

Margrit Wienholz

50 Jahre Baden-Württemberg – 50 Jahre Koedukation – Eine Schule für Jungen und Mädchen

1. Schule im gesellschaftlichen Kontext

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Hochkulturen ohne Schulen nicht auszukommen scheinen. In der Forschung wird davon ausgegangen, dass immer dann Institutionen zur Vermittlung bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten geschaffen worden sind, wenn die heranwachsende Generation nicht mehr durch Alltagserfordernisse und Nachahmung wie von selbst das lernte, was sie für das Leben brauchte oder was die Erwachsenen von ihnen erwarteten. Die jeweilige Gesellschaft hat dann bestimmte Vorstellungen von Bildung und Erziehung entwickelt, die in der Schule umgesetzt werden sollen. Die Schule baut dabei allerdings auf Voraussetzungen auf, die sie nicht selbst geschaffen hat oder schafft. Die erzieherischen Voraussetzungen für die Arbeit in der Schule werden vielmehr im Elternhaus und durch die Erziehenden begründet, die die Kinder vor dem Eintritt in die Schule prägen. Dieser von Generation zu Generation zu beobachtende Kreislauf kann am besten gefasst werden in der Vorstellung von der Bildungskette.

Der erzieherischen Voraussetzungen muss sich Schule also bewusst sein, und sie hat, von diesen Vorgaben ausgehend, im Wesentlichen zwei Aufgaben: einmal, die Kinder und Jugendlichen für das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, zum anderen aber auch, sie zu kreativem, kritischem und innovativem Umgang mit dem erlernten Wissen zu befähigen. Eine Veränderung – Entwicklung – der dazu gehörenden Wissensinhalte ist damit a priori postuliert.

Schulentwicklung im Sinne einer sich ständig verändernden Schule ist also automatisch Bestandteil einer in der Gesellschaft verankerten Schule.

So sei erinnert daran, dass spätestens seit 1968 z. B. die Forderung an die Schule herangetragen wurde, über die eingeschworene Ordnung von Logik und Rationalität hinaus anderen menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten und existentiellen Bedürfnissen Raum zu geben. Noch eklatanter war die im KMK-Beschluss von 1984 an die Schulen herangetragene Forderung, ein Konzept für den Einsatz der Neuen Technologie an den Schulen zu entwickeln. Die Umsetzung des Beschlusses wurde in die Hand der einzelnen Bundesländer gelegt. Baden-Württemberg hat das dann mit der Festschreibung der ITG im Neuen Bildungsplan 1994 umgesetzt. ITG (Informationstechnische Grundbildung) musste fortan in den Schulen unterrichtet werden; eine durch die informationstechnische Revolution veränderte Gesellschaft forderte neue Unterrichtsinhalte gemäß den oben genannten Aufgaben.

In Schlagwörtern und immer wiederkehrenden Termini wie Neue Lernkultur, Wissensgesellschaft oder Lerngesellschaft wird auch deutlich, dass auf das institutionelle Lehren und Lernen viel Hoffnung gesetzt wird, auch die neu gegründeten virtuellen Bildungseinrichtungen bestätigen letztendlich nur den Glauben an die wissensvermittelnde und kompetenzbildende Macht solcher Einrichtungen. Daher wird auch vom PISA-„Schock“ gesprochen, der, so scheint es, zunächst nur noch zu mehr Qualitätskontrolle führen soll, zu sogenannter „Evaluation“ von Fähigkeiten und Kompetenzen. Dazu gehören auch die im Sammelbegriff „Schlüsselqualifikationen“ genannten Kompetenzen wie z. B. Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit, die nur sehr schwer zu diagnostizieren sind. Hier findet eine klare Abkehr statt von der böswillig als „Kuschelpädagogik“ bezeichneten Hinwendung zu kindlichen Bedürfnissen, gefordert wird wieder mehr zertifiziertes Wissen. Wissen, Bildung und Erziehung im „Unternehmen Schule“, im Kontext der Ökonomie mit funktionaler Optimierung unter Wettbewerbsgesichtspunkten, so lesen sich jedenfalls manche Reaktionen auf den PISA-Schock: „Mehr Leistung ... damit der Wirtschaftsstandort Deutschland nicht in der bildungspolitischen Bedeutungslosigkeit versinkt.“¹

Die hier skizzierten Aspekte lassen sich auch in der Schulentwicklung Baden-Württembergs in den letzten 50 Jahren erkennen. Offensichtlich ist dies in den Lehrplänen, die neben einer sichtbar veränderten Quantität auch eine qualitative Anpassung an die Veränderungen der Gesellschaft in den letzten 50 Jahren deutlich werden lassen.

Veränderte Wissensinhalte und unterschiedliche pädagogische Bewertung kindlicher Bedürfnisse sind ein Aspekt, unter dem Schulentwicklung betrachtet werden kann.

2. Eine Schule für Jungen und Mädchen

Es gibt andere Aspekte, wie die engagierte Diskussion der PISA-Ergebnisse zeigt. Nehmen wir ein in den Diskussionen um PISA zwar nicht negiertes aber meist unterschätztes Ergebnis.

Auffallend sind die bei der Studie konstatierten Geschlechterdifferenzen in Bezug auf Kompetenzbereiche:

„Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen. In der Mathematik lassen sich Leistungsvorteile für die Jungen feststellen, diese sind jedoch deutlich kleiner... In den Naturwissenschaften zeigt sich weder im Durchschnitt der OECD-Staaten noch innerhalb Deutschlands ein signifikanter Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen. Es fällt auf, dass in allen Domänen die Geschlechterdifferenzen in den verschiedenen Teilnehmerstaaten unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Dabei gelingt es in einigen Ländern offenbar

recht gut, hohe Gesamtleistungen zu erreichen und gleichzeitig relativ geringe Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen entstehen zu lassen.“²

Diese Ergebnisse sind kein Novum.

Von den Anfängen dessen, was wir unter Schule verstehen, bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war das Geschlecht ein wichtiges Kriterium für die Zulassung zu öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen, meist war es das ausschlaggebende Kriterium für die Entscheidung, welche Wissens- und Bildungsinhalte ein Kind vermittelt bekommen durfte und sollte.

Ausgehend von Art. 3 Abs. 2 des Grundgesetzes wurde nach Ende des Zweiten Weltkrieges auch in Baden-Württemberg die Koedukation eingeführt. Sie war insofern ein Paradigmenwechsel als nun ohne Ansehen des Geschlechtes de jure jedem Kind jede öffentliche Schule mit allen Bildungsinhalten offen stand. 1966 war sie dann flächendeckend eingeführt. Ein wichtiger Schritt in der Schulentwicklung nicht nur Baden-Württembergs hin zu mehr Gleichberechtigung gemäß dem Grundgesetz der neuen Bundesrepublik. Die Zahl der Mädchen in den weiterführenden Schulen stieg ebenso wie die Zahl der Studentinnen.

Dieser quantitativen Entwicklung folgte die qualitative nur langsam.

Zunächst hatten die für Schule Verantwortlichen bei der Festschreibung der Inhalte weiterhin das Geschlecht des Kindes im Auge, was die z. T. unterschiedliche Gewichtung von zu vermittelndem Wissen an Jungen und Mädchen zeigt. So heißt es 1949 im Lehrplan für den abschließenden Unterricht in der Volksschule von Schulrat H. O. Olbrich in dem Kapitel Die Mädchenerziehung im abschließenden Unterricht: „Es gilt, das Mädchen der beginnenden Reifezeit zu innerer Geschlossenheit zu erziehen, die im weiblichen Wesen begründet liegt. Die großen Möglichkeiten fraulicher Eigenart: Ganzheitsstreben, Liebe zum Lebendigen und Persönlichen, zu Frieden und Gemeinschaft müssen wirksam gemacht, die geistigen Formkräfte der Mädchen geweckt und gefördert werden.“³ Über die Situation im „Geburtsjahr“ Baden-Württembergs informiert der „Entwurf eines Lehrplans für die Mittelschulen in Nordwürttemberg“ von 1952⁴, der in allen Fächern nach Kn und M aufgeteilt ist. Interessant in den unterschiedlichen Stundentafeln ist die Tatsache, dass die Mädchen grundsätzlich in Mathematik, Englisch und Deutsch weniger Unterrichtsstunden erhalten zugunsten von Handarbeit.

Im Zuge der flächendeckend eingeführten Koedukation 1966 wurden die Inhalte zwar angeglichen, der Unterschied schien mit Hilfe und auf der Basis der Koedukation keine Rolle mehr zu spielen.⁵ Dennoch lassen sich in den Stundentafeln bis 1978 Unterschiede feststellen; noch im Lehrplan 1963 war die Anzahl der Mathematikstunden für Mädchen geringer. Die Lehrpläne bis 1984 beachten dann, außer im Sportunterricht, die Geschlechterdifferenz nicht

mehr, weder in den Stundentafeln noch im Hinblick auf das erzieherische Handeln.

Erst in den Lehrplänen 1994, und jetzt für alle Schularten, ist die Thematik „Entwicklung und Veränderung der Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft und die Verwirklichung der Gleichberechtigung von Mann und Frau“ im Erziehungs- und Bildungsauftrag als ein Thema mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz ausdrücklich genannt. Im Lehrplan 1994 des Gymnasiums wird im Zusammenhang mit der Forderung nach einer ganzheitlichen Erziehung sogar explizit formuliert:

„... zu dieser (ganzheitlichen Erziehung/ d. Autorin) gehört auch, daß die Schülerinnen und Schüler eine geschlechtliche Identität finden. Im Unterricht müssen sich Mädchen und Jungen bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen, indem ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Interessen und Bedürfnisse ernst genommen werden und sie zu kooperativem Umgang miteinander angehalten werden.“⁶

Dies ist ein Meilenstein auch im Hinblick auf die bei der PISA-Studie nachgewiesenen Unterschiede in den Kompetenzbereichen von Jungen und Mädchen, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und der Berücksichtigung dieser Tatsache im Unterricht als wichtiges Ziel.

Ein neuer Blick also auf ein bekanntes Faktum. Das ist sicher nicht monokausal, eine gesellschaftliche Veränderung hat jedoch besonders dazu beigetragen.

Der gesellschaftliche Wandel zur sogenannten Informations- und Wissensgesellschaft hat durch den zunächst eingegengten Fokus auf die neue Technik den Blick erneut und zwingend auf das Thema Geschlechtsunterschiede gelenkt. Bei Bildungs- und Ausbildungsinteressen, beim Freizeitverhalten, bei der Kurswahl in der Oberstufe der Gymnasien, bei der Berufswahl aber auch bei Methodik und Didaktik sowie der Frage nach den Lehrenden als Identifikationsfiguren wurde geforscht, um dem Unterschied auf die Spur zu kommen.⁷ Folgen waren u. a. die Forderung nach der sogenannten „reflexiven Koedukation“ statt bloßer „Koinstruktion“, und nach der Förderung der Mädchen in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern. Der einseitige Forschungsansatz vom Defizit der Mädchen verhinderte z. T. gewünschte Erfolge von teuren Förderungsprogrammen, verhinderte gleichzeitig aber auch den Blick auf die Stärke der Mädchen und die Defizite der Jungen, die jetzt in der PISA-Studie wieder deutlich werden. Zwar wurde vereinzelt schon früh darauf hingewiesen⁸, doch ein Paradigmenwechsel fand erst statt, als die Forderung nach umfassender Medienkompetenz und der Wunsch nach Förderung von Schlüsselqualifikationen auch mit sprachlichem Schwerpunkt ins Bewusstsein bildungspolitischer Maßnahmen rückte. Verwiesen sei hier u. a. auf die Grundsatzrede zur Bildungsreform von Bundespräsident Roman Herzog am

5.11.1997 in Berlin, in der er die Wichtigkeit der Empathie und Kommunikationsfähigkeit bei der Erziehung junger Menschen hervorhob.

3. PISA und die Koedukation

In den meisten sprachlich dominierten Kompetenzbereichen – und welcher Unterrichtende wüsste das nicht – liegen Mädchen vorn. Auch Firmen schätzen diese hohe Kompetenz der Frauen, was sich in speziellen Schulungsmodulen für Führungskräfte oder in Arbeitsplatzbeschreibungen niederschlägt. Auch in den Schulen gibt es seit längerem spezielle Trainingsseminare für Jungen, in denen sie lernen sollen, Streit nicht nur durch körperliche Gewalt auszuagieren, sondern zum Beispiel auch eine sprachliche Streitkultur zu entwickeln. Auch hier war wieder der Druck von außen – steigende Gewalt in den Schulen – so groß, dass gehandelt werden musste.

Was aber bedeuten diese alten und durch PISA wieder neuen Erkenntnisse einer Differenz der Geschlechter, die unterschiedliche Interessen, Motivationen, Kompetenzen und damit unterschiedliche Formen der Kreativität und hohe Leistungen in unterschiedlichen Bereichen zur Folge hat? Geht es hier wieder um alte Geschlechterstereotypen, die längst überwunden schienen? Der „Unisex“-Trend in der Mode hatte unsere Schulen erreicht. Wären da nicht die ewigen frauenbewussten Mahnerinnen gewesen, die mit ihren Forderungen nach der sogenannten Mädchenförderung einfach keine Ruhe ließen.“⁹ Welche Konsequenzen sollen 50 Jahre nach Einführung der Koedukation aus den in der PISA-Studie wieder manifest gewordenen Ergebnissen einer Differenz gezogen werden, um die Fähigkeiten beider kompensatorisch zu fördern und Synergieeffekte zu erzielen für echte Innovationen, d. h. Maßnahmen mit vorbildloser Originalität?

Bei allen guten Gründen, den PISA-Schock zu relativieren, nützen alte Vorstellungen als Trostpflaster und Beruhigung des Erneuerungswillens nichts. Ich denke da etwa an die wieder laut geäußerte Forderung nach der Ganztagschule, mehr und besser ausgebildeten Lehrern, kleineren Klassen, sprachlichen Integrationsprogrammen, Förderungsprogrammen für Lernschwache, abgespeckten Lehrplänen, höheren Leistungsanforderungen und niedrigeren Übergangsquoten in die weiterführenden Schulen und dergleichen mehr. Im Einzelfall haben alle diese Vorschläge ihre Berechtigung und führen sicher punktuell zu Verbesserungen. Aber Schule darf nicht zu einem Unternehmen mit „Just-in-time-Produktion“ werden analog der Wirtschaft, die mit ihren Forderungen natürlich ihre Interessen vertritt. Die bereits genannte Vorstellung von der Bildungskette, bei der alle im gleichen Boot sitzen, gilt auch hier wieder. Nicht ohne Grund boomen auch Elternratgeber und steht das Buch des Elternpaares Petra Gerster und

Christian Nürnberger: „Der Erziehungsnotstand“¹⁰ auf der Hitliste, entstehen Elternakademien, Elternseminare und werden die Großeltern wiederentdeckt.

4. Bildungspolitik in Baden-Württemberg – zukunftsweisende Aspekte

Die Zweifel an den Resultaten der PISA-Studie sollten zu gründlichem Nachdenken genutzt werden, auch und insbesondere über die klassische und bekannte geschlechtsspezifische Verteilung der Kompetenzbereiche. Einseitige und isolierte Fördermaßnahmen der letzten Jahrzehnte haben offensichtlich nicht den gewünschten Erfolg gehabt. Dies ist nicht nur in der Schule so.

Unterstützung für neue Wege kommen aus der Politik, hier ergeben sich Koinzidenzen, die nicht zufällig sein können.

„Gender Mainstreaming wird Leitlinie der Landespolitik“, so titelte das Sozialministerium Baden-Württemberg seine Presseerklärung zum Beschluss des Ministerrates am 24. Juli 2001, „... künftig landespolitische Programme und Projekte auf ihre geschlechtspolitischen Auswirkungen... zu einem Zukunftsthema für Politik und Wirtschaft, kommunale Verwaltung und freie Träger“ zu machen.

50 Jahre nach Einführung der Koedukation wird diese politische Entscheidung auch die Schule verändern. Als Querschnittsaufgabe in der Schule ist GM jedoch noch kaum zur Kenntnis genommen, der Diskurs darüber hat erst vereinzelt begonnen. Andere europäische Länder sind da bereits weiter, so wurde z. B. in Schweden 1995 das Ausbildungsgesetz ergänzt, damit das Schulpersonal Gender Mainstreaming fördert.¹²

Die PISA-Studie ist eine große Chance im Bereich des Bildungswesens, Problembereiche der Koedukation und des kompensatorischen Lernens zu klären und die Ergebnisse im internationalen Vergleich zu stärken. Zu denken ist hier an die Tatsache unterschiedlicher Interessen von Jungen und Mädchen in Schule und Freizeit. In der JIM-Studie '98 sind diese Unterschiede z. B. im Hinblick auf den Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland untersucht worden. Die PISA-Studie belegt diesen Unterschied im Bereich des Lesens und zeigt die daraus resultierenden signifikanten Kompetenzunterschiede auf, auch international. Solche Unterschiede muss eine Didaktik und Methodik der Fächer in Zukunft berücksichtigen, will sie kompensatorisch fördern. Die Grundsätze des Gender Mainstreaming zeigen hierzu Wege auf. Mit der klaren Forderung nach konsequenter Berücksichtigung der unterschiedlichen Auswirkung pädagogischen Handelns auf Jungen und Mädchen wird die Grundlage gelegt für die Einbeziehung der Stärken und Schwächen beider. Aus einer solchermaßen

reflexiv gestalteten Koedukation resultieren Synergieeffekte, die Jungen und Mädchen und damit der Optimierung von Schule dienen.

Anmerkungen:

- 1 Petra Kistler, Badische Zeitung vom 8.2.02, „Das Unternehmen Schule“.
- 2 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske+Budrich, Opladen 201, S. 253.
- 3 Verlag F. Schöningh, Paderborn 1949, S. 21.
- 4 K. u. U. Nr. 3, S. 34 ff.
- 5 Weitergehende Informationen bei Dr. Carol Hagemann-White: Sozialisation: Weiblich – männlich? Leske + Budrich, Opladen 1984.
- 6 Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 3/94, S. 11.
- 7 Vgl. u. a. JIM '98, Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland mit Regionaldaten für Baden-Württemberg. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, November 1998.
- 8 Margrit Wienholz: „Und wo bleiben die Jungen?“ In: Sozialpädagogik Heft 5, Sept./Okt. 1992, S. 210-222.
- 9 Vgl. u. a. Elisabeth Frank: Schule der Chancengleichheit. Impulse für eine qualifizierte Koedukation am Beispiel des Schulversuchs Physik. Hrsg.: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg, Stuttgart, Mai 1997/Margrit Wienholz: „Neues Lernen lebenslang. Schule im Spannungsfeld zwischen intelligenten Rechnern und emotionaler Intelligenz“. In: LEARNTEC '98. 6. europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie. Tagungsband, hrsg. von U. Beck, W. Sommer, Karlsruhe 1998, S. 419-433.
- 10 Repräsentation – Ressource – Realisation.
- 11 u. a. politischer Wille, Engagements auf oberster Ebene (Top-down-Prinzip), Ressourcenbereitstellung, Kontrolle.
- 12 Vgl. „Die Gleichstellung von Frauen und Männern in Schweden“, in: Tatsachen über Schweden, hrsg. vom Schwedischen Institut, Stockholm, April 2000.