ihnen auseinandersetzt und wo man neue Erfahrungen machen kann.

Anlehnungsbedürftige Egozentriker

Eine soziologische Studie zur deutschen Gegenwartskultur

Auch unter den Bedingungen einer sehr weit fortgeschrittenen Individualisierung bilden sich gesellschaftliche Milieus, die es dem einzelnen überhaupt erst ermöglichen, sein auf sich selbst konzentriertes Leben zu gestalten. Diese These liegt der vielfach beachteten kultursoziologischen Untersuchung der deutschen „Erlebnisesellschaft“ des Bamberger Soziologen Gerhard Schulze zugrunde, die beim Frankfurter Campus Verlag im Sommer dieses Jahres erschienen ist. Im Monat August stand das Buch an erster Stelle der Sachbuch-Bestenliste der „Süddeutschen Zeitung“.

Der sich zu Tode amüsierende, auf Lust und Genußmaximierung versessene moderne Mensch ist seit Jahren schon fester Bestandteil einer pessimistischen Kulturkritik an der Gegenwartsgesellschaft. Den Sorgen und Nöten ums tägliche Überleben, der Sicherung des mühsam erreichten Lebensstandards ist er enthoben. Entbunden von den engen Schranken, Konventionen und biographischen Mustern traditioneller Milieus, sucht er den Spaß am Leben in den unterschiedlichsten Lebensformen und -stilen, die in ihrer Heterogenität und ihrem beziehungslosen Nebeneinander die vielbemühnte „postmoderne“ Gesell-