

Erwägen Wissen Ethik

Deliberation Knowledge Ethics

vormals / previously

Ethik und Sozialwissenschaften (EuS) – Streitforum für Erwägungskultur

EWE 15 (2004) Heft 1 / Issue 1

INHALT / CONTENT

SEMINARBERICHT

Eine Auseinandersetzung mit der EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation (Jg. 7, 1996, Heft 4: S. 509 - 585)

Bettina Blanck unter Mitarbeit von Marijke Brodel, Hakan Gecegel, Katrin Grebing, Katharina Hentschel, Verena Klocke, Eva-Maria Meerpohl, Sarah Thabet, Simon Zawila:
„Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“ 3

ERSTE DISKUSSIONSEINHEIT / FIRST DISCUSSION UNIT

HAUPTARTIKEL / MAIN ARTICLE

Ulrich Witt: Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig? 33

KRITIK / CRITIQUE

Thomas Bargatzky: Keine Kontinuität. Kommentar zu Ulrich Witt:

„Beharrung und Wandel – ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig?“ 46

Frank Beckenbach: Evolution der Evolutionstheorie? 49

Henri J. M. Claessen: The Evolution of Economy – Anthropological Considerations 52

Kurt Dopfer: Warum wirtschaftliche Evolution theoriefähig ist:

Empirische Axiomatik und Diskursebenen 54

Mathias Erlei: Wirtschaftliche Evolution und Wissen 57

Caroline Gerschlager: Wirtschaftliche Evolution und kulturelle Dynamik 59

Rainer Greshoff und Lars Winter: Was leistet eine reduktionistische evolutionäre Ökonomik? 61

Christopher Hann: Eine neue black box? 64

Carsten Herrmann-Pillath: Evolutionsökonomik ohne Evolutionstheorie? 67

Jörg Guido Hülsmann: Gesetzmäßige Evolution? 69

Michael Hutter: Der Gegenstand: Evolution des Wirtschaftens, oder Evolution der Wirtschaft? 70

Wolfgang Kerber: Wirtschaftliche Entwicklung:

Forschungsperspektiven der evolutionären Ökonomik 73

Thorbjørn Knudsen: Economic Evolution without Variation, Selection and Retention? 75

Lambert T. Koch: Universelle Evolutionstheorie als metatheoretische Synthese 78

Carsten Köllmann: Die Metaphysik der evolutionären Ökonomik 80

Gisela Kubon-Gilke: Evolutionsökonomik und das Münchhausen-Trilemma 82

- Reiner Kümmel:** Produktion, Innovation und Verteilung –
Komponenten und Dynamik wirtschaftlicher Evolution 84
- Marco Lehmann-Waffenschmidt:** Evolution ohne homo oeconomicus – zur Notwendigkeit
einer nicht-optimierenden Rekonstruktion der Wirtschaftsgeschichte 87
- Matthias Meyer:** Zur Theoriefähigkeit wirtschaftlichen Wandels:
Invarianzen und theoretische Unterscheidungen 89
- Hans Mohr:** Verstehen die Ökonomen die evolutive Ökonomik als eine naturalistische Theorie? 92
- Heinz-Jürgen Niedenzu:** Evolutionstheorie oder Theorien evolutionärer Prozesse?
Überlegungen zur Einheit des Prozesses angesichts multipler Mechanismen und Logiken 93
- Hans G. Nutzinger:** Was heißt Theoriefähigkeit wirtschaftlicher Evolution?
Eine Frage und ein paar (dogmen-)historische Anmerkungen 96
- Walter Ötsch:** Kontinuität von was? 98
- Claudia Pahl-Wostl:** Transformationsprozesse in der Gesellschaft –
die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes in der Evolutionsforschung 99
- Helge Peukert:** Eine evolutorische Kritik der Wittschen Evolutionsökonomie 102
- Reinhard Pfriem:** Kontinuität und Kontingenz.
Die Theorie wirtschaftlicher Evolution ist ein kulturwissenschaftliches Projekt 105
- Birger P. Priddat:** Wie ‚epistemologisch heikel‘ ist das Neue? 107
- Fritz Rahmeyer:** Auf dem Wege zu einer ‚General Evolutionary Theory‘
des wirtschaftlichen Wandels? 109
- Olaf J. Schumann:** Interferenz, Kohärenz und die Berührungsgänge der Ökonomie 111
- Hansjörg Siegenthaler:** Das Forschungsprogramm der evolutorischen Oekonomie
im Spannungsfeld der Wissenschaften: Anmerkungen zum Aufsatz von Ulrich Witt
über Theoriefähigkeit wirtschaftlicher Evolution 114
- Burkhard Stephan:** Entwicklungsdenken und Evolutionskonzept 116
- Rudolf Stichweh:** Biologische Evolution und soziokulturelle Evolution:
Kontinuitäten, Metaphern und Analogien 118
- Victor J. Vanberg:** Zur Steuerbarkeit evolutionärer Prozesse 119
- Eckart Voland:** Von der unsichtbaren Hand hinter der unsichtbaren Hand 122
- Jack J. Vromen:** An ambitious research agenda for studying economic evolution 123
- Peter Weise:** Zur Theoriefähigkeit ökonomischer Evolution 126
- Carl Christian von Weizsäcker:** Kommentar zu Witt, Beharrung und Wandel –
ist wirtschaftliche Evolution theoriefähig? 128

REPLIK / RESPONSE

- Ulrich Witt:** Wirtschaftliche Evolution: welcher theoretische Zugang? 130

ANHANG / APPENDIX

- LISTE DER VERÖFFENTLICHUNGSVORHABEN FÜR EWE** 144

„Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“ –

Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit der EuS-Diskussionseinheit zur Koedukation (Jg. 7, 1996, Heft 4: S. 509-585)

Bettina Blanck

unter Mitarbeit* von

**Marijke Brodel, Hakan Gecegel, Katrin Grebing, Katharina Hentschel,
Verena Klocke, Eva-Maria Meerpohl, Sarah Thabet, Simon Zawila**

0. Inhaltsübersicht

- I. Vorbemerkungen und Überblick ((1) – (3))
- II. Seminar und Seminarbericht als erwägungsorientiertes Forschungsprojekt ((4) – (6))
- III. Zum Verlauf des Seminars und der Förderung und Entwicklung von Erwägungs- und Forschungsorientierung ((7) – ((15))
 - 1. Tabellarischer Überblick zum Verlauf des Seminars ((8))
 - 2. Ausführlichere Darstellung des Seminarverlaufs ((9)) – ((11))
 - 3. Förderung und Entwicklung von Erwägungs- und Forschungsorientierung ((12)) – ((15))
 - 3.1 Voraussetzungen und Merkmale erwägungs- und forschungsorientierter Lehre ((13)) – ((14))
 - 3.2 Vorsicht »Fallen«!!! Über »Frustrations-Fallen«, »Effektivitäts-Wünsche«, »Lerner-Probleme«, »Taktik-Didaktik-Verdächtigungen« und »Formalismusbefürchtungen« ((15))
- IV. Arbeiten zum Forschungsstand der in EuS dokumentierten »Koedukationsdebatte« ((16)) – ((23))
 - 1. Kontroverse Bewertungen des Hauptartikels: Versuch einer ersten »Erwägungssynopse« ((17)) – ((20))
 - 2. Konstruktive Vorschläge für gelingende »reflexive Koedukation«: Erwartungen und offene Fragen ((21)) – ((23))
- V. Rückblick und Ausblick ((24)) – ((27))
 - 1. Überlegungen zur eigenen Lerngeschichte und Wünsche an zukünftige Diskussionen ((24)) – ((26))
 - 2. Einschätzungen zum Verlauf des Seminars als »Erwägungsseminar« ((27))

I. Vorbemerkungen und Überblick

((1)) Der Seminarbericht ist zum Ende des Wintersemesters 2002/03 verfasst worden. Er gibt Facetten eines Erwägungsseminars zur Koedukationsdebatte wieder. Das Seminar lief unter dem Titel „Positionenvielfalt in der pädagogischen Diskussion am Beispiel der Koedukationsdebatte“. Hauptgegenstand dieses Seminars war die Diskussionseinheit zu dem Hauptartikel von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper in Ethik und Sozialwissenschaften 7(1996)4, S. 509 - 585.¹

Das Seminar wurde an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Bettina Blanck an der Fakultät für Pädagogik angeboten. Da es um eine Vertretung ging, konnte es deshalb nur sehr kurzfristig angekündigt werden. Bei der Planung des Seminars war für die Leiterin nicht absehbar, wie viele Studierende kommen würden. Die Möglichkeit, einen Seminarbericht gemeinsam mit den Studierenden zu verfassen, wurde zwar von Anfang an von der Leitung mit angedacht, aber erst im Verlaufe des Semesters mit den Studierenden anvisiert, nach-

dem für die Leiterin erkennbar wurde, dass vermutlich genügend Studierende mehr oder weniger kontinuierlich teilnehmen würden. Wie sich herausstellte, war diese Zielperspektive für die Studierenden und auch für die Leitung zusätzlich motivierend.

((2)) Der vorliegende Text wurde während der letzten 5 Wochen der Vorlesungszeit konzipiert. Vorschläge der 16 Studierenden wurden von der Leitung zu ersten Textentwürfen genutzt und dann im Seminar zur Diskussion gestellt sowie als Ausgang für weitere Arbeiten genommen, was wiederum zu einem überarbeiteten Entwurf für die nächste Sitzung führte usw. usf.² Zwei abschließende gemeinsame Besprechungen fanden im Sommersemester 2003 statt, an der 6 bzw. 2 Studierende teilnahmen. Zwar wollten eigentlich auch zum letzten, von den Studierenden gewünschten Treffen mehr Teilnehmende kommen, was aber dann u. a. an Verpflichtungen in anderen Seminaren oder Krankheit scheiterte.

((3)) Der Bericht umfasst Beschreibungen zu unserem Um-

gang mit der herausfordernden Vielfalt an Positionen und den Wegen, um sie zu erschließen. Zunächst wird dargelegt, inwiefern das Seminar ein Forschungsprojekt gewesen ist und welches die leitenden Orientierungen waren. Danach wird der Verlauf des Seminars geschildert. Der tabellarische Überblick bietet eine Orientierung über die zeitliche Abfolge, die jeweiligen Inhalte und die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen. In der ausführlicheren Darstellung werden exemplarisch spezifische Aspekte einbezogen und erörtert, wie etwa der Einsatz von »Erwägungsfeldern« bzw. »Erwägungstafeln« oder unterschiedliche Einschätzungen der Teilnehmenden zum Verlauf des Seminars.³ Die Überlegungen zum Forschungsstand der in der EuS-Diskussionseinheit dokumentierten »Koedukationsdebatte« nehmen ihren Ausgang von den unterschiedlichen Bewertungen, die dem Hauptartikel in den Kritiken zuteil werden und die im Seminar zu ungläubigen Erstaunen und dem ratlosen Ausruf „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“ führten. Die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Verständnissen des Konzeptes der »reflexiven Koedukation« und seiner Zielsetzung waren von der Idee geleitet, diese Bewertungsdifferenzen möglichst übersichtlich zu klären und zu verstehen. Der Versuch, eine »Bewertungstabelle« zu erstellen, führte uns dabei allerdings auch an die Grenzen dessen, was in diesem Seminar leistbar war, so dass der Klärungsprozess vor allem wohl ein reflexiver Klärungsprozess war, in dem uns zunehmend klarer wurde, was alles unklar bleiben musste. Eine Teilnehmerin brachte diesen Gedanken in ihren schriftlichen Abschlussüberlegungen hinsichtlich der Entwicklung ihrer Position so zum Ausdruck: „Dennoch hat sich meine Position entwickelt: von Ich bin nicht sicher, weil ich zu wenig weiß zu Ich bin nicht sicher, weil ich (zu) viel weiß“. Das Sammeln der verschiedenen konstruktiven Vorschläge für eine gelingende reflexive Koedukation erwuchs aus der Bedürfnislage nach möglichst adäquat umfassenden und konkreten Vorschlägen für die Praxis. Der Bericht endet mit einem Rück- und Ausblick, in dem Einschätzungen zum Seminarverlauf sowie zum Status des Seminars als »Erwägungsseminar« gemacht werden.

II. Seminar und Seminarbericht als erwägungsorientiertes Forschungsprojekt

((4)) Das Seminar „Positionenvielfalt in der pädagogischen Diskussion am Beispiel der Koedukationsdebatte“ war in dreifacher Hinsicht sowohl für die Leitung als auch für die Studierenden ein *Forschungsprojekt*.

1. Das Seminar wurde als ein »studierendenorientiertes Erwägungsseminar« angeboten und war *methodisch-didaktisch* ein Forschungsprojekt. Für die Studierenden war es das erste Erwägungsseminar. Aber auch für die Leitung, die das Konzept für »Erwägungsseminare« seit längerer Zeit theoretisch und praktisch entwickelt, ist die Durchführung eines solchen Seminars immer noch eine Forschungsunternehmung. Denn erwägungsorientiertes Lernen und Lehren kann auf keine institutionalisierten Traditionen zurückgreifen und ist deshalb auch angesichts fehlender erwägungsorientierter Methoden für qualitative Fragen weiterhin zu erforschen. Was »Erwägungsseminare« sein mögen, wird in den folgenden zwei Abschnitten noch näher erläutert (s. (5) f.). Hier soll zunächst angegeben werden, inwiefern das Seminar ein *Forschungsseminar* war.

2. *Inhaltlich* war das Seminar ein Forschungsprojekt, weil versucht werden sollte, zu einer kontroversen Diskussion einen ersten Ansatz für einen »Erwägungsforschungsstand« zu erarbeiten. Ein »Erwägungsforschungsstand« sollte die zu einem jeweiligen Thema erwogenen alternativen Positionen und Gegenpositionen möglichst umfassend darstellen. Er muss erkennen lassen, inwiefern jeweilige Alternativen adäquat erwogen wurden oder/und herausstellen, wo bisher nur unvollständig erwogen wurde. Ein Erwägungsforschungsstand weist direkt oder indirekt auf offene Fragen hin, indem er Grenzen jeweiligen Erwägens transparent macht. Er ermöglicht Begründungen für (vorläufige) Bevorzugungen bestimmter Positionen und sei es, dass der Erwägungsforschungsstand eine dezisionäre Konstellation deutlich macht, in der (vorerst) nicht mit Gründen eine Position anderen vorgezogen werden kann.

3. Schließlich war die *Zielsetzung*, ein gemeinsames »Endprodukt« – nämlich einen Seminarbericht – zu verfassen, bisher von allen Teilnehmenden noch nie versucht worden.

Im Folgenden werden, ausgehend von einer kurzen Skizzierung des Konzeptes für »Erwägungsseminare«, wie es den Studierenden auch zu Beginn des Semesters auf einem »Einstimmungspapier« erläutert wurde, zunächst einige leitende Ideen der Gestaltung des Seminars dargelegt, bevor sein Verlauf geschildert wird.

((5)) In »*Erwägungsseminaren*« sollen Konzepte und Positionen zu jeweiligen Problemlagen unter Berücksichtigung jeweiliger zugehöriger Alternativen erarbeitet werden. Alternative Lösungen sollen als solche erkannt, bestimmt und vergleichend bedacht werden. Eigene Positionen sind im Wissen um jeweilige Alternativen zu erarbeiten und sollen erwägungs-offen und korrekturbereit argumentierend in Diskussionen vertreten werden können. Kernmerkmal von Erwägungsseminaren ist die Unterscheidung in *Erwägungsalternativen* (Erwägungsebene) und *Lösungsalternativen* (Lösungsebene). Der Zusammenhang zwischen jeweils erwogenen Alternativen und der Begründungsqualität von Lösungen ist herauszuarbeiten. Solche Zusammenhänge zwischen Erwägungs- und Lösungsebene einschätzen zu können, heißt auch erkennen lernen, wann gewählte Lösungen nicht zureichend begründet (also dezisionär) sind und wo derzeitige *Grenzen des Wissens* liegen. In Erwägungsseminaren soll nicht nur Wissen (erster Stufe) vermittelt werden, sondern auch *reflexives Wissen* (höherer Stufe), wie ein *verantwortbarer Umgang mit heterogenen Konzepten* möglich ist, um die *Entscheidungsfähigkeit* der Einzelnen zu stärken.

In Erwägungsseminaren wird also eine *mehrfache Zielsetzung* verfolgt. Neben der Erarbeitung eines möglichst umfassenden *inhaltlichen Überblicks über die jeweilige Positionenvielfalt* zu einem Thema sollen *methodische Kompetenzen* und mit ihnen *Entscheidungskompetenzen* erworben und erprobt werden können.

In *studierendenorientierten* Erwägungsseminaren wird von den Erfahrungen und Positionen der Teilnehmenden ausgegangen. Die Teilnehmenden sollen sowohl *inhaltlich* als auch *methodisch mitbestimmen*, wie jeweilige Arbeitsvorhaben zu bewältigen sind.

Hinsichtlich der verschiedenen methodischen Vorgehensweisen in Erwägungsseminaren lassen sich mehr oder weniger intuitiv in einem ersten Schritt folgende Methoden unterscheiden:

- *Methoden bei der Vielfaltserschließung*, wie z. B. »Brain-

storming«, »Blitzlicht«, »Clusterbildung« und »Beispielssammlungen«, Nutzung von Literatur, Durchführung von Befragungen, Fragensammlungen, Rollenspiele;

- *Methoden für Aufbauprozesse und Dokumentationen*, wie z. B. seminarbegleitende »Notizen«, »wissenschaftliches Tagebuch«, Plakate, Vertiefungsmöglichkeiten in Tutorien, Spezialisierung als Expertin bzw. Experte, Erstellung eines »Seminarbuches«*, computerunterstützte Diskussionen*;

- *Methoden für Klärungsprozesse*, wie z. B. beispieleorientierte Bestimmungen, Erstellung von »Erwägungsfeldern« (z. B. auch »Erwägungstafeln«), Sortieren nach Abstraktions- und Konkretebenen, erwägungsorientierter »fish pool«, »erwägungsorientierte Pyramidendiskussion«, verschriftlichte Diskussionen mit Hilfe des »Thesen-Kritik-Replik«-Verfahrens, Videoaufzeichnungen und -analysen von Seminarsequenzen* (* bisher noch nicht erprobte Methoden in Erwägungsseminaren).⁴

((6)) Aus den konzeptuellen Überlegungen ergeben sich *leitende Ideen* für die Gestaltung von Erwägungsseminaren. Eine wesentliche Aufgabe der Leitung eines »studierendenorientierten Erwägungsseminars« ist es, bei den Teilnehmenden möglichst von Anfang an nicht nur ein Problembewusstsein, sondern auch ein *Forschungsbewusstsein* zu wecken. Die Phase der Klärung des Ausgangswissens und Erschließung einer ersten Vielfalt an Positionen und Argumenten der Studierenden bietet sich dabei als Einstieg an, welcher z. B. auch in die Formulierung von ersten Fragen, die im Verlauf des Semesters geklärt werden sollten, münden kann. »Erwägungsbetroffenheit« und »Forschungsneugier« der Studierenden sind eine Motivationsbasis für ihre weitere aktive Teilnahme. Diese Motivationsbasis, etwas klären zu wollen, um eine eigene Position zu gewinnen und um »besser« begründen und verantworten zu können, ist während des ganzen Semesters lebendig zu halten. Ohne sie verlieren Erwägungsprozesse an Relevanz. Die *Forschungsorientierung* und das *Lebendighalten von Forschungsbewusstsein* bedeuten für die Leitung, sich inhaltlich wie methodisch auf *verschiedene* Verläufe des Seminars einzustellen und vorzubereiten. Ihre Aufgabe dabei ist es, die Studierenden zu ermutigen und zu ermuntern, sich mit ihren inhaltlichen wie methodischen Interessen einzubringen. Die Leitung sollte zwar immer alternative Vorschläge für das weitere Vorgehen haben und ggf. auch eigene Vorlieben begründend vortragen, aber die eigentlichen Entscheidungen über das weitere Vorgehen sollten möglichst bei den Studierenden liegen, sei es durch Abstimmungen oder durch stellvertretendes Entscheiden einiger Teilnehmender. Letzteres bietet sich etwa an, wenn angesichts eines Vorschlags von Studierenden erkennbar ist, dass alle anderen damit sehr einverstanden sind bzw. die anderen zu unmotiviert sind, eine Entscheidung zu treffen und es lieber einer bzw. einem anderen Teilnehmenden überlassen. Die reflexive Entscheidung aller Teilnehmenden hinsichtlich einer bestimmten Problemstellung nicht zu entscheiden, kann die zu treffende Entscheidung auch an die Leitung delegieren. Die Leitung muss allerdings immer wieder der Versuchung widerstehen, die Studierenden durch eigene Führungen zu entlasten, um den Fortgang des Seminars zu beschleunigen. Dabei ist es nicht immer leicht einzuschätzen, wann Hilfe erforderlich und wann diese nur eine Entlastung von eigenen Entscheidungen und damit ein »Rückzug von Forschungsanstrengungen« ist. Je nach Verlauf des Seminars

muss die Leitung aber nicht nur Mitdenk- und Mitbestimmungsprozesse initiieren und moderieren, sondern dabei darauf achten, dass die Zielsetzungen des Seminars nicht aus den Augen verloren gehen. Auch wenn ggf. über Zieländerungen nachgedacht werden muss, sollte über alle Prozesse hinweg dennoch so etwas wie ein »roter Faden« erkennbar bleiben.

Im Sinne einer Erwägungsorientierung schließlich hat die Leitung darauf zu achten, »Erwägungsbewusstsein« und »Erwägungsneugier« zu fördern, also zur Frage und Suche nach jeweiligen möglichen Alternativen sowie ihren adäquaten Bestimmungen und Bewertungen zu motivieren. »Erwägungsfelder« bzw. »Erwägungstafeln« können hilfreich sein, zu versuchen bisherige Überlegungen sowie weitere denkbare Positionen systematisch darzustellen. Außerdem sollte entsprechende (weitere) Literatur bereit gehalten bzw. etwa in einem Semesterapparat zur Verfügung gestellt werden, die erkennen hilft, dass es verschiedene Positionen gibt und ein Forschungsbedarf besteht, wenn man eigenverantwortlich eine eigene Position beziehen und vertreten können will.

Wie sich diese leitenden Orientierungen nun in einem Seminar konkret auswirken können, welche inhaltlichen und auch didaktischen Herausforderungen sie an alle Teilnehmenden stellen und wie mit ihnen umgegangen werden kann, soll im Folgenden am Verlauf des Koedukationsseminars dargelegt werden.

III. Zum Verlauf des Seminars und der Förderung und Entwicklung von Erwägungs- und Forschungsorientierung

((7)) Zunächst wird der *ungefähre Ablauf des Seminars* mit seinen drei Phasen der »Einstimmung«, »Texterschließung« und »Vergleichsarbeit« skizziert. Auf einen tabellarischen Überblick folgt eine ausführlichere Darlegung. Durch diese sollen auch Unterschiede zu herkömmlichen Seminaren erkennbar werden. Die beiden Darstellungen überschneiden sich inhaltlich und können insofern alternativ gelesen werden. Hieran schließen zusammenfassende Überlegungen zur Förderung und Entwicklung von Erwägungs- und Forschungsorientierung an, die mit Einschätzungen der Studierenden zum Verlauf des Seminars konfrontiert werden, so dass einige der »Fallen«, in die man dabei »tappen« mag, erörtert werden können.

1. Tabellarischer Überblick zum Verlauf des Seminars

((8)) Die folgende Tabelle über den Verlauf des Seminars bietet in zeitlicher Ordnung einen Überblick über jeweilige inhaltliche Schwerpunkte und methodisch-didaktische Gestaltungen. Grundsätzlich wurden zu allen Sitzungen Notizen von einer bzw. einem Teilnehmenden angefertigt, so dass sich die Anderen auf die Diskussionsprozesse konzentrieren konnten und wir eine Dokumentation unserer Diskussionen hatten. Außerdem erfolgte zu Beginn jeder Sitzung eine kurze »Einfädelung« durch die Leitung und eine gemeinsame Besprechung des jeweiligen weiteren Vorgehens. Wenn möglich, fand letzteres auch schon als Ausblick am Ende der einzelnen Sitzungen in Verbindung mit Abschlussrunden (etwa als Blitzlicht) statt. Diese »feststehenden« Phasen werden im Folgenden nicht angegeben.

I. Phase der Einstimmung (zwei Sitzungen):

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodisch-didaktische Gestaltung	Bemerkungen
<ul style="list-style-type: none"> - Informationen zu Inhalt und didaktischer Gestaltung des Seminars als »Erwägungsseminar« 	<ul style="list-style-type: none"> - Erläuterungspapier: »Erste Einstimmung für ein »Erwägungsseminar« und ergänzend dazu ein »Einstiegscluster« 	<ul style="list-style-type: none"> - Erläuterungspapier sollte Hintergrundinformation über die Art des Seminars und eine Hilfe für „Später-Einsteigende“ sein
<ul style="list-style-type: none"> - Austausch und Diskussion der bisherigen eigenen Positionen und Erfahrungen der Teilnehmenden mit »Koedukation« 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelarbeit: Notieren erster Einfälle und Überlegungen; anschließende Plenumsdiskussion mit Notizen / Cluster an der Tafel - Ausgehend von Notizen zur ersten Sitzung Einführung von »Erwägungsfeldern«/»Erwägungstafeln« als Anregung für Textanalyse 	
<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit dem Aufsatz von Gabriele Neghbian: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: Harm Paschen/Lothar Wigger (Hg.): Pädagogisches Argumentieren. Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1992, 275 – 296 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeit: Lesen eines Textabschnittes aus dem Aufsatz von Gabriele Neghbian und Zusammenfassung und Darstellung der Argumentation auf einem Plakat 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Entscheidung, bereits in der 2. Sitzung einen Text zu analysieren, ging auf mehrere Überlegungen zurück: <ul style="list-style-type: none"> a) Einige Teilnehmende wollten schon in der 1. Sitzung Texte als »sicheren« Bezug. b) Der ausgewählte Text lässt sich gut in Gruppenarbeit abschnittsweise behandeln und er vermittelt einen Eindruck von der Kontroverse, ohne dass die Position der »reflexiven Koedukation« vorweggenommen wird. c) Man kann zu dem Text Erwägungsfelder erstellen.
	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch im Plenum - Überleitungsfrage zur Textarbeit: „Auf welche Fragen hättet ihr gern Antworten, wenn ihr jetzt die Texte der Diskussionseinheit lesen werdet?“ – Sammlung von Fragen 	

II. Phase der Texterschließung (insgesamt etwas mehr als neun Sitzungen)

a) Erschließung des Hauptartikels (drei Sitzungen):

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodisch-didaktische Gestaltung	Bemerkungen
<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit dem EuS-Hauptartikel von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper 	<ul style="list-style-type: none"> - Erwägungstafel als Impuls für eine Diskussion im Plenum mit Tafelnotizen und Clustern; Leitung legte dabei Wert auf beispielsorientierte Auseinandersetzung 	
<ul style="list-style-type: none"> - »Selbstversuch« zum Bestehen von Geschlechterstereotypen: Weiterschreiben einer Geschichte in verschiedenen Varianten mit Personen unterschiedlichen Geschlechts* 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelarbeit und anschließende Plenumsdiskussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitung beteiligte sich. Der »Selbstversuch« war ein Angebot, um das Vorhandensein von Geschlechterstereotypen selbst-referentiell zu thematisieren und eine diesbezügliche Betroffenheit zu schaffen
<ul style="list-style-type: none"> - Zusätzliche Texte von M. Horstkemper und Marianne Prieß** 		<ul style="list-style-type: none"> - Diese Texte wurden als zusätzliche, ergänzende Angebote ins Seminar eingebracht, weil die Teilnehmenden große Zweifel daran hatten, ob man mit Kindern Geschlechterverhältnisse reflektieren könnte und sich Reflexivität nicht nur auf die Lehrenden beziehen sollte

<ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche Formulierung einer eigenen vorläufigen Position zur »reflexiven Koedukation« 	<ul style="list-style-type: none"> - Einzelarbeit bzw. Partnerinnenarbeit (von zwei Teilnehmerinnen) und anschließender Austausch im Plenum, wobei sich die Teilnehmenden schon dargelegten Positionen zuordnen sollten 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitung machte mit. Das Formulieren eigener Positionen sollte die Forschungs- und Erwägungsorientierung lebendig halten, indem ein weiterer persönlicher Bezugspunkt geschaffen wurde
---	--	---

b) Erschließung der Kritiken (sechs Sitzungen):

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodisch-didaktische Gestaltung	Bemerkungen
<ul style="list-style-type: none"> - 26 EuS-Kritiken zu dem Hauptartikel von Faulstich-Wieland und Horstkemper: Analysen und Beginn der Suche nach Vergleichspunkten. Wo finden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kritiken? Inwiefern werden in den Kritiken alternative Positionen vertreten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Teilnehmenden mussten 6 Kritiken lesen. Eine der Kritiken lasen alle. Sie wurde in Gruppenarbeit analysiert und im Plenum waren dann die Ergebnisse zu integrieren – wobei wir hinsichtlich der Deutung einer Textstelle feststellen mussten, dass es zu ihr bei unserem derzeitigen Wissensstand zwei Deutungen gab, zwischen denen wir nicht mit Gründen eine der anderen vorzuziehen vermochten. Für die anderen 25 Kritiken wurden 5 Gruppen gebildet, die in den folgenden 5 Sitzungen jeweils eine Kritik analysierten. Gemeinsam wurde zuvor erarbeitet, nach welchen Gesichtspunkten die Kritiken analysiert werden sollten, um zu einem Vergleich zu gelangen. Alle Analysen wurden getippt (Gruppennotizen). Beim Austausch im Plenum wurden die Kritiken nur einmal »vollständig« vorgestellt. Da sich dies nicht als sinnvolles Vorgehen erwies, wurden in der Folge die Gruppenergebnisse im Plenum unter der Fragestellung eingebracht, was die Kritiken in besonderer Weise von den anderen unterscheiden bzw. mit ihnen verbinden würde. Außerdem wurde zu Beginn jeder Analyse-Sitzung an Hand der Gruppennotizen überlegt, inwiefern wir diese noch besser hinsichtlich eines Vergleichens gliedern könnten. In einige Sitzungen brachte die Leitung zur Anregung der Analysen Erwägungsfelder ein, die sich durch die Diskussion verbessern ließen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Der Vorteil dieses Vorgehens bestand darin, dass alle Texte interpretiert werden konnten und durch die Gruppenarbeit alternative Deutungen in den Blick kamen und berücksichtigt werden mussten. Die Gruppennotizen lasen wir nach dem ersten Mal nicht mehr ganz in der Sitzung, sondern nutzen sie als »Nachschlagewerk«. Da die Teilnehmenden unterschiedlich umfassend vorbereitet in die Sitzungen kamen, waren manchmal einige eher fertig; ihnen bot die Leitung Differenzierungsarbeiten an. Gruppen, die in einer Sitzung fehlten oder nicht fertig wurden, arbeiteten nach, so dass wir am Ende von allen Kritiken eine Kurzanalyse vorliegen hatten. Die Leitung beriet Gruppen, wenn diese um Hilfe baten. Dabei versuchte sie (wie im jeweiligen Plenumsaustausch) die Erwägungs- und Forschungsorientierung zu stärken, indem sie die Teilnehmenden etwa bat, sich einmal bei sehr entgegengesetzten Kritikpositionen vorzustellen, einer von ihnen hätte bei Kritikerin Y und eine von ihnen bei Kritiker Z studiert. Nun träfen sie beide in einem Schulkollegium aufeinander und müssten dort zu einer gemeinsamen Haltung zur Koedukation gelangen.

c) Erschließung der Replik (keine ganze Sitzung):

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodisch-didaktische Gestaltung	Bemerkungen
<ul style="list-style-type: none"> - EuS-Replik von Horstkemper und Faulstich-Wieland 	<ul style="list-style-type: none"> - Zur Replik gab es nur eine sehr kurze Diskussion im Plenum. Wir gingen dann zu der Ausarbeitung einer Sortierung der Kritiken und Erarbeitung eines Überblicks (Seminarbericht) über. Die Teilnehmenden erhielten zur Replik ein von der Leitung erstelltes Verweisungsregister, dem sie entnehmen konnten, auf welche Kritiken die Autorinnen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hier, wie auch an anderer Stelle, wäre ein anderer Verlauf des Seminars denkbar und eine genauere Auseinandersetzung mit der Replik möglich gewesen. Vielleicht aber macht eine nähere Analyse bei dem hier gewählten Vorgehen erst dann Sinn, nachdem eine erste Sortierung der Kritiken durch die Teilneh-

	in ihrer Replik in welchen Abschnitten eingehen. Das Verweisungsregister sollte auch schon während der Analyse der Kritiken anregen, in die entsprechenden Erwidierungen der Replik hineinzulesen.	menden vorliegt, an Hand derer die Teilnehmenden dann auch noch nicht-gelesene Kritiken lesen und von daher dann mehr Interesse an der Replik haben.
--	--	--

III. Phase der »Vergleichsarbeit«/ Versuch einer vergleichenden Sortierung und Zusammenstellung unterschiedlicher Positionen in der Diskussionseinheit

(Beginn der Arbeiten für einen Seminarbericht: fünf Sitzungen):

Inhaltliche Schwerpunkte	Methodisch-didaktische Gestaltung	Bemerkungen
- Gliederungsvorschläge und erste Entwürfe für einen Seminarbericht	- Sammeln von Vorschlägen für einen Bericht im Plenum, aus denen die Leitung einen ersten Gliederungsvorschlag entwickelte und später dann allmählich mit den Ergebnissen des Seminars »andickte«. Die entstehenden Textteile wurden dann wieder an die Teilnehmenden zur Kritik zurückgegeben.	
- Schwerpunkte der Vergleichsarbeit: a) »Bewertungstabelle«: Wie bewerten die Kritiken verschiedene Aspekte des Hauptartikels? b) Welche Vorschläge finden sich in der Diskussion für eine gelingende »reflexive Koedukation«?	- Sammeln von Vorschlägen für mögliche Dimensionen einer »Bewertungstabelle« im Plenum, dann Gruppenarbeit (gleiches Vorgehen auch bei der Auseinandersetzung mit Vorschlägen für eine gelingende »reflexive Koedukation«) - Unterstützung der Vergleichsarbeiten durch zwei Teilnehmende, die sich im Rahmen des Erwerbs eines Leistungsnachweises intensiver mit den Fragestellungen beschäftigten und insofern als »Expertin« bzw. »Experte« einige »Bausteine« für einen Seminarbericht verfassten.	- Die Arbeiten insbesondere mit der Bewertungstabelle forderten alle nochmals zu genauer Analyse heraus. Es fiel auf, dass die Arbeit in den Gruppen und die wiederholte Auseinandersetzung mit den Kritiken die Studierenden genauer werden ließ; einige entdeckten, dass sie Texte zunächst doch nicht ganz adäquat interpretiert hatten und verbesserten ihre Analysen. Schwierigkeiten beim »Einordnen« trugen dazu bei, die Diskussion differenziert zu betrachten. Für die Teilnehmenden zeigte die schließlich vorerst »fertiggestellte« Tabelle, wozu die »ganze Arbeit« gut war.
- Ergänzender Text zur reflexiven Koedukation***	- Text wurde in der Diskussionseinheit mehrfach angesprochen (Hintergrundinformation) und machte außerdem auch noch einmal die »praktische« Relevanz des <u>Themas</u> deutlich.	
- Abschließendes erneutes schriftliches Formulieren der eigenen Positionen und Abschlussdiskussion		- Rückbindung an den Beginn des Seminars: Inwiefern haben wir unsere Positionen geändert? (Reflexion auf eigene Lerngeschichte und den Seminarverlauf)
- Terminfestlegung für eine erste Redaktionssitzung im SS 2003		

* Dieser »Selbstversuch« bestand aus einer kleinen »Sportgeschichte« mit offenem Ende, in der die Personen entweder kein Geschlecht hatten, oder in der entweder nur männliche oder nur weibliche (geschlechterhomogene) oder aber geschlechterheterogene Gruppen vorkamen. Die Ausgänge der Geschichten endeten dann je nach Geschlecht der vorgegebenen Personen. Hinsichtlich der Verläufe der Geschichten ohne Geschlecht gaben die Teilnehmenden ihren Personen verschiedene Geschlechter. So war etwa für einen Studenten klar, dass es hier nur um Männer ging, während eine Studentin davon ausging, dass in der Geschichte Frauen gegen Männer spielten und eine Frau getroffen wurde (s. hierzu auch (10)).

** Marianne Horstkemper: Eine Schule für Mädchen und Jungen. In: Pädagogische Führung 13(2002)2, 58 - 59; Marianne Prieß: Mädchenbauecke – Jungenbauecke. In: Grundschule 35(2002)10, 66.

*** Koedukation als Gestaltungsprinzip von Bildung. In: Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand: Neuwied u. a. 1995, S. 126 - 134.

2. Ausführlichere Darstellung des Seminarverlaufs

((9.1)) *Phase der »Einstimmung«*: Die einführenden Erläuterungen zum Konzept des Seminars als »Erwägungsseminar« wurden sehr kurz gehalten. Die *Erläuterungspapiere* (im Sinne der hier gemachten Ausführungen in (5)) sollten auch von längeren Ausführungen entlasten. Sie waren ein Informationshintergrund, auf den die Leitung bei Bedarf zurückgreifen können wollte. Wichtig war der Leitung, dass die Studierenden sich von Anfang an als aktiv Mitgestaltende erleben sollten. In den ersten zwei Sitzungen wurden zunächst ausgehend von den *Erfahrungen* und dem bisherigen *Wissen der Teilnehmenden* Thesen und Gegenthesen, Fragen, Vermutungen usw. zum Themenfeld »Koedukation« gesammelt. In einer kurzen Einzelarbeitsphase sollten alle Teilnehmenden ihre ersten Einfälle und Überlegungen notieren. Auf diese Weise sollten möglichst viele Studierende Motive für eine aktive Beteiligung an den folgenden Plenumsdiskussionen haben. In jeder Gruppe gibt es »stillere«, »zurückhaltendere« Teilnehmende und/oder solche, die erst einmal abwarten, was die anderen sagen. Erhalten sie im Vorfeld der Diskussion die Möglichkeit, ihre Gedanken aufzuschreiben, trauen sie sich – so die Erfahrung der Leitung – zuweilen eher, sich zu beteiligen. Aber auch dann, wenn sie sich »sozial nicht sichtbar« aktiv in die Diskussionen einbringen, können sie durch die Einzelarbeit »sozial unsichtbar aktiv« werden und damit eine eigene Lerngeschichte und Auseinandersetzung mit dem Thema beginnen. Die an die Einzelarbeit anschließenden Diskussionen wurden von der Leitung an der Tafel festgehalten, wobei die Studierenden ihre Gedanken möglichst eigenständig formulieren und der Leiterin diktieren sollten. Das Tafelbild wurde von einer Studentin bzw. einem Studenten abgeschrieben und diente als getippte »Notizen« der Dokumentation unserer Diskussion u. a. auch zum Einstieg in die nächste Sitzung. Die anderen Teilnehmenden konnten sich also immer ganz auf die Diskussionen konzentrieren. Zur besseren Visualisierung und Strukturierung der Überlegungen erstellten wir ein Cluster und die Leitung führte, Überlegungen der Teilnehmenden aufgreifend, Erwägungsfelder (z. B. Kreuztabellierung) bzw. Erwägungstafeln als Möglichkeit der Sortierung und Kombination unterschiedlicher Aspekte zu einem Problembereich ein:

Beispiel für Erwägungstafel, Abb. 1:

	Mädchen und Jungen werden getrennt (g) / zusammen (z) erzogen	Geschlechterrollen in »unserer« Kultur sind heterogen (h) / nicht heterogen (\neg h)
1. Zeile:	g	h
2. Zeile:	g	\neg h
3. Zeile:	z	h
4. Zeile:	z	\neg h

Darstellung als Erwägungsfeld, Abb. 2:

	Getrennte Erziehung	Gemeinsame Erziehung
Geschlechterrollen in »unserer« Kultur sind heterogen	1. Feld	2. Feld
Geschlechterrollen in »unserer« Kultur sind nicht heterogen	3. Feld	4. Feld

Als vorläufige Ausgangssituation für »unsere« Kultur verorteten wir uns in der 3. Zeile der Erwägungstafel bzw. im 2. Feld des Erwägungsfeldes. Nach den bisherigen Erfahrungen sprechen die verschiedenen Darstellungsweisen die Studierenden unterschiedlich an. Erwägungstafeln werden zuweilen als »mathematisch« eingeschätzt und je nach Mathematikfurcht oder -begeisterung werden sie gern aufgegriffen oder abgewehrt. Die Felderdarstellung scheint Studierende vor allem dann anzusprechen, wenn es darum geht, die Felder zu interpretieren und sich genauer zu überlegen, was in den Feldern stehen könnte.

((9.2)) Da einige Teilnehmende bereits in der ersten Sitzung Textbezüge wünschten, wurde in der zweiten Sitzung außerdem ein *Artikel von Gabriele Neghbian* analysiert, der sich der Frage widmet, inwiefern es während der letzten hundert Jahre einen Rationalitätsfortschritt in der Koedukationsdebatte gegeben habe.⁵ Damit sollte zusätzlich zu unseren eigenen Fragen und Thesen vertiefend in die Thematik eingeführt und für die Problemlagen motiviert werden. Der gewählte Text war insofern geeignet, weil er sich in Gruppenarbeit abschnittsweise analysieren lässt. Er vermittelt einen Eindruck von der Kontroverse, ohne dass die Position der »reflexiven Koedukation« vorweggenommen wird und man kann zu dem Text Erwägungsfelder erstellen. Die Gruppen erhielten den Auftrag, die Argumentationen ihres zu lesenden Abschnitts möglichst systematisch auf einem Plakat darzustellen. Die Teilnehmenden wählten ganz unterschiedliche systematische Darstellungen, wobei einige die Möglichkeit von Erwägungsfeldern aufgriffen. Dass die Teilnehmenden verschiedene Darstellungsarten wählten, könnte man sowohl als Indiz dafür nehmen, dass die Erwägungsfelder – wie von der Leitung intendiert – nur als eine mögliche Vorgehensweise angenommen oder/und ihr Aufbau noch unklar war, weshalb Alternativen gewählt wurden. Am Ende dieser Sitzung sammelten wir leitende Fragen für die Analyse des Hauptartikels. Die hierzu auffordernde Frage der Leitung lautete: „Auf welche Fragen hättet ihr gern Antworten, wenn wir die Diskussionseinheit lesen?“ Damit sollte eine Verbindung zwischen vornehmlich eigenen ersten Überlegungen und der folgenden Textarbeit hergestellt sowie auch zum Lesen motiviert werden. Um dabei allerdings keine falschen Hoffnungen dergestalt zu wecken, dass die Teilnehmenden auch tatsächlich auf alle ihre Fragen zufriedenstellende Antworten erhalten würden, wurde diese Frage reflexiv mit der weiteren Frage verknüpft, ob wir wohl auf alle Fragen Antworten erhalten oder auch neue Fragen und Antworten kennenlernen würden. Ein Blitzlicht zum Abschluss der Runde ergab, dass die zunächst mehr oder weniger einhel-

lige Befürwortung der Koedukation ins Wanken geraten war – eine gute Voraussetzung also sich dem Thema näher anzunehmen. Ein Teilnehmer formulierte das so: „Ich bin doch jetzt sehr ins Grübeln gekommen. Eigentlich bin ich für Koedukation, jetzt würde ich aber doch vielleicht in einigen Bereichen trennen.“

((9.3)) Auffallend war für die Leitung, dass bereits in der ersten Sitzung die Reaktionen auf das Vorgehen im Seminar sehr verschieden waren. So verließen drei Teilnehmerinnen das Seminar, als sie sich einige Notizen zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Koedukation machen sollten. Einige begrüßten den Stil: „Ich habe heute sonst nur Vorlesungen. Dies ist endlich eine Veranstaltung, in der ich mal sagen kann, was ich denke“. Andere empfanden die Vorgehensweise mit den Notizen diskussionshemmend. Sie wollten nicht immer erst ihre Gedanken „für die Tafel formulieren“, und eine Teilnehmerin fand auch den regelbestimmten Blitzlichtaustausch am Ende der Sitzung, der ein Kommentieren der vorangegangenen Äußerungen ja explizit »untersagt«, als diskussionshemmend: „Das Blitzlicht ist genauso diskussionshemmend wie die Notizen“. Solche Reaktionen machen deutlich, dass viele Studierende bestimmte Vorstellungen von Notizen und Diskussionen in Seminaren haben, die nicht mit dem zusammenpassten, was sie hier erlebten. Gerade zu Beginn eines Erwägungsseminars ist es von daher für manche nicht nachvollziehbar, »warum nicht einfach in einem munteren Schlagabtausch drauflos diskutiert werden kann und eine Person schlichtweg ein Ergebnisprotokoll vom Verlauf der Sitzung anfertigt«. Statt dessen sollen sie ihre Gedanken zu Thesen und Gegenthesen, Fragen und Vermutungen, Beispielen und Gegenbeispielen usw. formulieren und der Leitung diktieren, so dass die wichtigsten Überlegungen an der Tafel festgehalten werden. Die Vorteile dieses Vorgehens für sitzungsübergreifende Aufbauprozesse und Auseinandersetzungen, in denen nicht nur mehr oder weniger intuitiv Positionen gegeneinandergestellt werden, sondern Klärungsprozesse angestrebt werden, die erkennen lassen, inwiefern diese Positionen überhaupt alternativ zu nennen sind, wurde erst im Verlauf der folgenden Sitzungen einsichtig. In der 4. Sitzung gab es eine erneute Diskussion zu dieser Problematik. Erwogen wurde von einer Teilnehmerin, ob nicht die Notizschreibenden „eigenständiger“ agieren könnten, so dass die Leitung nur noch wenig anzuschreiben bräuchte. Eine andere Teilnehmerin erwog, ob nicht jede bzw. jeder für sich das Wichtigste notieren könnte; sie selbst verwarf aber diese Überlegung mit der Begründung, „dass dann vermutlich alle etwas anderes notieren würden und wir damit keinen gemeinsamen Diskussionsbezug mehr hätten“. Für einen Teilnehmer waren die Notizen inzwischen so relevant geworden, dass er nicht auf sie verzichten wollte. Er vermutete, dass wir durch unsere genau dokumentierten und um kontinuierliche Klärungen bemühte Diskussionen „einen Standpunkt für die Praxis erarbeiten“ können würden. Eine weitere Teilnehmerin wies daraufhin, dass die Notizen die Fortsetzung der Diskussionen zu Beginn einer neuen Sitzung sehr erleichterten und ihr insbesondere auch beim „Hineinkommen in die Diskussion“ geholfen hätten, als sie einmal gefehlt hätte. – Die Leitung lernte aus diesen Diskussionen um Diskussionen und Notizen, dass immer wieder andere Vorgehensweisen zu bedenken und jeweils gewählte hinsichtlich ihrer Funktionen zu überprüfen sind. Sie versuchte Einwänden der Studierenden dadurch entgegenzukommen, dass sie jeweilige Diskussionssequenzen länger

ohne »Notizenintervention« ablaufen ließ und die Phasen des Notierens etwas zu komprimieren versuchte. Außerdem wurden Abschlussrunden je nach Situation variiert. Neben Blitzlichtrunden führten wir häufig auch offene Abschlussrunden, in denen ein Bezugnehmen aufeinander »erlaubt« war.

((10.1)) *Phase der »Texterschließung«:*

a) *Erschließung des Hauptartikels:* Nach dieser »Einstimmungsphase« begannen wir in den nächsten Sitzungen mit der Textarbeit zur Diskussionseinheit. Zunächst erörterten wir den Hauptartikel, den alle gelesen haben sollten. Der Einstieg in die Textarbeit gestaltete sich aus der Sicht der Leitung sehr »zäh«, die ersten Beiträge waren ohne Bezug zu unseren Fragen und Überlegungen. Das Vorgehen im Unterschied zu referatsorientierten Seminaren, wo sich die Aktivität vor allem auf die jeweils Referierenden konzentriert, war ungewohnt. Die Studierenden griffen den Vorschlag der Leitung auf, einige von ihr ausgewählte Passagen nochmals bzw. erstmals zu lesen und als Einstieg zu nützen. Richtig in Schwung kam die Diskussion, als die Leitung aus den Überlegungen der Studierenden eine Erwägungstafel zur Aufschlüsselung verschiedener Konstellationen entwickelte:

Abb. 3: Hierarchie zwischen den Geschlechtern besteht (+)/besteht nicht (-)	es gibt (+) bzw. gibt keine (-) verschiedenen weiblichen und männlichen Rollenzuschreibungen
1. Zeile:	+
2. Zeile:	-
3. Zeile:	+
4. Zeile:	-

Jetzt tauchten Fragen auf wie: Spiegelt die 1. Zeile die Ausgangsannahme des Hauptartikels wider? Ist die 2. Zeile überhaupt eine sinnvolle Möglichkeit? Kann es trotz Hierarchie keine Rollenunterschiede geben? Woran würde sich dann eine Hierarchie noch festmachen können? Ist die 3. Zeile vielleicht mit der Situation im Faschismus zu vergleichen, wie sie im Hauptartikel in ((27)) geschildert wird? Lässt sich die 4. Zeile als Ideal der ehemaligen DDR interpretieren (s. HA (29))?

((10.2)) Ein weiteres Thema während der Diskussion des Hauptartikels war die Frage, was die Zielerreichung eines Abbaus von Geschlechterhierarchien und Rollenstereotypen mittels Koedukation ermöglichen und was sie behindern könnte. Hier profitierte die Diskussion von den Erfahrungen einer Teilnehmerin, die ein Mädchengymnasium besucht hatte, sowie denen eines Studenten, der als Schüler an einem koedukativ unterrichtenden Gymnasium in der Oberstufe einen Kurs gewählt hatte, der an einem Mädchengymnasium stattfand und in dem er der einzige Mann war. Als weitere Motivation bot die Leitung einen »Selbstversuch« an, der von den Studierenden aufgegriffen wurde und darin bestand, eine kleine Geschichte zu Ende zu schreiben und zwar so, wie man sie für am wahrscheinlichsten hielt. Alle erhielten eine Geschichte, die sich nur darin unterschied, ob es sich bei den beteiligten Personen um Männer und/oder Frauen handelte, was aber von der Leitung vorher nicht »verraten« wurde. Es gab auch eine »geschlechter-neutrale« Version. Sie lautete:

Ein unglücklicher Wurf

Zwei Gruppen spielen Völkerball. Eine Person aus der einen Gruppe ist für ihren harten Wurf besonders gefürchtet. Unglücklicherweise trifft sie eine Person aus der gegnerischen Gruppe ausgerechnet voll ins Gesicht. Der schießen die Tränen in die Augen.

Wie geht es weiter ...? Wie reagieren die beiden?

((10.3)) Die meisten Teilnehmenden waren sehr überrascht, wie »geschlechterstereotyp« wir alle die Geschichte weitergesponnen hatten. Besonders interessant waren die Enden der neutralen Geschichte. Es war für einen Teilnehmer gar keine Frage, dass es sich bei den beteiligten Personen nur um Männer handelte. Für eine Teilnehmerin hingegen spielten gemischte Gruppen gegeneinander und ein Mann hatte eine Frau getroffen, für eine andere Teilnehmerin spielten zwei Frauengruppen gegeneinander. Die Variante, dass eine Frau einen Mann getroffen haben könnte, war niemanden in den Sinn gekommen.

((10.4)) Von der Leitung war dieser »Selbstversuch« als ein Beispiel dafür gedacht, wie man »Geschlechterstereotypen« bewusst und zum Gegenstand »reflexiver Koedukation« machen könnte. Dies wurde aber von den Teilnehmenden selbst nicht so eingeschätzt, was mit ihrer Interpretation des Konzeptes zusammenhing. Für die Leitung war es überraschend, dass für etliche Teilnehmende das Konzept der »reflexiven Koedukation« als ein Konzept allein für die Lehrenden aufgefasst wurde, dem die Schülerinnen und Schüler als einem »geheimen Lehrplan« ausgesetzt werden sollten. Die Thematisierung von Geschlechterrollen und diesbezüglichem vielleicht einseitigen Verhalten der Lehrenden in einer Klasse zu thematisieren und mit den Schülerinnen und Schülern zu erörtern, stieß auf große Skepsis und etliche Einwände, wie z. B.: Ab welchem Alter wären denn solche Reflexionen überhaupt durchführbar? Vor dem 3. Schuljahr – so vermuteten einige – wäre daran ja wohl überhaupt nicht zu denken. Würde das Ganze nicht viel zu viel Zeit kosten und eine unterrichtsbegleitende Reflexion nicht zu einem „Durcheinander der Themen“ führen? Die Studierenden neigten dazu, die Schülerinnen und Schüler lieber vor vollendete Tatsachen zu stellen und etwa im Sportunterricht eine Geschlechtertrennung einzuführen. An dieser Stelle war es aus Sicht der Leitung relevant, die Studierenden in kleine Rollenspiele zu verwickeln, indem sie ihnen etwa ausmalte, wie Kinder einer 2. Klasse protestieren und nach Erklärungen verlangen würden. Wie wollten sie sich dann als Lehrerinnen und Lehrer verhalten? Außerdem brachte die Leitung zwei kleinere Zusatztexte mit ins Seminar ein, um Gegenpositionen zu den im Seminar dominierenden Positionen anschaulicher werden zu lassen.⁶

((10.5)) Im Anschluss an die Diskussion des Hauptartikels hielten die Teilnehmenden – in Einzelarbeit oder auch wie zwei Teilnehmerinnen in Partnerinnenarbeit – in *kurzen Stellungnahmen*, die nach der Sitzung für alle getippt und in der folgenden Sitzung verteilt wurden, ihre *jeweilige Position zur Frage der Koedukation* fest. Hiermit sollte ein weiterer persönlicher Bezugspunkt zum Seminarthema geschaffen werden, auf den im Verlauf des Seminars immer wieder zurückgegriffen werden und der auch individuelle Gedankenentwicklungen verdeutlichen können sollte, wenn man vielleicht am Ende des Semesters erneut die eigene Position bestimmen würde. Außerdem über-

legten wir, zu welchen Punkten wir Stellungnahmen in den Kritiken erwarteten. Als Alternative zu einem individuellen Verfassen von Stellungnahmen hatten wir auch erwogen, gemeinsam im Plenum eine Stellungnahme zu erarbeiten. Im Schlussblitzlicht bewerteten die meisten Teilnehmenden das gewählte Vorgehen positiv. Durch die Einzelarbeit – so wurde vermutet – sei „eine größere Vielfalt an Positionen erarbeitet worden“, als dies bei der gemeinsamen »Tafelarbeit« der Fall gewesen wäre. Eine Teilnehmerin führte hierzu näher aus: „Hätte ich von den Stellungnahmen der anderen gehört, dann hätte ich meine nicht mehr so verfasst, wie ich es getan habe. Ich hätte dann gedacht, das kann man nicht so machen, wie ich es gemacht habe.“ Einige Teilnehmerinnen betonten die »Effektivität« des Vorgehens, ein Kriterium, auf das unten noch näher eingegangen werden wird (s. Nr. (15)). Es gab aber auch zwei Gegenstimmen. Zwei Teilnehmerinnen vertraten die Position, dass sie die Stellungnahme lieber gemeinsam verfasst hätten, eine von ihnen meinte, dass dies „effektiver gewesen wäre, weil wir dann weniger Verdopplungen von Positionen gehabt hätten“. Einmal abgesehen davon, dass die Verbreitung bestimmter Positionen gegenüber anderen auch aufschlussreich sein kann, zeigten solche Konstellationen unterschiedlicher Einschätzungen derselben Sitzung auch, dass »gemeinsame Lernprozesse« immer wieder neu auszuhandeln und hinsichtlich der Berücksichtigung unterschiedlicher Erarbeitungsstrategien und -vorlieben so zu gestalten sind, dass möglichst verschiedenen Bedürfnislagen Rechnung getragen und sich durch das Kennenlernen verschiedener Vorgehensweisen zugleich auch die individuellen methodischen Kompetenzen und Vorgehensvorlieben entfalten und umfassender werden können.

((10.6)) Sowohl an dem »Selbstversuch« als auch am Schreiben der Stellungnahme beteiligte sich die Leitung. Für die Leitung war diese Beteiligung eine Konsequenz der behaupteten Selbstbeschreibung, dass nämlich das Seminar auch für sie ein Forschungsseminar wäre. Zum anderen erwies sich diese Beteiligung auch als Hilfe, angemessener einschätzen zu können, wieviel Zeit man für diese Aufgaben brauchte.

((10.7)) b) *Erschließung der Kritiken*: Bevor wir mit der Erschließung und Auseinandersetzung mit den Kritiken begannen, erwog die Leiterin erstmals die Möglichkeit, gemeinsam auf einen Seminarbericht hin zu arbeiten. Wie sich im weiteren Verlauf des Semesters herausstellte, war diese Aussicht eine große Motivation für alle, die auch so über manche »Fruststrecke« hinweghalf. Die erste Herausforderung bestand nun darin, sich Aspekte und mögliche Diskussionspunkte zu überlegen, unter denen man die Kritiken analysieren und vergleichend sortieren könnte. Außerdem war zu klären, wie wir angesichts begrenzter Zeitressourcen die Menge an Texten überhaupt würden bewältigen können. Wir erwogen u. a. gemeinsam, nur ausgewählte Kritiken, also nicht alle 26 Beiträge, zu lesen oder in jeder Sitzung mehrere Kritiken zu behandeln. Als Alternative zu einer gemeinsamen Plenumsarbeit bedachten wir verschiedene Möglichkeiten von Gruppenarbeit und entschieden uns für ein arbeitsteiliges Vorgehen, bei dem 5 Gruppen für jeweils 5 Kritiken zuständig waren. Eine der Kritiken wollten wir zu Beginn gemeinsam analysieren, um das genauere Vorgehen zu klären. Als leitende Fragen und Analysepunkte legten wir zunächst fest: 1. Wie ist die Position der Kritikerin/ des Kritikers zu »reflexiver Koedukation«? 2. Grundannahmen/

Kritikpunkte/Fragen der Kritikerin/des Kritikers? 3. Wo bestehen Nähe, Gegensätze zu anderen Kritiken (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)? 4. Wie wird der Hauptartikel insgesamt bewertet?

((10.8)) Die Auseinandersetzungen mit den Kritiken der Diskussionseinheit begannen also damit, dass zunächst eine Kritik gemeinsam erschlossen wurde. Die Leitung hatte hierfür die Kritik von Karin Kurpjoweit vorgeschlagen. Diese schien von der Überschrift am besten an den Gang unserer bisherigen Überlegungen anzuknüpfen. Der Titel dieser Kritik - "Vom Fortschritt in 100 Jahren Koedukation – oder zur Bedeutung von Vergleich, Maßstab und Interpretation" – formulierte geradezu unsere Aufgabe, die wir uns für die gesamte Diskussionseinheit vorgenommen hatten, nämlich die verschiedenen möglichen Positionen herauszufinden und zu vergleichen. Die Kritik wurde zunächst in Gruppenarbeit und dann im Plenum analysiert. Aus erwägungsorientierter Perspektive war dabei besonders die Umstrittenheit einer Textstelle interessant, die sich unseres Erachtens nicht auflösen ließ, solange wir nur die Kritik als Bezug nahmen. Die Frage war, in welchem Ausmaß Kurpjoweit für einen getrennten Unterricht von Mädchen und Jungen plädierte. War ihre Aussage, dass die „These, wonach ein positiver Effekt“ getrennten Unterrichts „derzeit nicht nachgewiesen werden kann, [...] vor allem in der internationalen Diskussion für sich isoliert“ steht (15), so zu deuten, dass sie für mehr getrennten Unterricht argumentierte, als dies nach Auffassung der Verfasserinnen des Hauptartikels sinnvoll war? Hierzu schien auch das Bedauern darüber zu passen, dass Marianne Horstkemper nicht mehr die These vertritt, „daß die Koedukation das Selbstwertgefühl von Mädchen nachhaltig negativ beeinflusst“ (Kurpjoweit (14)). Andererseits geht es Kurpjoweit jedoch wenige Zeilen weiter nur um die Notwendigkeit zeitweiliger Trennung (a. a. O.). Hiermit würde sie sich aber doch nicht in Gegenposition zum Hauptartikel befinden. – Diese Interpretationskonstellation war eine gute Gelegenheit zu verdeutlichen, dass es Situationen gibt, in denen man nicht mit Gründen eine Lösung einer anderen vorzuziehen vermag. Auch das Hinzuziehen eines anderen Aufsatzes der Kritikerin löste unser Problem nicht. Zur möglichen Klärung wurde zwar angedacht, Frau Kurpjoweit per E-Mail zu befragen und darüberhinaus vielleicht alle unsere Deutungen mit den Beteiligten der Diskussionseinheit in Internet zu diskutieren. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen wurde dies aber nicht realisiert.

((10.9)) In der Sitzung, in der die Kritik von Karin Kurpjoweit analysiert werden sollte, tauchte auch eine Problemlage auf, die wohl immer wieder beim Umgang mit Texten in Seminaren auftritt und didaktisch zu berücksichtigen ist, nämlich dass nur knapp die Hälfte der Teilnehmenden die Kritik gelesen hatte. Da es sich nur um einen kurzen Text handelte, räumte die Leitung in diesem Falle hierfür eine Lesezeit ein. Währenddessen diskutierten die Studierenden, die den Text bereits gelesen hatten mit der Leitung zwei »Koedukationsprobleme«, die sich die Leitung als mögliche Differenzierungsangebote im Vorfeld überlegt hatte. Es ging dabei zum einen darum, dass es häufig für Jungen schwieriger ist als für Mädchen einen Job als Babysitter zu bekommen und um das Konzept von Frauencolleges in den USA. Hintergrund für diese Differenzierungsangebote war die Überlegung, dass diejenigen, die den Text bereits ge-

lesen hatten, nicht mit Warten auf die Anderen »abgeturnt«, sondern eher mit zusätzlich interessanten Informationen und Diskussionsangeboten weiter motiviert werden sollten. Angesichts dessen, dass wir keine Ausweichmöglichkeiten auf weitere Räume hatten und nur den zugigen Flur mitnutzen konnten, gestaltete sich das Ganze etwas schwierig.

((10.10)) Glücklicherweise hatten wir diese Problemlage bei der Bearbeitung der anderen Kritiken nicht mehr. Allen Teilnehmenden lag zwar die gesamte Diskussionseinheit vor, die weitere »Kritik-Pflichtlektüre« reduzierte sich aber auf 5 Kritiken. Die nach der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Kritik von Kurpjoweit übrigen 25 Kritiken wurden auf 5 Gruppen verteilt. Bei der Verteilung der Kritiken waren wir so vorgegangen, dass Gruppe A die ersten fünf Kritiken (von Dorothee Alfermann bis Monika Fiegert), Gruppe B die zweiten fünf Beiträge (von Karin Flaake bis Walter Herzog) usw. analysieren sollte.⁷ Die Gruppen waren für die Analysen ihrer Kritiken zuständig und regelten das zum Teil so, dass sie sich schon zu Hause ausführlicher vorbereiteten bzw. nachbereiteten. Dieses Kritikanalyseverfahren verlief über 5 Sitzungen. Zu jeder Sitzung lasen die Teilnehmenden eine Kritik, um sie dann im Seminar in ihren Gruppen zu analysieren und die wichtigsten Aspekte zu notieren. Die Notizen aller Gruppen wurden von einer bzw. einem Studierenden dann für die nächste Sitzung abgetippt, so dass allen Teilnehmenden alle Analysen vorlagen. Gleich nach dem ersten Durchgang zeigte sich, dass es wenig sinnvoll war, die Notizen zu Beginn der Sitzung vollständig zu lesen, weil dies viel zu viel Zeit kostete und vergleichsweise wenig brachte, wenn man diese Aufgabe nicht mit spezifischen Fragestellungen verband. Die Funktion der Notizen wandelte sich weg von einer aktuellen »Einfädelungsfunktion« in die jeweils neue Sitzung hin zu einer potentiellen »Dokumentationsfunktion« aller Gruppenergebnisse und dem Aufbau eines kleinen »Nachschlagewerks«. Pro Kritikanalyse wurde jeweils eine neue Seite begonnen, so dass sich die Analysen gut alphabetisch ordnen ließen. Ab dem zweiten Kritikanalysedurchgang lasen wir in den Notizen vor allem, um nach weiteren Möglichkeiten der Verbesserung der Darstellung der Analysen zu suchen. Mit Blick auf unsere Zielsetzung zu einer möglichst umfassenden Zusammenstellung der verschiedenen Positionen der Diskussionseinheit zu gelangen, war es uns wichtig, die Analysen möglichst vergleichbar zu halten. Deshalb hatten wir die bereits genannten leitenden Fragen zur Analyse erarbeitet. Diese wurden im Verlauf unserer Arbeit verbessert. Gleich nach dem ersten Durchgang stellten sich etwa für eine Gruppe folgende Fragen: "Was wollen wir unter „Grundannahmen“ verstehen?" "Wie sind „Kritik“, „Thesen“ und „eigene Position“ trennscharf zu unterscheiden?" Auch wenn keine Definitionen erarbeitet wurden, trugen diese Reflexionen allmählich zu mehr Vergleichbarkeit bei. Aus erwägungsorientierter Perspektive war es relevant, dass diese methodischen Systematisierungsüberlegungen von den Studierenden aus initiiert wurden und das Erwägen verschiedener Strategien methodisches Reflexionsvermögen entfalten ließ.

((10.11)) Die Leitung verstand ihre Rolle während der Gruppenarbeit als eine der Beratung und Unterstützung. Wenn Gruppen es wünschten, erörterte sie mit ihnen bestimmte Problemlagen, etwa die Umstrittenheit bestimmter Textstellen. Außerdem ermunterte die Leitung die Gruppen zum reflexiven und

auch vergleichenden Umgang mit ihren Kritik-Analysen. So nahm sie etwa, wenn es in den Kritiken entgegengesetzte Positionen gab, dies zum Anlass zu fragen, wie sich die Teilnehmenden verhalten würden, wenn sie jeweils bei der einen Kritikerin bzw. dem anderen Kritiker studiert und deren Koedukationsposition übernommen hätten und nun in einem Schulkollegium aufeinanderträfen und sich dort auf eine gemeinsame Haltung zur Koedukation einigen sollten. Wichtig war es der Leitung auch, sofern dies von den Teilnehmenden nicht bemerkt wurde, darauf aufmerksam zu machen, dass sich in den Kritiken Argumentationen und Positionen wiederfanden, die bereits von Teilnehmenden selbst in den Diskussionen und schriftlichen Stellungnahmen vertreten worden waren. – Für die Leitung war diese Beratungs- und Vernetzungsaufgabe nicht immer einfach, da sie im Grunde die gesamte Kritikrunde sowie die von den Studierenden vertretenen Positionen repräsentieren musste. Trotz eigener Notizen zu den Kritiken, war dies nicht immer leistbar, gerade weil auf keine sortierende Analyse und Synopse der verschiedenen Positionen zur Koedukationsdebatte zurückgegriffen werden konnte. In diesem Zusammenhang wurde auch wieder deutlich, wie schwierig es ist, eine »authentische« Forschungsatmosphäre zu schaffen. Ein Student einer der Gruppen meinte nämlich zur Leitung, dass diese doch ihre Notizen zu der von der Gruppe gerade bearbeiteten Kritik ihnen überlassen sollte, denn „dann hätten wir die Lösung“. Aus erwägungsorientierter Perspektive befand sich dieser Student immer noch in einer Vorgabehaltung, die daraus resultierte, dass er unterstellte, dass die ganze Gruppenarbeit ein taktisch-didaktisches Unterfangen sei, deren Ergebnis sich letztlich an der »richtigen« Lösung der Leitung würde messen lassen müssen. Für die Leitung war dies ein wichtiger Anlass, nochmals zu betonen, dass und warum sie ihre jeweiligen Positionen als zu erwägende Lösungsmöglichkeiten und nicht als Lösungsvorgaben in das Seminar einbringen wollte und dass es sehr relevant sei, alternative Deutungen – wie etwa auch bei der Kritik von Kurpjoweit – zu bedenken, wenn man sich nicht vorschnell, ohne um alternative Deutungen zu wissen, bornierend auf eine Interpretation festlegen wollte.

((10.12)) Die Sitzungen endeten meistens mit einem Austausch über die jeweiligen Ergebnisse und einem Ausblick auf die nächste Sitzung – je nach Zeitressourcen verbunden mit einem Blitzlicht, in dem auch die »emotionale« Seite des Vorgehens angesprochen werden konnte. Dabei wurde häufig deut-

lich, wie unterschiedlich gleiche Sitzungen von verschiedenen Teilnehmenden erlebt werden. Für die einen mochte es etwa „frustrierend und langatmig“ gewesen, andere fanden es „äußerst arbeitsintensiv, aber effektiv, denn wir kommen vorwärts“. Hieran können didaktische Reflexionen über Zusammenhänge von Kreativität und Frustration, über unterschiedliche Lerntypen und das Problem ihrer Berücksichtigung in gemeinsamen Lernzusammenhängen anknüpfen. Auf diese Weise wird nicht nur die didaktische Sensibilität und Kompetenz der Teilnehmenden gefördert, sondern es wird versucht, Lernfrustration wieder in Motivation zu überführen, in dem die Frustrationen ernst genommen und Schritte zu ihrer Überwindung versucht werden. In den Abschlussrunden ermunterte die Leitung die Studierenden insbesondere immer wieder Vergleichspunkte zwischen den Kritiken herauszustellen, also anzugeben, wer äußert sich wozu positiv, wer negativ usw. Diese ersten Vergleichsansätze wurden ebenfalls in Notizen festgehalten und konnten allmählich ausgebaut werden. Als einen wesentlichen Bestandteil ihrer Moderationsaufgabe verstand die Leitung es, wenn möglich zu versuchen, die Überlegungen der Studierenden in Erwägungstafeln bzw. -feldern zu integrieren, um sowohl zu verdeutlichen, was man bedacht hatte, als auch im Fortgang der Diskussionen leichter einschätzbar zu machen, wann man die jeweiligen Erwägungsfelder »verließ« und wann neue Aspekte zur Erweiterung, Korrektur oder auch zum Aufstellen weiterer Erwägungsfelder führten. Wichtig war es dabei, dass der Vorschlag der Leitung als ein Einstiegsvorschlag aufgefasst wurde, der durch die gemeinsame Diskussion auch verbessert wurde. Ein Beispiel war die Entwicklung eines Erwägungsfeldes, wie es hier unten in der Abb. 4 abgedruckt ist.

((10.13)) Dieses Erwägungsfeld erstellte die Leitung im Anschluss an eine Diskussion und brachte es als Einstiegspotential in die folgende Sitzung mit. Die Leitung verstand sich dabei als »Instrument« der Studierenden, auftretende Positionen aus den Diskussionen in mögliche Verbindungen zueinander zu setzen. Das Einstiegs-Erwägungsfeld führte zu einer Auseinandersetzung um die Dimensionen. Sie wurden einerseits als zu heterogen (hinsichtlich der Aspekte des Ziels der Beseitigung von Geschlechterhierarchien) und andererseits als zu unpräzise (hinsichtlich der Aspekte des Bewusstseins über eigenes Geschlechterverhalten) eingeschätzt. Auf diese Weise gelangten wir schließlich zu folgendem, umseitig abgedruckten Erwägungsfeld, Abb. 5:

Einstiegsvorschlag für ein Erwägungsfeld, Abb. 4:

Ziel der Beseitig. von G.hierarchien Bewusstsein über eigenes G.verhalten	ist vorgegeben (z. B. durch Lehrplan) und wird		beruht auf eigenen Entscheidungen
	geteilt	nicht geteilt	
besteht	1)	2)	3)
besteht nicht	4)	5)	6)

Verbessertes Erwägungsfeld, Abb. 5:

	Das Ziel der Beseitigung von Geschlechterhierarchien			
	ist vorgegeben (z. B. durch Lehrplan) und wird von den Lehrenden		ist nicht vorgegeben und wird von den Lehrenden	
	vertreten	nicht vertreten	vertreten	nicht vertreten
Lehrende haben ein reflexives Bewusstsein über eigenes immer mal wieder nicht bewusstes (routinisiertes/automatisch ablaufendes) Geschlechterverhalten	1) optimale Bedingung für gelingende Koedukation	2)	3)	4)
Lehrende haben kein reflexives Bewusstsein über eigenes immer mal wieder nicht bewusstes (routinisiertes/automatisch ablaufendes) Geschlechterverhalten	5)	6)	7)	8)

Für die Auseinandersetzung mit der Diskussionseinheit bot dieses Feld die Möglichkeit zu fragen, wovon in den einzelnen Kritiken ausgegangen wurde und ob unterschiedliche Ausgangsannahmen und / oder auch Aufmerksamkeiten für die in dem Erwägungsfeld angesprochenen Aspekte zu bestimmten Positionen führten.

((10.14)) Aus erwägungsorientierter Perspektive wäre es wünschenswert gewesen, wenn wir unsere Diskussionen und alternativen Interpretationen umfassender und systematischer hätten in solchen Erwägungsfeldern entwickeln und kontinuierlich verbessern können. Dies wäre aber allein schon zeitlich nur schwer möglich gewesen. Überhaupt waren »Zeitnöte« eines unserer Hauptprobleme und die Leitung hatte nicht selten die unangenehme Aufgabe, zur Eile zu drängen und Gruppenarbeiten oder Plenumsdiskussionen abzubrechen. Wenn man Such- und Forschungsprozesse in Seminaren initiieren will, dann sind solche Abbrüche wenig förderlich. Es wäre deshalb wichtig, in Zukunft nach alternativen Organisationsformen von Seminaren zu suchen. Zu erwägen wären hier »Doppelseminare« (evtl. auch als Seminare mit Tutorien) und Blockveranstaltungen.

((10.15)) Obwohl nicht immer alle anwesend waren und einmal sogar eine Gruppe gänzlich fehlte, lagen am Ende der fünf Sitzungen, in denen wir die Kritiken analysierten, Notizen zu allen Kritiken vor und es fand sich immer jemand, die bzw. der die Arbeit des Tippens aller Notizen übernahm.

((10.16)) c) *Erschließung der Replik*: Zur Replik, die von allen gelesen werden sollte, gab es nur einige wenige Stellungnahmen im Seminar. Schon während der Kritikanalysen hatte die Leitung ein »Verweisungsregister« zur Replik erstellt und verteilt. Diesem konnten die Teilnehmenden entnehmen, in welchen Abschnitten der Replik auf welchen Kritikbeitrag eingegangen wurde. Inwiefern dies die Leselust fördern konnte, blieb unthematziert. Im Nachhinein bedacht hing das geringe Interesse an näherer Auseinandersetzung mit der Replik ver-

mutlich mit unserer da schon feststehenden Zielsetzung zusammen, eine vergleichende Zusammenstellung der verschiedenen Positionen zu erarbeiten. Dort gelangte die Replik dann auch zumindest in Ansätzen und problemspezifisch durch die Arbeit einer »Expertin« – einer Teilnehmerin, die sich im Rahmen des Erwerbs eines Leistungsnachweises dieser Aufgabe widmete – in den Blick. Hierauf wird im nächsten Abschnitt ((11)) noch eingegangen.

((11.1)) *Phase der »Vergleichsarbeit«* – Versuch einer vergleichenden Sortierung und Zusammenstellung unterschiedlicher Positionen in der Diskussionseinheit: Die Kritikanalyse mündete in einen Versuch, alle Kritiken hinsichtlich ihrer Bewertung des Hauptartikels in einem Erwägungsfeld zu sortieren (s. Punkt IV. 1, (17)f.). Im Plenum wurden erste Vorschläge für Dimensionen dieser Gesamtsortierung bereits während der Kritikanalysen immer wieder diskutiert. Wir legten uns nach Abschluss der Kritikanalysen im Plenum auf einen ersten »Felderversuch« fest. Dann ordneten die Gruppen die von ihnen gelesenen Beiträge ein und im Plenum führten wir schließlich alle Ergebnisse zusammen. Zur näheren Beschreibung dieser Phase und der mit ihr verbundenen Probleme folgen noch Erläuterungen. Insgesamt war diese Sitzung für die meisten Teilnehmenden eine der zufriedenstellendsten. Eine Teilnehmerin äußerte dies so: „Jetzt sehen wir endlich, wozu wir die ganzen Analysen gemacht haben!“ Der Leitung machte dies deutlich, dass es trotz wiederholender Verortung unserer Arbeit zur Zielsetzung eines Überblicks bzw. einer Zusammenstellung der verschiedenen Positionen in der EuS-Diskussionseinheit möglicherweise sinnvoll gewesen wäre, schon früher mit der Erarbeitung einer solchen Tabelle zu beginnen, die dann im Verlaufe der Analysen hätte wachsen können. Andererseits kristallisierten sich die verschiedenen Dimensionen erst heraus, nachdem jede Gruppe mehrere Kritiken gelesen und analysiert hatte.

((11.2)) Bevor wir mit der »Gesamtsortierung« aller Kritiken begannen, überlegten wir, welchen Stellenwert ein solcher Überblick in einem möglichen Seminarbericht haben könnte.

Gemeinsam wurden Gliederungspunkte für einen solchen Seminarbericht zusammengetragen, die uns auch in den letzten Sitzungen als eine Orientierung dienen sollten, was wir noch erarbeiten wollten.

((11.3)) Nachdem dann ein erster Gliederungsvorschlag für den Seminarbericht vorlag, waren alle aufgefordert neben der inhaltlichen Weiterarbeit ihre methodisch-didaktischen Überlegungen festzuhalten. Es handelte sich dabei insbesondere um Einschätzungen der Studierenden zum Verlauf des Seminars sowie die Formulierung von offenen Fragen und Wünschen an Fortsetzungsdiskussionen. Dabei sollten die Teilnehmenden den erarbeiteten Stand auch in Beziehung setzen zu ihren zu Beginn des Semesters formulierten eigenen Positionen.

((11.4)) Leider konnten wir nicht alle Gliederungspunkte bearbeiten und mussten eine Auswahl treffen. Die Erstellung eines Erwägungsfeldes, mit dem wir eine erste Systematisierung der Kritiken zu erstellen versuchten, hatte viel Zeit gekostet. Die Teilnehmenden wählten als weiteren Bearbeitungspunkt die Frage aus, welche konstruktiven Vorschläge für eine gelingende »reflexive Koedukation« in der Diskussionseinheit zu finden seien. In unserem Erwägungsfeld (Erwägungssynopse) zur unterschiedlichen Bewertung des Hauptartikels (s. u. Punkt IV. 1, (17)f.) waren viele Beiträge zur »reflexiven Koedukation« in den Feldern 8, 11, und 14 bei »Zustimmung mit Einschränkung/Ergänzung« eingeordnet. Mit Blick auf die eigene zukünftige Praxis bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erhofften wir uns hier einige Anregungen zu finden. Wir beschlossen von der Definition des Hauptartikels auszugehen und überlegten zunächst im Plenum gemeinsam, welche Vorschläge wir in den Kritiken erwarten würden. Danach wurde wieder in den Gruppen gearbeitet und am Ende der Sitzung die Ergebnisse ausgetauscht. Aus zeitlichen Gründen kamen wir leider nicht mehr zu einer genaueren Auswertung unserer Sammlung. Die Wünsche der Teilnehmenden an zukünftige Forschungen zu diesem Thema (s. Punkt V.1, (25)) lassen aber ahnen, dass die konstruktiven Vorschläge nicht als hinreichend bewertet wurden.

((11.5)) In den letzten Sitzungen arbeiteten wir insofern verstärkt arbeitsteilig, weil nun nicht mehr alle gleiche, sondern verschiedene Aufgaben in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten verfolgten. Diese Entwicklung resultierte aus dem unterschiedlichen Arbeitstempo als auch aus spezifischen neuen Fragestellungen, so etwa über den Sinn der erarbeiteten »Bewertungstabelle«. War diese nicht schon wieder viel zu unübersichtlich? Konnte jemand, die oder der bisher noch keinen Beitrag aus der Diskussionseinheit gelesen hatte, damit überhaupt etwas anfangen? (s. hierzu im Folgenden (19)). Eine Integration und Diskussion der verschiedenen Ergebnisse konnte auf Grund der knappen Zeitressourcen nur ansatzweise geleistet werden. Die Leitung erhielt am Ende der Sitzungen die handschriftlichen Notizen der Gruppen und versuchte deren Überlegungen sowohl als Anregungen für den Seminarbericht als auch für Impulse für die folgenden Sitzungen zu nutzen. Eine Vernetzung der Teilnehmenden und Gruppen mit Computern während und nach den Sitzungen wäre in dieser Phase sicherlich sehr hilfreich gewesen.

((11.6)) Die Arbeit am Seminarbericht wurde zusätzlich unter-

stützt durch zwei Teilnehmende, die es im Rahmen des Erwerbs eines Leistungsnachweises als »Expertin« bzw. als »Experte« übernommen hatten, »Bausteine« für den Seminarbericht zu erarbeiten. Sie nahmen dabei Bezug auf die gesamte Diskussionseinheit, stellten Zitate zu jeweiligen Themen und Fragen zusammen, machten Vorschläge zur Sortierung unserer Überlegungen und entwickelten weitere Thesen. Gerade weil im Seminar die Replik weniger berücksichtigt wurde, übernahmen sie auch diesbezüglich »Spezialaufgaben«. So untersuchte unsere »Expertin« die Frage, inwiefern sich die Position der Hauptartikelverfasserinnen zur »reflexiven Koedukation« in der Replik geändert hätte. Diese Bausteine wurden aber nicht referierend vorgetragen, sondern dann genutzt, wenn sie den gemeinsamen Arbeitsprozess im Seminar unterstützten.

((11.7)) Die »Vergleichsarbeitsphase« und das Seminar endete mit einer Rückbindung an den Beginn des Seminars und einem Vergleich in Bezug auf die Entwicklung der eigenen Positionen. In der letzten Sitzung schrieben alle ihre »neuen« Positionen zur Frage der »reflexiven Koedukation« auf und verglichen sie mit ihrer Position wie sie sie zu Beginn des Seminars formuliert hatten. In Nr. (25) werden einige Ergebnisse dieses Vergleiches vorgestellt. Außerdem fand in der letzten Sitzung ein Vergleich unseres Seminars mit »normalen« Seminaren statt. Die Leitung legte Plakate mit drei Satzanfängen aus, die die Studierenden schriftlich vervollständigen konnten. Die Satzanfänge lauteten: "Im Seminar habe ich gelernt ...", "Im Seminar hat mir gefehlt ..." und "Im Unterschied zu anderen Seminaren...". Auf die Fortsetzungen dieser Satzanfänge wird ebenfalls am Ende dieses Berichtes in Nr. (26)f. näher eingegangen. Zunächst sollen jedoch wesentliche Merkmale und Voraussetzungen erwägungs- und forschungsorientierter Lehre zusammengefasst und mit Einschätzungen von Studierenden zum Verlauf des Seminars konfrontiert werden, um auf einige spezifische Herausforderungen und Probleme einzugehen, die bei der Leitung von Erwägungsseminaren und dem Versuch, Erwägungs- und Forschungsorientierung zu fördern und zu entwickeln, auftreten können.

3. Förderung und Entwicklung von Erwägungs- und Forschungsorientierung

((12)) Wer an einem Erwägungsseminar teilnimmt, muss sich auf einen Wandel von einer Vorgabeorientierung und Übernahmehaltung hin zu einer Entscheidungsorientierung und Mitgestaltungshaltung einlassen. Was dies hinsichtlich leitender Ideen für die Gestaltung von Erwägungsseminaren bedeutet, wurde bereits angedeutet (s. (6)). Um mögliche Schwierigkeiten bei diesem Wandel nachvollziehbarer zu machen, seien diese leitenden Ideen mit Blick auf die Rolle der Lehrenden zunächst noch einmal stichpunktartig zusammengefasst, bevor auf einige »Fallen« eingegangen werden soll.

3.1 Voraussetzungen und Merkmale erwägungs- und forschungsorientierter Lehre

((13)) Wer erwägungsorientiertes forschendes Lernen und Lehren ermöglichen will, sollte:

- eine möglichst vertrauensvolle und offene Lernatmosphäre schaffen und pflegen, in der ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und eine konstruktive Bearbeitung von Konflikten möglich sind,
- die Studierenden Lernen nicht (bloß) als Belehren, sondern auch als Forschen und Suchen nach Antworten auf (eigene) Fragen und Probleme erfahren lassen, welches spannend sein und Freude machen kann,
- sich auf verschiedene Verläufe von jeweiligen Seminaren vorbereiten und den Studierenden verschiedene Lernwege (Lernen auf »eigenen Wegen«) ermöglichen und diese mit ihnen reflektieren,
- die Studierenden zur Suche nach alternativen Methoden ermutigen und diese vergleichen lassen,
- die Studierenden *untereinander* in Diskussionen bringen, wobei Leitungszentrierungen zu vermeiden sind,
- ihnen hinreichend Zeit zum Nachdenken und »Einfädeln« geben und Aufbauprozesse über einzelne Sitzungen hinweg ermöglichen,
- die kreativen (auch didaktischen) Potenziale der Studierenden wecken, nutzen und fördern, indem sie z. B. die Lern- und Suchprozesse mitgestalten und hierfür alternative Vorgehensweisen zu bedenken lernen,
- die Studierenden zum reflexiven Umgang mit Vielfalt befähigen und sie in ihren diesbezüglichen Vielfaltskompetenzen fördern, indem z. B. kontinuierlich Fragen verfolgt werden wie z. B.: Welche Alternativen haben wir gefunden? Wie sind wir dabei vorgegangen? Sind dies alle Alternativen? Woher wissen wir, dass wir alle Alternativen haben? Usw.,
- die Studierenden in ihrer Frustrationstoleranz und damit in ihren kreativen Potenzialen stärken, denn Kreativität geht meistens einher mit »Irrwegen«, »Sackgassen« oder »Fehlern«,
- die Studierenden auch mal ermuntern und motivieren, sich versuchsweise auf Themen und Fragestellungen sowie neue methodische Vorgehensweisen einzulassen, zu denen sie zunächst kaum Zugang haben.

Während die bis hierher aufgeführten Punkte hinsichtlich der Rolle der Lehrenden vor allem coachende bzw. motivierende sowie reflexiv-moderierende Fähigkeiten nennen, sind die folgenden weiteren Fähigkeiten mehr auf die erwägungsorientierte und forschende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten gerichtet. In diesem Sinne sollte, wer erwägungsorientiertes forschendes Lernen und Lehren ermöglichen will:

- Vielfalt (insbesondere als Alternativen) überall dort einbringen, wo die Studierenden kein Bewusstsein für Vielfalt haben,
- Vielfalt einschränken können, um jeweilige Zielsetzungen nicht aus den Augen zu verlieren (»roter Faden«),
- Methoden für den Umgang mit jeweiligen Alternativen, welche jeweilige Konzepte und Positionen möglichst adäquat in dem zu ihnen erwogenen Alternativenspektrum verorten lassen, einbringen und mit den Studierenden weiter entwickeln können,
- auf fehlendes Wissen um jeweilige adäquate Alternativen zu einem Problem aufmerksam machen und damit Grenzen jeweiligen Wissens thematisieren,
- den jeweiligen Umgang mit Vielfalt reflektieren,

- sich einerseits zurücknehmen, andererseits aber auch eigene Konzepte und Positionen als *mögliche* Lösungen so einbringen können, dass sie von den Studierenden nicht als eine zu übernehmende Vorgabe missverstanden werden.

((14)) In dem Maße, wie es gelingt eine Erwägungs- und Forschungsatmosphäre im Seminar zu schaffen, schätzen die Studierenden insbesondere die "gute bzw. freundliche persönliche Atmosphäre", dass "jeder zu Wort kommt" und "die eigene Meinung äußern kann", "dass jeder Diskussionsbeitrag ernst genommen wird", "dass Rücksicht auf eigene Anmerkungen genommen und auf Fragen eingegangen wird", dass "aktives Lernen" bzw. eine "aktive Anteilnahme am Seminar" möglich ist, dass "relativ frei diskutiert" werden kann und "Diskussionen wichtig" sind, dass "wichtige Punkte an der Tafel festgehalten werden und man nicht mitschreiben muss und sich so besser auf die Diskussion konzentrieren kann", "dass in Gruppen gearbeitet wird" und dass "das Seminar nach den Wünschen der Studierenden gestaltet wird". So lauteten einige positive Einschätzungen, wie sie u. a. in der Mitte des Semesters von den Studierenden auch schriftlich notiert wurden. Für die positiven Effekte sind einige Studierende auch bereit, "dass man etwas mehr dafür tun muss, als in anderen Seminaren", und es wurde festgestellt: "Obwohl keine Anwesenheitsliste herumgeht, ist jeder fast immer da".

Auch für die Lehrenden können gelingende forschungsorientierte Erwägungsseminare in mehrfacher Hinsicht sehr befriedigend und anregend sein. Erwägungsorientiertes forschendes Lehren und Lernen hilft jeweilige Vielfalt aus ganz heterogenen Perspektiven mit erschließen zu können, die gemeinsamen Überlegungen über alternative inhaltliche methodische und didaktische Vorgehensweisen können zu neuen Möglichkeiten, alternativen Gewichtungen, verbesserten Einsichten und einem Zuwachs an didaktischen Fähigkeiten führen.

Das, was Anlass für positive Einschätzungen ist, kann aber auch Grund für negative Kritik und Frustrationen sein.

3.2 Vorsicht »Fallen«!!!

Über »Frustrations-Fallen«, »Effektivitäts-Wünsche«, »Lager-Probleme«, »Taktik-Didaktik-Verdächtigungen« und »Formalismusbefürchtungen«

((15.1)) Mitbestimmung, Diskussionen und Reflexionen kosten Zeit. Seminarsitzungen mit ihrem begrenzten Zeitrahmen von 90 Minuten bringen die Teilnehmenden oft in »Zeitnöte«. Das, was am Ende einer Sitzung erarbeitet worden ist, erscheint vergleichsweise mit referatszentrierten Seminaren, in denen jede Sitzung ein neues Thema bzw. ein neuer Themenaspekt behandelt wird, wenig. Vor diesem Hintergrund entstehen Wünsche nach mehr Vorgaben durch die Leitung, wie sie etwa in folgenden Äußerungen von Studierenden – ebenfalls u. a. notiert zur Semestermitte – zum Ausdruck kommen: "Manchmal wird zu viel über die Frage nach der angeblich besten Methode diskutiert" bzw.: "Manchmal wird zu viel diskutiert, vor allem wenn es um Methoden geht" oder es wird sogar allgemein festgestellt: "Wir haben zu viele Mitbestimmungsmöglichkeiten[®] du [die Leitung] fragst uns zu oft bei Sachen, die Du als Seminarleiterin selbst/alleine entscheiden

müßtest[®] das kostet zu viel Zeit”.⁸ Nicht nur hinsichtlich der Mitbestimmungen über Methoden wird »Zeitverschwendung« beklagt: “Die Themen sind sich jedes Mal so ähnlich, so dass man das Gefühl bekommt nicht wirklich voran zu kommen”; “Die Formulierungen für die Tafel dauern manchmal zu lang” und: “Es wird zu lange auf einem Thema herumgetreten”. Andererseits wird aber auch kritisiert, dass “Diskussionen zwischen zwei Personen manchmal zu lang dauern und andere so ausschließen” und dass “mehr diskutiert werden sollte”.

((15.2)) Der Wunsch, zwar diskutierend und selberdenkend, aber ohne ein Abgleiten ins “Labern” oder ins “Philosophieren” – wie es eine Studentin angesichts der Erörterung grundlegender Fragen befürchtete – und ohne größere Frustration möglichst schnell zu Ergebnissen zu gelangen, ist zwar verständlich, er lässt aber außer acht, dass kreativ forschende Suchprozesse ein Einlassen auch auf Fehler, Irrwege und Sackgassen bedeutet und dass die Fähigkeiten, hiermit sowohl individuell als auch sozial zunehmend adäquater und konstruktiv umzugehen, wesentliche Lernergebnisse sein können. Obwohl eine Reflexion auf »Effektivitätswünsche« im Vergleich zu »normalen« (referatsorientierten) Seminaren schnell ersichtlich macht, dass man in ihnen zwar vielleicht auf die Schnelle einen guten Einblick in verschiedene Diskussionen und Positionen bekommen mag, dieser aber genauso schnell wieder diffus und blass wird, wenn man nicht zu eigenständiger intensiver »Nacharbeit« kommt, erweist sich ein »Umdenken« in Richtung eines »Effektivitätsdenkens«, welches auch einen Zuwachs an reflexiv-methodische Kompetenzen mit einbezieht, als sehr schwierig.⁹ Ein Zuwachs an diesen Kompetenzen wird im günstigen Falle den Teilnehmenden im Verlaufe des Seminars deutlicher und auch als solcher geschätzt (s. hierzu (27)). Die Erfahrung, dass scheinbar »abwegige« Diskussionen letztlich doch sehr klärend sein können, muss deshalb als solche unbedingt von der Leitung – falls die Studierenden es nicht bemerken – auch benannt werden. Und selbst ein »Sackgassenwissen« mag sich auch ohne entfaltete Erwägungsorientierung zu einem späteren Zeitpunkt als hilfreich erweisen.

((15.3)) »Effektivitäts-Wünsche«, »Laber-Probleme« und »Frustrations-Fallen« hängen eng miteinander zusammen. Frustrationen werden durch »Effektivitätswünsche« – wie verständlich sie auch immer sein mögen – und »Laber-Probleme« verstärkt, so dass die Erfahrung von und der Umgang mit Frustration selbst für sehr engagierte und zufriedene Teilnehmende ein Dauerproblem ist. Eine auch hinsichtlich des Seminarberichtes sehr aktive und mit dem Seminarverlauf insgesamt zufriedene Teilnehmerin forderte die Leitung explizit auf, dass die aus ihrer Sicht größte »Falle«, nämlich die »Frustrations-Falle«, auch in dem Bericht unbedingt als solche genannt werden müsste.

((15.4)) Hinsichtlich der Bewertung von Diskussionen als »Labereien« oder »Philosophierereien«, fällt auf, dass ihnen häufig auch ein bestimmtes »Effektivitätsdenken« dergestalt zu Grunde liegt, dass die Studierenden am liebsten am Ende jeder Sitzung »sicheres Lösungswissen« und »Rezepte z. B. für die Praxis« mit nach Hause nehmen würden. Derartiges »Effektivitätsdenken« ist so gesehen ein Ausdruck von »Vorgabeorientierung« und Wünschen nach »klaren Richtlinien«. Die »La-

ber-Probleme« machen aber auch deutlich, dass viele Studierende ein schlechtes Selbstwertgefühl von sich als »Selberdenkende« sowie vom »Selberdenken« und »Hin- und Herwägen« insgesamt haben – wenn man so “Philosophieren” übersetzt. Deshalb haben sie dann häufig wenig Geduld, sich gegenseitig länger bei scheinbar abwegigen Diskussionssequenzen zuzuhören und der Frage nachzugehen, wohin dieser Gedankenstrang wohl führt und was man aus ihm für die aktuelle und zukünftige Diskussion lernen könnte. Statt dessen dominieren Empfindungen wie: “Das bringt doch nichts!”; “So kommen wir nicht weiter!” Ob diese Empfindungen tatsächlich berechtigt sind, wird man allerdings wohl kaum erfahren, wenn man ihnen immer vorschnell nachgibt. Auch erwirbt man so keine reflexiven Kompetenzen mit derartigen Situationen adäquater umzugehen. Dennoch muss sich eine Leitung auf diese Bedürfnislagen als Ausgang der im Seminar initiierten Lernprozesse einlassen. Für die Leitung von Erwägungsseminaren mag es manchmal eine Gratwanderung sein, einerseits »Forschungsprozesse« zu initiieren, andererseits zu »Erfolgs-erlebnissen« zu gelangen, die zu weiteren Forschungsaktivitäten führen. Insbesondere wenn die Seminare mitbestimmungsorientiert und zudem für die Leitung ein Forschungsseminar sind, können Sitzungen zuweilen auch für die Leitung sehr verwirrend verlaufen. Hier muss die Leitung dann in besonderer Weise reflexive Klärungskompetenzen entwickeln.

((15.5)) Wünsche nach Wissens-Vorgaben gerade auch für anstehende Prüfungen (s. Anmerkung 9) und für einen guten Einstieg in die »Praxis« sind nachvollziehbar und sie sind auch reflexiv sinnvoll, denn man kann nun mal nicht alles selbst »entscheiden« und warum sollte man “das Rad jedes Mal neu erfinden”. Dies gilt für Studierende und Lehrende. Die Frage ist nur, in welchen Bereichen es derartiges sicheres Wissen gibt. Ist es angesichts bestehender Kontroversen in fast allen Gebieten – wie dies etwa in den Diskussionen in EuS/EWE immer wieder dokumentiert wird – nicht relevant(er), »kompetenter und sicherer im Umgang mit Unsicherheiten« zu werden? Ist jede Übernahme von Lösungen ohne derartig reflexives Wissen nicht Ausdruck von vorschneller und nicht-bewusster Bornierungsbereitschaft?¹⁰

((15.6)) Dass viele Studierende nicht um die vorhandenen Kontroversen und Streite in den Wissenschaften wissen, zeigen »Taktik-Didaktik-Verdächtigungen«. Wie weiter oben schon geschildert (s. (10)) vermuten Studierende zuweilen, dass die Lehrenden sie nur aus taktisch-didaktischen Überlegungen heraus etwas untersuchen und erörtern lassen, sie selbst aber eigentlich schon die »Lösung« haben, die später auch »verraten« wird und dann diejenigen ausgezeichnet werden, die »richtig lagen«. Einmal abgesehen davon, dass solche taktisch-didaktisch Vorgehensweisen zuweilen sinnvoll sein mögen – wobei zu diskutieren wäre, inwiefern diese Taktik vor den Lernenden geheim gehalten oder offen gelegt werden sollte –, zeigen sie, wie schwierig es für die Lehrenden ist eine »authentische« Forschungs- und Suchatmosphäre zu schaffen. Entscheidend ist dabei vor allem, wie die Lehrenden ihre Positionen einbringen. Denn es geht nicht darum, vorhandenes Wissen und eigene Positionen aus taktisch-didaktischen Gründen »hinter dem Berg« zu halten. Vielmehr sollte die Leitung angesichts bestehender Forschungskontroversen deutlich machen, dass ihre Position eine »bestimmte« in einem wie auch immer näher dar-

zulegenden Spektrum an alternativen Positionen ist. Dies gilt auch für methodische Fragen. Ein immer wiederkehrendes Beispiel aus Erwägungsseminaren ist der Einsatz und Umgang mit Erwägungstafeln und -feldern. Selbst wenn kombinatorische Verfahren für die Leitung klärungsförderliche Methoden sind, würde sie als alternativenlose Vorgabe Such- und Forschungsprozesse eher »abwürgen«, denn befördern. Zudem tauchen im Umgang mit Erwägungstafeln und -feldern immer wieder »*Formalismusbefürchtungen*« auf. Sie zeigen sich etwa daran, dass Teilnehmende im Anschluss an die Vorstellung eines möglichen Erwägungsfeldes zur Darstellung und Analyse vorangegangener Diskussionen die Frage stellen: "Sollen wir jetzt alle weiteren Beiträge da einordnen?" Aus erwägungsorientierter Perspektive ist es deshalb von grundlegender Bedeutung, immer wieder darzulegen, dass kombinatorische Verfahren zwar Alternativen hinsichtlich jeweiliger Dimensionen vollständig bestimmen lassen, dass aber hinsichtlich der gewählten Dimensionen ebenfalls Alternativen zu bedenken sind, was sofort die Grenzen jeweiliger Erwägungen in Kombinatoriken und die Notwendigkeit von kreativen Überlegungen, die jeweilige Erwägungszusammenstellungen in Frage stellen und verbessern helfen, deutlich macht. Darüberhinaus sollte jeweilige methodische Vorliebe einer Leitung schon deshalb nur eines von verschiedenen methodischen Vorgehensangeboten sein, weil sonst der Grundsatz verletzt würde, verschiedene Lernwege zu ermöglichen, womit auch diesbezügliche Forschungswege abgeschnitten wären.

((15.7)) Selbst wenn also die Leitung zwar meint, gute Gründe für ihre Position zu haben, ist diese gegenüber zu erwägenden Alternativen zu verorten, was bereits mehr oder weniger leistbar sein mag. Zukünftige Forschungsergebnisse – wie sie etwa auch durch Seminare erarbeitet werden mögen – können dann zur Verbesserung oder Aufgabe der bisher vertretenen Position führen. In dem Maße, wie die Leitung glaubhaft diese »Korrekturbereitschaft« als ein wesentliches Merkmal von »wissenschaftlichem Denken und Handeln« im Seminar »lebt«, wird sie auch die Studierenden dafür gewinnen können, sich auf den Weg kreativen und frustrationsreichen Forschens und Selberdenkens zu begeben. Studierende müssen hierfür auch lernen, die Bereitschaft zur Korrektur nicht als Unvermögen wahrzunehmen, sondern als reflexive Kompetenz.

IV. Arbeiten zum Forschungsstand der in EuS dokumentierten »Koedukationsdebatte«

((16.1)) *Vorbemerkungen:* Vergleicht man im Nachhinein unsere ersten Gliederungspunkte für einen Seminarbericht mit dem, was wir dann tatsächlich im Rahmen des Seminars zu bewältigen vermochten, so mussten etliche Aspekte unberücksichtigt bleiben. Eigentlich wollten wir hinsichtlich des Konzeptes 'reflexiver Koedukation' insbesondere auch folgende Fragestellungen verfolgen, die hier zumindest stichpunktartig als Hinweis auf unseren Problemhorizont angegeben werden sollen: – Auf welchen Ebenen verläuft die Diskussion? Welche Rolle spielen in der Diskussion die Unterscheidungen zwischen theoretischer und handlungspraktischer sowie präskriptiver und deskriptiver Ebene? (S. hierzu etwa Überlegungen von Heiner Drerup (6)f., (11); Walter Herzog (1)f., (4); Helga Kämpf-Jansen (4)f.)

– Wie wirken sich verschiedene Verständnisse zum Aspekt "Gleichheit und Differenz" auf unterschiedliche Positionen in der Diskussion aus? (S. z. B. Überlegungen von Andreas Hinz (6); Peter Klein (7)f.; Dorothee Markert (6); Helga Milz (9); Charlotte Röhner (2); Heinz-Elmar Tenorth (8)f.).

– Welche Alternativen gibt es zum Konzept der 'reflexiven Koedukation'? (Hier wäre uns insbesondere eine genauere Auseinandersetzung mit dem in der Diskussion mehrfach angesprochenen Konzept Kreienbaums, die »zufällige methodische Trennung« bzw. »qualifizierte Koedukation« wichtig gewesen (S. Edith Glumpler (7); Anna-Maria Kreienbaum (4)f.; Sigrid Metz-Göckel (7); RE (23))

– Lassen sich Formen der Reflexivität unterscheiden? Wer sollte wann was wie reflektieren können? (S. z. B. Überlegungen von Dorothee Alfermann (5)f.; Markert (9); Röhner (7)). Hierher gehört auch die Fragestellung, ob die »Koedukationsdebatte« selbst reflexiver geführt werden müsste (s. Herzogs gesamte Kritik; Drerup (11); Tenorth (11)).

– Welche Rolle spielt das sogenannte »Paradoxon der Frauenerförderung« in der Diskussion? (S. hierzu HA (43)f.; Christa Kersting (9); Cornelia Niederdrenk-Felgner (7); Röhner (3)f.; Matthias von Saldern (5)).

((16.2)) Auch hinsichtlich des Stils der Auseinandersetzung hätten sich noch etliche interessante Diskussionspunkte angeboten, denn bei unseren Auseinandersetzungen mit den Beiträgen wurde der Stil, in dem sie verfasst wurden, immer wieder thematisch. So wurde die Leitung etwa zu einem Kritiker befragt, ob es sich bei ihm "um ein besonders hohes Tier" im Universitätsbetrieb handle, denn genauso sei der Gestus, in dem er die Kritik verfasst habe. Mehrfach wurde verwundert festgestellt, dass manche Kritiken zwar mit einem großen Lob begannen, dann aber kaum ein "gutes Haar" an dem Beitrag ließen, so dass sich die Frage stellte, welche Funktion derartig lobende Einstiege hätten.

1. Kontroverse Bewertungen des Hauptartikels: Versuch einer ersten »Erwägungssynopse«

((17.1)) Unsere Entscheidung mit einer Zusammenstellung von verschiedenen Bewertungsaspekten zu beginnen, nahm ihren Ausgang von dem Eindruck, dass wir uns als Leserinnen bzw. Leser zuweilen fragten, ob alle Kritikerinnen bzw. Kritiker der EuS-Diskussionseinheit »denselben« Hauptartikel gelesen hätten. Im Folgenden werden Facetten der Genese des nebensächlich abgedruckten Erwägungsfeldes (Abb. 6) geschildert. Unsere Zielsetzung bestand darin, die Kritiken in einer Synopse so zusammenzustellen, dass diese eine erste Orientierung für eine Erstleserin bzw. einen Erstleser sein könnte. Diese Zielsetzung betraf die Teilnehmenden insofern auch selbst, da ja nicht alle alle Kritiken gelesen hatten.

((17.2)) Zunächst machten die Studierenden keine Vorschläge für Dimensionen einer »Bewertungssynopse«, so dass die Leitung einige Impulse gab und ihre ersten diesbezüglichen Vorstellungen darlegte. Aus Sicht der Leitung war es in dieser Phase dabei besonders wichtig, die eigenen Vorstellungen nur als Vorschläge einzubringen und die Dimensionen der Erwägungssynopse gemeinsam mit allen Teilnehmenden über Verbesserungen hinweg allmählich zu entwickeln. Denn es hätte

Erster Versuch einer Synopse unterschiedlicher Bewertungen des Hauptartikels, Abb. 6 (ausführliche Zitate s. Anhang):

Art der Bewertung* [®]	Volle Zustimmung	Zustimmung mit Einschränkung / Ergänzung	Ablehnung ggf. in Verbind- ung mit z. B. der Dar- stellung einer für adäqua- ter gehaltenen Position
Hauptartikel insgesamt	Feld 1 Niederdrenk-Felgner (1, 2)	Feld 2 Alfermann (5) Buchen (1, 2) Fiegert (1, 2, 4, 7) Hagemeister (2) Hinz (1) Kersting (1, 2, 3) Metz-Göckel (3, 4, 6) Röhner (1, 2, 6) Schroeder/Weber (1, 2)	Feld 3 Drerup (3 bis 11) Glumpler (1 bis 7) Klein (2, 5, 7, 12, 14) Kreienbaum (2, 4) Kurpjoweit (1, 2) Markert (1, 3, 4) Tenorth (1 bis 4)
Historischer Abriss/ historische Einbettung	Feld 4 Hagemeister (1) Hinz (1) Milz (1, 3) Niederdrenk-Felgner (1) Röhner (1) Weyrather (1)	Feld 5 Buchen (1, 3) Fiegert (1, 2, 4, 7) Glumpler (2, 3, 4) Hempel (1, 2) Kersting (5) Kurpjoweit (5) von Saldern (1)	Feld 6 Klein (3) Markert (2, 3, 4, 5) Tenorth (1, 4ff.)
Das Konzept ,reflexive Koedukation‘	Feld 7 Hempel (5) Weyrather (4)	Feld 8 Alfermann (4, 7) Buchen (2, 5, 9) Fiegert (2) Glumpler (7, 8) Hagemeister (15, 17, 18) Herzog (1, 2) Hinz (1, 2, 9) Kämpf-Jansen (10) Kersting (11, 12) Metz-Göckel (8, 9) Milz (7, 8, 9) Röhner (4, 7) von Saldern (9, 10, 14) Schroder/Weber (2, 14)	Feld 9 Drerup (5, 8, 11) Kreienbaum (4, Abs. 4) Kurpjoweit (15, 19) Markert (1, 6, 8, 9, 11 und Anm. 4, 6) Tenorth (4, 10, 11)
Zielsetzung: Abbau von Geschlechter- Hierarchie / Veränderung der Geschlechterver- hältnisse	Feld 10 Alfermann (7) Markert (Anm. 4)	Feld 11 Hagemeister (15, 17, 18) Hinz (1, 2, 9) Kämpf-Jansen (7, 10) Kersting (13) von Saldern (8, 9, 10, 14)	Feld 12 Drerup (11) Klein (12, 14, 15)
Mittel: Sind The- matisierung und Bewusstmachung von und Sensibili- sierung für Ge- schlechterverhält- nisse sowie zeit- weilige Trennungen ausreichend zur Erreichung der Zielsetzung?	Feld 13	Feld 14 Alfermann (4, 6, 7) Buchen (6, 9) Cordier (3, 4, 7, 9, 14) Hagemeister (15, 17) Herzog (2, 8) Hinz (1, 2, 7, 8, 9) Kämpf-Jansen (4, 5, 6, 10) Metz-Göckel (8, 9, Schluss) von Saldern (8) Schroeder/Weber (2, 14)	Feld 15 Kreienbaum (4, 5f. 9) Kurpjoweit (15, 19) Markert (8, 9, Anm. 6)

* Zur Umstrittenheit dieser Dimensionen sind die folgenden Überlegungen in Abschnitt (17)f. zu beachten.

wenig Sinn gemacht, wenn die Studierenden Vorschläge der Leitung als Vorgaben genommen und irgendwie »ihre« Kritiken zugeordnet hätten. Es musste allererst einmal eine Verständigung über die Dimensionen (die Sortierungsaspekte) hergestellt und geklärt werden, ob man mit ihnen arbeiten könnte. Die von der Leitung vorgeschlagenen Sortierungsaspekte wurden diskutiert, ergänzt und an der Tafel festgehalten, dann von den Teilnehmenden in Gruppenarbeit ausprobierend getestet sowie schließlich in einer Zwischenreflexion erörtert und verbessert. Das Verfahren der »Zwischenreflexion« modifizierten wir dabei noch dahingehend, dass wir diese nicht zu dem vereinbarten Zeitpunkt durchführten, sondern situativ und mehrfach dann einsetzten, wenn Probleme mit den Dimensionen auftauchten. Auf diese Weise arbeiteten wir uns gleichsam von Problem zu Problem vorwärts und hielten nicht nur eine »alles« klärende Zwischenreflexion ab. Dieses Vorgehen erwies sich für unsere Gruppengröße als günstig, wohingegen es bei größeren Gruppen vermutlich dann hinderlich sein könnte, wenn einzelne Gruppen durch häufigere kurze Zwischenreflexionen in ihren eigenen Arbeiten gestört und zu sehr unterbrochen würden.

((18.1)) Ausgangsdimensionen waren »Art der Bewertung« mit den vorläufigen Bewertungsarten »volle Zustimmung«, »Zustimmung mit Einschränkung« und »Ablehnung« sowie »Gegenstand der Bewertung« mit den Gegenständen »Hauptartikel insgesamt«, »das Konzept reflexive Koedukation«, »Historischer Abriss/historische Einbettung«.

((18.2)) Hinsichtlich der *Bewertungsarten* vermutete eine Teilnehmerin, dass es mehr Möglichkeiten nicht geben würde. Zu der Frage, was eigentlich mit Kritiken sei, die »ergänzenden« Charakter hätten, wurden verschiedene Auffassungen vertreten: Zum einen, dass diese Kritiken in die Rubrik »volle Zustimmung« gehörten, wenn nichts explizit »negativ« bewertet würde, andere meinten, »Ergänzungen« seien gerade Ausdruck dafür, dass eben nicht »voll zugestimmt« würde und einer dritten Position nach waren »Ergänzungen« nicht als Bewertungen anzusehen, hatten also nichts an dieser Stelle zu suchen. Im Zusammenhang mit dieser Diskussion wurde auch das Adjektiv »volle« in Frage gestellt. Würde es das überhaupt geben? Zwei Teilnehmerinnen konnten in diese Rubrik keine der von ihnen analysierten Kritiken einordnen, weil es »auch bei Zustimmung immer wieder irgendwelche Ergänzungen geben würde«; Ergänzungen verstanden diese beiden als Ausdruck für eingeschränkte Zustimmung. Sollte man statt dessen vielleicht besser von »vornehmlicher«/»überwiegender« Zustimmung sprechen und davon Kritiken mit »stärkeren Einschränkungen« und »ablehnenden« Kritiken unterscheiden? Andererseits schien das in der Praxis des Sortierens bei unserem Klärungsstand ziemlich »schwammig«, so dass es doch bei »voller Zustimmung« blieb. Das »Ergänzungsproblem« handhabten wir so, dass wir es als weiteren Aspekt zur Bewertungsart »Zustimmung mit Einschränkung« dazunahmen. Dass dies noch keine befriedigende Auflösung der Problemlage ist, mag man daran sehen, dass wir die Kritik von Sibylle Reinhardt, die wir – wie auch Horstkemper und Faulstich-Wieland in ihrer Replik RE (22)) – als Ergänzung des Hauptartikels hinsichtlich eines spezifischen Absatzes auffassten, in dem es um fachdidaktische Fragen und reflexive Koedukation ging, *nicht* hier und auch in kein anderes Feld

unserer Erwägungstabelle einzuordnen mochten. Insofern liegt also keine vollständige Erfassung aller Kritiken vor. Vorgeschlagen wurde bezüglich der Bewertungsarten außerdem eine Erweiterung um die Spalte: »keine Angaben«, die vor allem auch dokumentieren sollte, dass man tatsächlich alle Kritiken hinsichtlich aller Dimensionen untersucht hätte. Wir ließen diese Spalte aber später aus Gründen der Übersichtlichkeit fort. Auf den Anspruch der Übersichtlichkeit wird gleich noch einmal zurückgekommen.

((18.3)) Hinsichtlich der Dimension »*Gegenstände der Bewertung*« gab es zum Aspekt »Konzept reflexive Koedukation« verschiedene Überlegungen. In einem ersten Verbesserungsversuch wurde zwischen »Mitteln« und »Konzept« (inklusive der Zielsetzung) unterschieden. Die Kritiken sollten danach untersucht werden, ob sie sich zu dem Konzept der reflexiven Koedukation einschließlich seinen Zielen oder/und möglichen Mitteln zur Erreichung der Zielsetzung äußerten. Im Verlaufe unserer Arbeit bemerkten wir dann, dass wir hier eine »Ebenenvermischung« einer »Teil-Ganzes-Beziehung« praktizierten. Die Alternative war nicht, ob die Kritiken Stellung zum Konzept oder den Mitteln nahmen, sondern ob sie sich zum Konzept insgesamt (dem Ganzen) oder/und zu den Teilaspekten der Ziele und Mittel reflexiver Koedukation ihre Positionen und Bewertungen darlegten. Das Aufmerksamwerden auf Teil-Ganze-Relationen zwischen den Dimensionen führte schließlich auch zu der hier gewählten eingerückten Darstellungsweise des Erwägungsfeldes. Jeweilige Einrückungen signalisieren, dass es sich um Unterpunkte zur vorhergehenden Dimension handelt. Im Zusammenhang mit unserer Klärungsarbeit an den Dimensionen wurde auch deutlich, wie genau man jeweilige Sachverhalte formulieren muss und wie leicht sich bei scheinbar Klarem neue Missverständnisse einschleichen können. So war für eine Teilnehmerin längere Zeit dunkel, wieso es einen Unterschied mache, zwischen Zustimmung bzw. Ablehnung zum »Ziel reflexiver Koedukation, nämlich dem Abbau von Geschlechterhierarchie« einerseits und der »reflexiven Koedukation als Mittel zum Abbau von Geschlechterhierarchie« andererseits – wie wir es erst formulierten – zu unterscheiden. Außerdem fragten sich zwei andere Teilnehmerinnen, in welchem Sinne wir unsere Formulierung »Abbau von Geschlechterhierarchie« mit »Veränderung der Geschlechterverhältnisse« in einem Punkt erwähnten. Es wurde deutlich, dass diese Verbindung im Kontext der EuS-Diskussionseinheit zu sehen war, wo es um den Abbau der Geschlechterhierarchie ging, der in einigen Kritiken auch als »Veränderung der Geschlechterverhältnisse« bezeichnet wurde. Auch hier lag wieder eine »Ebenenvermischung« zu Grunde, die beachtet werden musste: Der Aspekt »Veränderung der Geschlechterverhältnisse« ist abstrakter als der Aspekt »Abbau der Geschlechterhierarchie«, der eine bestimmte Veränderungsrichtung angibt.

((19.1)) Die Diskussionen um die Dimensionen für ein möglichst informatives Erwägungsfeld hatten noch viele weitere Facetten. Uns war klar, dass unser Vorgehen nur ein allererster grober Schritt sein konnte. Gerade deshalb ergab sich für einige Teilnehmende wohl immer wieder die Frage, ob unsere Arbeit denn überhaupt etwas brächte. Hiermit war auch das bereits angesprochene »*Unübersichtlichkeitsproblem*« gemeint. »War« – so fragte eine Teilnehmerin – »unser Raster nicht für jemanden,

der sich vorab einen Eindruck über die Diskussionseinheit verschaffen wollte, nicht viel zu unübersichtlich, weil wir zu viele Felder angelegt hatten?“ Diese Frage verwies auf die Problemlage, wie man komplexes Wissen so aufbereiten und ggf. auch wieder auf Wesentliches reduzieren vermag, dass Unübersichtlichkeit vermieden, Differenzierungen aber dennoch erkennbar würden. Andere Teilnehmende bezweifelten auch immer wieder, „ob unsere Tafel wirkliche Informationen liefern könnte“. Hatten wir nicht selbst teilweise Schwierigkeiten, manche Kritiken eindeutig zuzuordnen zu können? Was konnte eine Zusammenstellung überhaupt leisten? Wo waren ihre Grenzen? Die zusammengestellten Zitate schienen einigen schwer verständlich. Konnte man mit ihnen überhaupt etwas anfangen, wenn man die Kritiken noch nicht gelesen hatte? Ließ sich nicht vielleicht doch noch eine Präzisierung erreichen?

((19.2)) Hinsichtlich des letzten Punktes erwogen einige Teilnehmerinnen, dass es hilfreich sein könnte, Überschriften oder zusammenfassende erläuternde Stichworte zu den einzelnen Feldern zu finden. Sie starteten einen diesbezüglichen Versuch, der aber nicht so weit gedieh, dass sie ihn für diesen Bericht nutzen wollten. Außerdem blieb es eine offene Frage, inwiefern dieses Unterfangen – wie es auch zwei andere Teilnehmerinnen formulierten – problematisch sei. Die von ihnen formulierte Pro- und Contra-Position lauteten:

“Pro: Für eine Sammlung von Stichpunkten bzw. Überschriften zu den einzelnen Feldern spricht, dass man schon auf den ersten Blick eine genauere Einschätzung der Positionen des Autors/der Autorin hat. Die Tabelle wird übersichtlicher.

Contra: Die Reduktion auf ein Schlagwort wird den Aussagen der Autoren/Autorinnen jedoch oft nicht gerecht und kann missverständlich interpretiert werden. Außerdem kann gerade das Einfügen von zusätzlichen Stichworten Orientierung verringern statt verbessern.”

((19.3)) Hinsichtlich der anderen Fragen gelangten wir insbesondere zu folgenden Einsichten über *Möglichkeiten und Grenzen* eines Arbeitens mit einer Erwägungsfeldzusammenstellung sowie zu *weiteren Fragen*: Unsere Tabelle gibt zwar bei aller Vorläufigkeit zumindest so etwas wie »Schwerpunkte« der Diskussion an und zeigt mit der Häufung von Kritiken insbesondere in einem »Ablehnungsfeld« mögliche »Problemfelder« an, die genauer zu untersuchen wären. Das Vorkommen von Häufungen wie auch Leerfeldern muss dabei allerdings auch hinsichtlich alternativer Deutungen bedacht werden, z. B.: Kommt es vielleicht nur deshalb zu solchen Häufungen/Leerfeldern, weil die Dimensionen noch zu grob sind und keine Differenzierung zwischen den Kritiken erlauben? Welche Differenzierungen könnten auf Grund des Textmaterials zusätzlich sinnvoll eingeführt werden? Hinsichtlich leerer Felder mag über die vorhandenen, in der Diskussionseinheit repräsentierten Argumente hinausgehend erwogen werden: Wie könnten Argumentationen/Positionen lauten, die in diese Felder passen würden? In unserer Tabelle ist Feld 13 leer geblieben. An Hand dieses Sachverhaltes lässt sich exemplarisch auch wieder zeigen, wie mehr oder weniger intuitiv unsere Zuordnungen im Rahmen dieses Seminars bleiben mussten. Denn möglich wäre wohl auch gewesen, etwa die Äußerungen von Hagemeister (s. Zitate zu Feld 14) hier einzuordnen, wenn man seine Hinweise dazu, was eine reflexive Koedukation auch weiterhin zu beachten habe, anders bzw. nicht gewichten würde, als wir es hier intuitiv getan haben. Hinsicht-

lich der Belegung der Felder ist weiterhin zu beachten, dass – wie schon erwähnt – nicht alle Zuordnungen eindeutig sind. Manche Kritiken würde man lieber zwischen zwei Feldern ansiedeln, etwa wenn die Einschränkungen zu einer Zustimmung sehr umfassend sind, so dass man sich fragt, ob der Beitrag nicht doch eher unter der Rubrik „Ablehnung“ einzusortieren ist. Derartige Einordnungen sind im Rahmen unseres Versuches mehr oder weniger intuitiv erfolgt. Als Beispiel mag man etwa Tenorth's Bewertung des Hauptartikels als „brav und langweilig“ nehmen, die keinen Widerspruch zur Richtigkeit der Darstellung bedeutet, so dass man auch erwägen könnte, ihn bei „Zustimmung mit Einschränkung“ einzuordnen statt bei „Ablehnung“, wie wir es getan haben. Insbesondere Fiegerts Einschätzung über Tenorth, nach der der Hauptartikel eigentlich eine früher geäußerte Forderung Tenorths an die Koedukationsdebatte einlöse (Fiegert (1)), könnte zu einer anderen Einordnung führen. Derartige Interpretationsprobleme hängen natürlich auch mit von dem Vorgehen ab. Orientiert man sich an expliziten Zitaten, was unsere vorwiegende Strategie war, oder beachtet und interpretiert man auch implizite Zusammenhänge? Geht man wie wir zunächst mehr oder weniger intuitiv vor oder beachtet man systematisch alternative Zuordnungsmöglichkeiten?

((19.4)) Wer sich mit unserer Tabelle einen Einstieg in die Diskussion verschaffen möchte, muss weiterhin beachten, dass aus dem Ausmaß der Belegung der Felder nicht geschlossen werden darf, dass etwa das Konzept der reflexiven Koedukation weniger Zustimmung findet als der Hauptartikel insgesamt. Wer explizit dem Hauptartikel zustimmt, meint damit ja wohl auch implizit das Konzept der reflexiven Koedukation oder etwa auch die historische Einbettung. Insbesondere muss auch hinsichtlich des Feldes 10 betont werden, dass mit der Zielsetzung eines Abbaus einer Geschlechterhierarchie wohl mehr oder weniger alle Autorinnen und Autoren einverstanden sind, selbst Klein, der allerdings diese Zielsetzung wohl nicht mit einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse im Sinne einer veränderten offeneren Rollenverteilung verbinden wollen würde.

((19.5)) Für eine mögliche Weiterarbeit mit der Tabelle wäre es unser Erachten u. a. schließlich besonders wichtig, sich bei Einzelanalysen zu bestimmten Bewertungsfeldern nicht nur auf bestimmte Felder zu konzentrieren, sondern diese auch immer quer zu lesen. Nur so kann nämlich z. B. herausgearbeitet werden, dass *gleiche Überlegungen* bei dem einen Autor zu einer ergänzenden Überlegung zum Konzept der reflexiven Koedukation und bei der anderen Autorin zur Ablehnung des Konzeptes führen können (s. die Zitate von Hagemeister in Feld 8 und Markert in Feld 9 und ihre Überlegungen zum Umgang mit klischeehaften Aussagen).

((20.1)) Unsere Arbeit an einer ersten Erwägungssynopse zeigte aus Sicht der Leitung zunehmend Merkmale eines forschenden und reflektierenden Lernens. Die selbst aufgeworfenen Fragen motivierten die Teilnehmenden zu genauerer Textanalyse und gegebenenfalls zum Festhalten von (vorerst) nicht Klärbarem oder Widersprüchlichem sowie der Formulierung von weiteren Forschungsfragen. Mehrfach stellten Studierende während der Gruppenarbeit¹¹ fest, dass sie eine Kritik jetzt anders deuten würden oder sie entdeckten Widersprüche: „Am

Anfang wird zugestimmt und später fast alles in Frage gestellt“, „Hier schreibt der Autor erst so, und am Ende des gleichen Absatzes so – hat der denn seinen Beitrag nicht noch mal gelesen, bevor er den abgegeben hat?“ und sie zogen deshalb die Leitung zu Rate. Aus erwägungsdidaktischer Sicht ist es dann deren Aufgabe, in solchen Konstellationen zu ermutigen, der eigenen Wahrnehmung erst einmal zu trauen und zu versuchen, den Widerspruch zu formulieren. Dabei muss der Widerspruch keineswegs bestehen bleiben, sondern kann sich durch die erneute Auseinandersetzung mit dem Text auch klären lassen. Dass dies den Studierenden selbst gelingt und ihnen nicht von der Leitung abgenommen wird – was ohnehin nur dann gehen würde, wenn diese über ein »sicheres« Wissen verfügte –, mag zwar auf den ersten Blick als sehr zeitaufwendig betrachtet werden, ist aber eine wichtige und, wie sich herausstellte, durchaus auch befriedigende Erfahrung mit wissenschaftlichem Arbeiten, das auf diese Weise entwickelt und gefördert wird, wodurch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen gestärkt werden mag. Aus Sicht der Leitung veränderte sich dabei das Verhalten der Teilnehmenden im Seminar. Ihre Aktivitäten und ihr Engagement führten zu mehr Lebhaftigkeit im Seminar insgesamt und machten den Einstieg in Plenumsrunden zuweilen für die Leitung etwas schwierig, wenn jeweilige Gruppen ihre Gespräche nicht beenden konnten. Hier ist es aus erwägungsorientierter Perspektive wesentlich, nicht mit »autoritären Gesten« zu disziplinieren, sondern perspektivisch die Teilnehmenden mehr für ein Interesse und einen Austausch auch zwischen Gruppen zu gewinnen, was nicht immer einfach ist, wenn die Einzelnen selbst »voll mit eigenen Ideen« sind und dann auch noch »Platz für die Gedanken anderer« haben und diese mit den eigenen Überlegungen vermitteln sollen. Von den Studierenden selbst kam zu diesem Problem der Vorschlag, die Gruppen öfter untereinander zwecks Informationsaustausch zu mischen (fish-pool-Methode). Aus zeitlichen Gründen kamen wir leider nicht hierzu. Die Leitung lernte aus den Schwierigkeiten der »Zusammenführung« der Gruppen im Plenum, dass hierbei auch Übergänge hilfreich sein können, die die Teilnehmenden mitgestalten. So hätte die Leitung nicht selbst die Ergebnisse der Studierenden in die Tabelle an der Tafel eintragen, sondern dies die Gruppen selbst machen lassen können. Als Leitung in einem Erwägungsseminar sollte man sich so gesehen immer wieder neu fragen: „Was muss ich machen? Was kann ich an die Teilnehmenden abgeben?“ Zu bedenken ist dabei aber auch, was dabei »verloren« geht. So waren uns beim leitungszentrierten Eintragen an die Kreidetafel Zuordnungsprobleme aufgefallen, die möglicherweise bei einem arbeitsteiligen Eintragen mit anschließender Diskussion »unter den Tisch gefallen« wären.

((20.2)) Im Nachhinein scheint jedenfalls gerade bei einem arbeitsteiligen Vorgehen die Arbeit an einer Erwägungssynopse hilfreich. Weil nicht alle Teilnehmenden alle Texte lesen, verschafft die Arbeit an einer Erwägungstabelle nach der zunächst mündlichen Erörterung und den durch Notizen dokumentierten Zugang einen zweiten, noch mehr auf Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit hin angelegten Zugang zu diesen ungelesenen Texten. Ob dies vielleicht auch einige Teilnehmende motivieren könnte, noch weitere Texte zu lesen oder dies dann erst recht als überflüssig empfunden würde, wäre zu untersuchen. Im Seminar wurde jedenfalls die Erstellung der Tabelle, die zunächst in ihrer ersten Fassung an der Kreidetafel notiert wur-

de, zwar als arbeitsaufwendig und manchmal auch „langatmiger, frustrierender“ Prozess, aber eben auch als sehr hilfreich und klärend empfunden, gerade weil eben nicht alle Texte bekannt waren und der Austausch allein über die Notizen, trotz auch deren zunehmend systematischeren Anlage, häufig ein diffuses Gefühl der Vielfalt an Argumenten und Positionen zurückließ. Die Erfahrungen dieses Seminars ermutigen dazu, in ähnlichen Seminaren schon früher mit dem Beginn der Entwicklung solcher Erwägungsfelder und -tabellen zu arbeiten.

2. Konstruktive Vorschläge für gelingende »reflexive Koedukation«: Erwartungen und offene Fragen

((21.1)) Neben dem Wunsch, einen Überblick über Bewertungs- und Positionendifferenzen des Hauptartikels zu erlangen, beschäftigten uns vor allem immer wieder Fragen der konkreten Handlungspraxis in Schulen bzw. allgemeiner der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Das Konzept der »reflexiven Koedukation« „klang nicht schlecht“, aber wie könnte man es praktisch umsetzen? Welche Erfahrungen wurden bisher mit diesem Konzept gemacht? Vom ersten Leseindruck her fanden alle Teilnehmenden die erhaltenen Antworten als dürftig. Wir beschlossen deshalb die ganze Einheit nochmals systematischer mit Blick auf diese Fragen zu »durchforsten«. Um zunächst einmal einen intuitiven Erwägungshorizont für mögliche Vorschläge für gelingende »reflexive Koedukation« zu bekommen, befragten wir in einer der letzten Sitzungen die im Hauptartikel zusammenfassende Bestimmung (HA (48)) hinsichtlich möglicher erwartbarer Vorschläge.

((21.2)) Wir unterschieden zwischen:

- erwartbaren Vorschlägen für eine bewusste Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen:
- für den schulischen Bereich:*
 - Vorschläge zur Förderung der Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen bei den Schülerinnen und Schülern
 - Vorschläge zur Förderung der Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen bei den Lehrerinnen und Lehrern
- für den außerschulischen Bereich:*
 - Vorschläge zur Förderung der Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen in verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen
- erwartbaren Vorschlägen für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien:
- für den schulischen Bereich:*
 - Vorschläge für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien im Unterricht, etwa in der Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander, in der Beziehung zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülern bzw. Schülerinnen (personale Ebene)
 - Vorschläge für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien im Kollegium (personale Ebene)
 - Vorschläge für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien in Unterrichtsmaterialien
 - Vorschläge für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien in den Richtlinien und Lehrplänen (Rahmenbedingungen)
- für den außerschulischen Bereich:*
 - Vorschläge für einen gezielten Abbau von Geschlechterhierarchien in den außerschulischen Beziehungen der Schüle-

rinnen und Schüler untereinander (etwa in Freizeiteinrichtungen)

- erwartbaren Vorschlägen für die Gestaltung von koedukativen wie getrennten Lernphasen und -formen:
- Vorschläge zur Kombination (zum Verhältnis) von koedukativen und getrennten Lernphasen und -formen
- Vorschläge zur Durchführung (auch im Sinne der Gestaltung von Übergängen) von koedukativen und getrennten Lernphasen und -formen (zufällig, geplant, freiwillig usw.)

((21.3)) Unser intuitiv und schnell erstellter Erwägungshorizont möglicher Erwartungen lebte dabei natürlich auch bereits von den Leseindrücken, die die Einzelnen von ihren Kritiken hatten. Er sollte auch keineswegs vollständig sein, sondern nur als Anregung für die Zusammenstellung der Vorschläge dienen. An vielen Stellen wäre er leicht ergänzbar, etwa wenn man hinsichtlich des gezielten Abbaus von Geschlechterhierarchien im schulischen Bereich z. B. an die Elternarbeit denkt.

((21.4)) Unsere Suche nach konstruktiven Vorschlägen erweiterten wir durch die Negation der Ausgangsfragestellung und Formulierung folgender Frage: Finden sich in der Diskussionseinheit Warnungen vor Gefahren für eine »reflexive Koedukation«? Woran kann eine »reflexive Koedukation« scheitern? Unsere Expertin brachte zudem den Vorschlag ein, auch auf Vorschläge für die Koedukations*debatte* selbst zu achten, denn es gäbe Kritiken, die die Art der bisherigen Koedukationsforschung und Diskussion für verbesserungswürdig hielten.

((22.1)) Obwohl wir etliche Vorschläge für die unterschiedlichen Aspekte in der Diskussionseinheit finden konnten – unsere Expertin hatte mehrere Seiten an Zitaten gesammelt –, blieb eine Unzufriedenheit und auch Unsicherheit bei den Teilnehmenden. Hierfür ließen sich mehrere Gründe ausmachen.

((22.2)) Zum einen handelte es sich bei vielen Vorschlägen um eher abstrakte Anregungen, die viele Fragen offen ließen, was auch mit dem begrenzten Raum zu erklären ist, der für Kritiken zur Verfügung steht. Bei den meisten Vorschlägen blieb ein großes Fragezeichen hinsichtlich des »Wie's« ihrer Umsetzung. Wie sollten etwa »Reformen (Ganztagskonzepte, Curricularrevisionen, geprüfte Unterrichtsmaterialien, revidierte Schulgesetze, Studien- und Weiterbildungsverpflichtungen u.a.m.) und Reflexion (im Schulalltag) in ein Wechselverhältnis gebracht werden« (Kurpjoweit (19))? Nach welchen Kriterien sollte die »Überarbeitung von Lernmaterial (Schulbücher, Arbeitsblätter, Filme usw.)« stattfinden und welche »praxisnahe[n] Hilfen für Lehrkräfte« könnte »eine neue Forschungsgruppe *Koedukation im Internet* [...] zur Verfügung« stellen (von Saldern (11))? Wie wären »differenzierte Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung« als Voraussetzung für »eine Pädagogik reflexiver Koedukation« zu gestalten und welche Möglichkeiten der Bewältigung der »schwierigste[n] Hürde im Kampf gegen die Grenzen des Geschlechts«, nämlich der »Reflexion geschlechtsbezogener Interaktionen«, wären zu unterscheiden (Röhner (7))? Usw..

((22.3)) Zum anderen gab es in der Diskussionseinheit die ungeklärte Kontroverse darüber, inwiefern man überhaupt Praxisvorschläge machen sollte, bevor nicht die konzeptuellen theoretischen Fragen geklärt(er) seien. Diese Kontroverse ließ sich

auch unserer Frage nach »Warnungen« zurechnen. Während Reinhardt (s. (1)) eine stärkere Berücksichtigung der Praxis (der Fachdidaktiken) forderte, sollte diese nach Herzog (s. (4)) zunächst zurückgestellt werden, um die Theorie erst einmal zu entwickeln (S. hierzu auch RE (11)).

((22.4)) Außerdem war hinsichtlich der Zielerreichung dunkel geblieben, inwiefern ein mehr oder weniger isoliertes Engagement, mittels reflexiver Koedukation in der Schule zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beizutragen, überhaupt etwas erreichen lassen würde. Kritiker wie von Saldern betonten doch explizit, dass sich das »Problem der Geschlechterhierarchie [...] nur gesamtgesellschaftlich lösen« lasse ((8); s. auch Cordier (3)f.; Tenorth (7)). In diesem Zusammenhang standen für uns auch die Überlegungen von Hinz, für den die Frage der Koedukation nur »ein Teilbereich eines allgemeinen Problems bzw. einer allgemeinen Herausforderung, nämlich demokratisch [...] mit der Unterschiedlichkeit von SchülerInnen umzugehen« ist (Hinz (2)); vgl. dazu auch Schroeder/Weber, die eine »kulturelle Selbstreflexion« fordern (14): Eine reflexive Koedukation allein greife zu kurz, »wenn sie nicht kulturelle, ethnische und migrationspolitische Aspekte in ihre Reflexion mit einbezieht« (2).

((22.5)) Schließlich thematisierten zwei Teilnehmerinnen ihr Unbehagen auch damit, dass eine Veränderung der Geschlechterbeziehungen eigentlich ja »von unten« ausgehen müsste, was aber doch genau das Problem sei, wie wir es selbst in unserem Versuch mit dem Weiterschreiben der Sportgeschichte gemerkt hätten. Wie erreicht man also eine Sensibilisierung von möglichst vielen und wie sind Beziehungen zwischen denen, die einen Hierarchieabbau unterstützen, und denen, die dies nicht für erforderlich halten, zu gestalten? Auch wenn dieses Problem wohl nicht damit gelöst werden kann, waren die Teilnehmenden der Auffassung, dass Seminare über diese Fragen sowie die konkrete Gestaltung von (reflexiv) koedukativen Lern- und Lehrprozessen hilfreich seien und deshalb Pflichtveranstaltungen in der Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer sein müssten.

((22.6)) Auch hinsichtlich der Koedukations*debatte* selbst mussten wir Forschungsfragen offen lassen, die etwa auch in den Bereich der bereits erwähnten Fragen von Deskriptivität und Normativität hineinreichten (s. o. Nr. (16)). Aufgefallen waren uns hierbei u. a. die Kritiken von Herzog, Drerup (11) und Tenorth (11), die bei einer näheren Auseinandersetzung um die Relevanz von Reflexivität in Theorie und/oder Praxis zu berücksichtigen wären.

((23)) Insgesamt trug die Auseinandersetzung mit der Frage nach Vorschlägen für eine gelingende reflexive Koedukation bei vielen Teilnehmenden zu einer Problemsensibilisierung bei (s. hierzu auch (24)).

V. Rückblick und Ausblick

1. Überlegungen zur eigenen Lerngeschichte und Wünsche an zukünftige Diskussionen

((24)) Wie schon erwähnt (s. (11)) schlossen wir das Semester mit erneuten persönlichen Stellungnahmen zum Thema »Ko-

vant es in Erwägungsseminaren ist, dass die Leitung die Studierenden methodisch und didaktisch darin unterstützt, den »roten Faden« nicht zu verlieren, indem etwa Ausgangsfragen am Ende jeweiliger Sitzungen für den Einstieg in die nächste Sitzung formuliert und festgehalten werden oder auch in Zwischenreflexionen der »Stand der Arbeit« und Möglichkeiten des weiteren Vorgehens bedacht werden. Gerade die letzten Sitzungen, in denen die Studierenden arbeitsteilig und verstärkt selbstorganisiert arbeiteten, mögen zu diesen Kritiken geführt haben, wenn es Teilnehmenden schwer gefallen ist, aktiv in ihren Gruppen an konkreten Zielvorstellungen und klarer »Übersicht« mitzuwirken. Dass "Verweise auf andere Literatur zu Koedukation" vermisst wurden, ist aus Sicht der Leitung nicht nachvollziehbar. Von Beginn des Semesters an stand ein Semesterapparat zur Verfügung und in der Diskussionseinheit selbst fanden sich zahlreiche weitere Angaben in den Literaturverzeichnissen der einzelnen Beiträge. Als Erklärung könnte man vielleicht vermuten, dass diese Äußerung von jemandem stammt, für die oder den die Diskussionseinheit gleichsam nur ein Artikel war und für die oder den der Semesterapparat insofern nicht zählte, weil dieser nur ein Angebot war, dessen Material aber nicht im Seminar etwa in Form von Referaten vorgestellt wurde.

((26.2)) Auch die Ergänzungen zu dem, was gelernt wurde und von denen einzelne bereits erwähnt wurden, seien im Folgenden vollständig aufgeführt, um das Gesamtbild der »Plakat-Abschlussreflexion« wiederzugeben:

"Im Seminar habe ich gelernt ...

- andere Sichtweisen zu verstehen
- dass aus anfänglichem Chaos durchaus Struktur werden kann! (Strukturierungsmaßnahmen kennengelernt)
- dass eine Diskussion zu ein- und demselben Thema sehr (!) vielschichtig sein kann
- verschiedene Positionen zu sortieren & verstehen
- dass wo Chaos ist, Chaos bleibt ...
- dass Diskussionen nicht immer in irgend einer Weise produktiv sein müssen/können
- auf ein Thema in verschiedenen Arten/durch verschiedene Methoden differenzierter einzugehen
- mit Frustration umzugehen und nicht so schnell aufzugeben
- wie sich Chaos lichten kann (auch wenn es dauert)
- Bewundernswert, wie viele Sichtweisen es zu einem Thema gibt!"

Interessanterweise geht es in allen Ergänzungen um die Vielfalt an Positionen – mehrfach als "Chaos" bezeichnet –, denen wir im Seminar ausgesetzt waren, und wie wir damit umgegangen sind. Während mit der Ergänzung "dass wo Chaos ist, Chaos bleibt" – und vielleicht auch mit der folgenden Einschätzung, "dass Diskussionen nicht immer in irgend einer Weise produktiv sein müssen/können" – eine eher negativ-resignative Bilanz gezogen wird, signalisieren andere Ergänzungen, dass es nicht dabei geblieben ist. Den Gedanken des reflexiven Lernens aufgreifend fällt auf, dass dabei auch Beispiele hierfür mehr oder weniger explizit von den Studierenden genannt werden, etwa "mit Frustration umzugehen und nicht so schnell aufzugeben" oder das Kennenlernen von Methoden und Strukturierungs- bzw. Sortierungsmaßnahmen für den Umgang mit Vielfalt. Wenn in einigen Ergänzungen das Erstaunen über die Vielfalt formuliert wird, so müsste man hier aus erwägungsorientierter Sicht einmal nachfragen, ob

dies mit darin liegen könnte, dass den Studierenden in anderen Seminaren ein vornehmlich lösungsorientiertes Wissensschaffsbild vermittelt wird und sie wenig selbst in jeweilige Streite und Kontroversen einbezogen werden (s. o. (15)).

((26.3)) Auf das, was die Studierenden an "Unterschieden zwischen diesem und anderen Seminaren auffiel, wird in folgenden abschließenden Überlegungen zum Status des Seminars als »Erwägungsseminar« eingegangen. Dabei werden indirekt auch noch weitere reflexive Fähigkeiten benannt, die gelernt oder »geübt« werden konnten, nämlich »Mitbestimmung« und »aktives Beteiligen«.

2. Einschätzungen zum Verlauf des Seminars als »Erwägungsseminar«

((27)) Die Studierenden stellten beim Vergleich des Seminars mit anderen Seminaren fest:

"Im Unterschied zu anderen Seminaren ...

- hatte man sehr viel Mitbestimmungsrecht
- hat hier wirklich jeder etwas gesagt, war jeder beteiligt
- konnte am Seminarverlauf mehr mitbestimmen
- konnte hier jeder mitbestimmen
- habe ich echt was gelernt
- wurde diskutiert und nicht nur oberflächlich auf Themen eingegangen
- musste man hier sehr (zu?!) produktiv sein
- wurde hier nur an 1 Thema gearbeitet
- kamen wir hier nur sehr langsam voran
- hat mir dieses Seminar Spaß gemacht & es war endlich mal produktiv, so dass ich regelmäßig da war
- habe ich endlich mal was gelernt
- wichtiges Thema
- ... war der Anspruch höher
- aktiver teilgenommen
- hat man seine eigene Meinung vertreten können und musste nicht die des Dozenten/tin übernehmen"

Inwiefern signalisieren die Äußerungen der Studierenden, dass das Seminar ein »Erwägungsseminar« war? Zunächst einmal fällt auf, dass im Vergleich mit der Kritik zur Seminarmitte jetzt »Produktivität« festgestellt wird, was ein Indikator für die geäußerte Vermutung sein könnte, dass sich Produktivitäts- bzw. Effektivitätsempfindungen erst allmählich im Verlauf von Erwägungsseminaren einstellen können, weil im Unterschied zu anderen Text-Seminaren inhaltlich sowie reflexiv-methodisch heterogenitätsbewusster und somit »langsamer«, was die jeweilige Textmenge betrifft, vorgegangen wird (s. (15)). Merkmale wie eine hohe »aktive Beteiligung möglichst aller Teilnehmenden« oder auch »viele Mitbestimmungsmöglichkeiten« sind zwar Merkmale von studierendenorientierten Erwägungsseminaren (s. (5)); sie allein machen aber ein Seminar noch nicht zu einem »Erwägungsseminar«. Aus erwägungsorientierter Sicht ist da schon eher die letzte Ergänzung relevant, wenn man sie dahingehend interpretiert, dass ein *entscheidungsorientiertes* Klima im Seminar geschaffen werden konnte. Hierfür könnte man weiterhin auch die im vorigen Abschnitt zitierten Einschätzungen der Studierenden als belegende Indikatoren heranziehen, in denen sie sich zur Vielfalt im Seminar und den *verschiedenen* methodisch orientierten Umgangsweisen mit ihr äußerten. Auch die Arbeit mit Erwägungstafeln bzw. -feldern sowie die methodisch-reflexive

Orientierung des Seminars mag man als Indikatoren für ein Erwägungsseminar deuten. Die erarbeitete Erwägungssynopse stellt immerhin so etwas wie einen ersten groben Erwägungsforschungsstand zu differenten Bewertungspositionen zum Hauptartikel dar. Dennoch lässt sich das Seminar nur als ein Seminar hin auf dem Weg zu einem Erwägungsseminar einschätzen. Denn das „Kernmerkmal von Erwägungsseminaren“, „die Unterscheidung in *Erwägungsalternativen* (Erwägungsebene) und *Lösungsalternativen* (Lösungsebene)“, wobei der „Zusammenhang zwischen jeweils erwogenen Alternativen und der Begründungsqualität von Lösungen“ herauszuarbeiten ist (s. (5)), spielte im Seminar für die Studierenden keine explizite Rolle. Abgesehen von den Einstiegspapieren blieb dieses Merkmal zwar die Orientierung für die Leitung, die Studierenden erfuhren es aber nur indirekt durch hieraus resultierende Gestaltungsvorschläge und Impulse der Leitung, wenn diese etwa nach der Verantwortbarkeit von spezifischen Positionen zur (reflexiven) Koedukation und den zu ihnen erwogenen Alternativen fragte. Nimmt man das Konzept eines entscheidungsorientierten Vorgehens ernst, so scheint dieses Defizit insbesondere bei ersten Begegnungen der Studierenden mit Erwägungsseminaren und dem derzeitigen Stand an vornehmlich lösungsorientierter Aufbereitung von Konzepten allerdings gar nicht so verwunderlich. Denn die Unterscheidung in Erwägungs- und Lösungsebene sowie die Berücksichtigung des Begründungszusammenhangs zwischen beiden gelangt ohne eine entfaltete Erwägungsmentalität erst dann zunehmend in den Horizont des Erwägens, wenn man sich jeweils vorliegende Vielfalt erarbeitet und erschlossen hat. Dies aber muss allererst geleistet werden.

Anhang

Ausführliche Zitate und Verweise zu den Feldern des Bewertungsfeldes Abb. 6, in Nr. ((17)): Wie dargelegt, ist das erarbeitete Bewertungsfeld nur ein erster Schritt hin zu einer umfassenderen Erwägungssynopse der vertretenen Positionen in der Koedukationsdebatte. Es mag ein potentieller Ausgang für andere Seminare sein, in denen auch die folgenden Zitatbelege und Verweise einer genaueren Prüfung zu unterziehen wären.

Feld 1:

Niederdrenk-Felgner (1): „Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper belegen nicht nur die in ihrem Hauptartikel aufgestellte These ((1)). Sie zeigen darüber hinaus die historische und gegenwärtige Diskussion um die Koedukation in ihrer ganzen Komplexität auf und ordnen die unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Argumente und Ansätze unter Berücksichtigung des historischen Bezuges ein“. Der Artikel zeichnet sich nach Niederdrenk-Felgner durch eine „außerordentlich differenzierte Sichtweise und abwägende Beurteilung der vorliegenden Konzepte [aus und] steht in krassem Gegensatz zu der Art und Weise, in der die Diskussion in der Öffentlichkeit geführt wird“ (2).

Feld 2:

Alfermann (5): Sie stimmt hier u. a. einerseits der im Hauptartikel geäußerten Kritik an der koedukativen Praxis in der Tendenz zu, ist aber etwa andererseits mit der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung nicht ganz zufrieden.

Buchen (1, 2): Mit der Darstellung der zeitgenössischen

Koedukationsdebatte ist Buchen nicht so einverstanden wie mit der Darstellung der historischen Entwicklung (s. hierzu Zitate zu Feld 5) (1): Zwei Aspekte scheinen ihr „unterbelichtet“: „erstens der gesellschafts- resp. arbeitsmarktpolitische Aspekt und zweitens der handlungspraktische Aspekt“ (2).

Fiegert (1, 2, 4, 7): Einerseits wird der Hauptartikel sehr als ein „Beitrag zur Schließung einer immer wieder beklagten Forschungslücke“ (1) gelobt. Andererseits findet Fiegert aber den gewählten „Ausgangspunkt der Debatte“ nicht ganz unproblematisch (2, s. auch 4). Fiegert versteht ihre Ausführungen als „konstruktive Vorschläge für eine zukünftige weitere Erschließung des Themas im regionalen (statt preußischen) Kontext unter Berücksichtigung aller (statt der bürgerlichen) Bevölkerungsschichten und unter Einbeziehung realgeschichtlicher (statt ausschließlich theoriegeschichtlich gewonnener) Erkenntnisse“ (7).

Hagemeyer (2): Er sagt selbst, dass er „wenig zu kritisieren“ habe und deshalb auch vielmehr „einige Anregungen [...] aufgreifen und weiterentwickeln“ möchte.

Hinz (1): „Meine Kritik am Artikel [...] 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“ zu.

Kersting (1, 2, 3): Kersting will mit ihrer Kritik versuchen, die Diskussion „zu systematisieren und ihr eine weiterführende Perspektive zu eröffnen“ (1). Der „aus egalitärer Perspektive“ geschriebene Artikel spare sowohl „das Verhältnis von Alltag und Schule“ aus als auch „die Wertung der aktuellen von den Autorinnen als „reflexive Koedukation“ bezeichneten Entwicklung“ (2). Kersting schlägt „eine Systematisierung der Debatte über Koedukation [...] auf drei analytischen Ebenen“ vor (3), wobei sie ihre Ausführungen zur Systematisierung der Diskussion der Frauenbewegung als „Ergänzung und Korrektur“ des Hauptartikels verstanden wissen möchte (3).

Metz-Göckel (3, 4, 6): Einerseits gesteht Metz-Göckel den Autorinnen zu, die „Koedukationskritik wissenschaftsimmanent in einer historischen Kontinuität zu sehen“, das entspreche „einer Möglichkeit unter anderen“ (3). Andererseits führt aber genau diese Sichtweise zum Ausblenden der Verdienste „Frauen und Schule – Bewegung“ (4). Insbesondere kritisiert Metz-Göckel das Fehlen von repräsentativen Studien zum gemeinsamen und getrennten Unterricht (6).

Röhner (1, 2, 6): Einerseits bietet der Hauptartikel nach Röhner „einen ausgezeichneten Überblick über die Koedukationsdebatte und die politisch-gesellschaftlichen Strömungen und pädagogischen Pro- und Kontra-Positionen ...“. „Prägnant und kenntnisreich“ würden „die wesentlichen historischen Etappen des Kampfes um die rechtliche Gleichstellung der Mädchen“ gezeichnet (1). Andererseits fehlt ihr eine Diskussion der Differenzproblematik: „Den entwicklungs- und demokratietheoretischen Diskussionsstrang greifen Hannelore-Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper jedoch in ihrer Analyse nicht auf und beschränken sich auf die Diskussion der Geschlechterverhältnisse im Bereich pädagogischen Handelns“ (2). Außerdem vermisst sie „die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Ansätzen zur Neuorientierung der Mädchen- und Jungenerziehung“ (6).

Schroeder/Weber (1, 2): Einerseits erscheint Schroeder und Weber die Eingangsthese des Hauptartikels plausibel (s. 1), andererseits relativiert sich diese, wenn man „die Frage nach den Auswirkungen internationaler Migrationsprozesse auf das

Bildungswesen der deutschen Einwanderungsgesellschaft“ mit einbezieht (1): „In der Auseinandersetzung mit den kulturellen Konstruktionen der Geschlechterkonzepte und ihrer Relevanz für die Ausgestaltung eines Bildungskonzeptes liegt für uns eine zusätzliche „Argumentationslinie“ im „historischen Entwicklungsverlauf“ der Koedukationsdebatte [...], die nicht umstandslos in der deutschen Geschichte der „Frauenbildungsfrage“ aufgeht“ (2).

Feld 3:

Drerup (3 bis 11): Drerup kritisiert vor allem die Vermischung von „Bewegungsliteratur bzw. Verständigungsliteratur und wissenschaftlicher Literatur“ im Hauptartikel (5, s. auch 6ff.). Die Koedukationsdebatte, so wie sie von den Autorinnen geführt wird, ist ihm zu wenig reflexiv und er wirft ihnen eine „Flucht in's Engagement für eine normative Pädagogik vor“ (11). Im Einzelnen kritisiert Drerup z. B., dass die Eingangsthese „recht unspezifisch [...] und so gegen Widerlegung“ gefeit formuliert wird (3), dass „mit bemerkenswerter Indifferenz gegen unterschiedliche Sozial- und Zeitverhältnisse die Geltung entkontextualisierter und enthistorisierter amerikanischer und englischer Forschungsbefunde auch für die bundesrepublikanischen Schulen behauptet, jedoch nicht nachgewiesen wird“ (4, s. auch 9). Es würden „radikale Kritiken [...] wie auch bewegungsinterne Differenzen ausgeklammert“, „methodenkritische Vorbehalte“ vermisst (7), „ein Großteil der kritischen Debatte über die Mängel“ der Forschung nicht berücksichtigt (8). Zwar gesteht Drerup den Autorinnen auch kritische „Beurteilungen von populären Meldungen“ zu, aber diese kritische Haltung wenden sie nicht immer an, so dass es zu „unkritisch übernommenen, geschlechterstereotyp skandalisierenden Darstellungen“ kommt (10).

Glumpler (1 bis 7): Gleichwohl Glumpler die Schwierigkeit sieht, „auf nur zwölf Zeitschriftenseiten“ ein „so komplexes Feld wie die Koedukationsdebatten des letzten Jahrhunderts [...] abzuhandeln“ (1) kritisiert sie Verkürzungen und einseitige Akzentuierungen. Die jeweiligen Überschriften fassen zusammen, um was es ihr dabei geht:

- „Der historische Teil des Beitrags (2-66) vernachlässigt die grundsätzliche Akzeptanz von Koedukation im Rahmen der Konzeption der volkstümlichen Bildung und in der Alltagspraxis des deutschen Volks- und Hilfsschulwesens“;
- „Die Koedukationsdebatte der Jahrhundertwende war auch eine professionspolitische Debatte der verschiedenen Statusgruppen des Lehramts“;
- „Empirisch gesicherte Belege zu den Effekten der koedukativen Einheitsschule der DDR stehen noch aus“;
- „Die Reichweite der Befunde und die Qualität der empirischen Belege der feministischen Schulforschung sollten differenzierter betrachtet werden“ und
- „Die pejorativen Aussagen zur Dortmunder HDZ-Studie erstaunen angesichts der unkritischen Rezeption der übrigen Referenzliteratur“.

Schließlich stellt Glumpler fest, dass „im vorliegenden Beitrag Personen und Positionen“ zu vermissen sind, die in der Debatte der letzten 15 Jahre „wichtig waren und bis heute wichtig sind“ (7). Sie deutet diese Vernachlässigung konkurrierender Positionen als die „Bildung von oder die Affinität zu Zitiertartellen“, die „ein wichtiger Indikator für bewußte oder unbewußte Diskurssteuerung“ sei (7).

Klein (2, 5, 7, 12, 14): Klein hält den Hauptartikel für ein Produkt „parteiischer“ Wissenschaft: „korrekte“ Axiome, zwar niemals ordentlich begründet, aber gleichwohl tabuisiert, übernehmen die Führung, verdünnen sich im Verfolg „normaler Wissenschaft“ zu Schlagworten“ (2). „Die allgemeine ideologische Grundlage“, die hervorleuchtet, nämlich Gleichheit herzustellen und Frauen durch Erziehung gleich zu machen empfindet Klein als etwas „Ungewohntes, ja Monströses“ (5) und

kontrastiert das „aufgeklärte“ Ziel von Gleichheit“ mit dem „humanistischen“ Ziel, nach dem alle Menschen verschieden (s. 7) und seiner Position, dass „Frauen [...] von Männern verschieden“ seien ((12), s. dazu auch (14), wo Klein mit einer Feststellung der Gleichwertigkeit der verschiedenen Funktionen, die Männer und Frauen übernehmen, endet).

Kreienbaum (2, 4): Beispiele in denen sich eine eher ablehnende Haltung zeigt: die Geschichte der Frauenbildung wird „nicht ganz zutreffend“ beschrieben; es wird eine „fehlende Differenzierung zwischen der Bildungsbeteiligung der Mädchen und der Geschlechterfrage“ festgestellt (2). Kreienbaum macht „deutliche Lücken“ in der Literatur, für sie liegt eine „einseitige Selektion“ vor (4) und sie vermisst „bei den Autorinnen die Phantasie darüber, daß und was es unter Mädchen Spannendes und Lohnendes geben könnte“ (4).

Kurpoweit (1, 2): Sie findet die „Einschätzung der erreichten Ziele“ sehr positiv (1) – insbesondere wenn sie an einen Vergleich mit der EU-Bildungsdiskussion denkt – (2), was dadurch erreicht werde, dass Forschungsergebnisse „selektiv wiedergegeben“ und die Autorinnen sich „einer retrospektiven Analysemethode [bedienen würden], mit der sich nahezu alle diskussionsbedürftigen Probleme unserer Zeit retuschieren ließen“ (1).

Markert (1, 3, 4): Markert hält eine Auseinandersetzung mit der Koedukationsdebatte, so wie sie im Hauptartikel erfolgt, für überflüssig und nichts Neues hinsichtlich der ihres Erachtens relevanten Probleme, einer „(selbst-)kritische[n] Analyse der von der feministischen Schulforschung inszenierten „Koedukationsdebatte““ (s. 1). Nach Markert „überschätzen die Autorinnen den Stellenwert der Koedukationsfrage“ (3) und weisen ihr nicht den „angemessenen Platz“ zu (4).

Tenorth (1 bis 4): Tenorth hält den Beitrag für „brav repetiert“ (1) und langweilig, weil – so vermutet er –, „der Text nur scheinbar ein Problem hat“ (2). Die Autorinnen haben das Problem verfehlt, „das den argumentativen Konflikt lohnt. Die Gleichheitsforderung allein ist das nicht“ (4); „mit der Gleichheitsforderung ist der Text ethisch-politisch [zwar] scheinbar gut gewappnet“, „der Anlaß des Problems“ steckt aber „in den Differenzen“ (2). So wie das Thema im Hauptartikel behandelt wird, wird es „dorthin eskamotiert, wo es herkommt, in die Pragmatik einer ratlosen Praxis und in die Kontroversen einer Politik, die der historisierend-feministische Diskurs nur kritisch begleitet“ (2).

Feld 4:

Hagemeister (1): Er stellt zu den Abschnitten des HA (2) bis (28) fest: „Besonders gut haben mir die dort zitierten Thesen von Hedwig Dohm zur Koedukation gefallen“. Durch den Kontext wird deutlich, dass er auch ansonsten mit der historischen Darstellung einverstanden ist (vgl. auch Zitat zu Feld 2).

Hinz (1): s. Zitat in Feld 2.

Milz (1, 3): Zwar bezieht Milz ihren Eingangssatz, in dem sie von „sorgsame[r] Nachzeichnung von historischen Linien“ (1) spricht, nicht explizit auf den Hauptartikel, die Art seiner Verwendung lässt aber diese Deutung im Rahmen der hier vorzunehmenden ersten Zuordnungen insofern zu, als sie später auch davon spricht, dass „die Autorinnen eindrucksvoll zeigen“, dass „Geschlechtergleichheit im Sinne einer paritätischen Bildungsteilhabung von Mädchen [...] ein Beweggrund neben anderen, die Koedukation einzuführen“ gewesen sei (3).

Niederdrenk-Felgner (1): s. Zitat zu Feld 1.

Röhner (1): s. Zitat zu Feld 2.

Weyrather (1): Nach Weyrather ist der Darstellung der „historischen Debatten über die Koedukation [...] nichts hinzuzufügen“.

Feld 5:

Buchen (1, 3): Einerseits lobt Buchen die „dankenswerte Übersichtlichkeit“, mit der „die historische Entwicklung der Koedukationsdebatte“ nachgezeichnet wird (1). Sie findet jedoch die Zeit des Faschismus „erstaunlich verkürzt abgehandelt“ (3).

Fiegert (1, 2, 4, 7): s. die Zitate zu Feld 2.

Glumpler (2, 3, 4): s. die Zitate der Überschriften der Kritik in Feld 3.

Hempel (1, 2): Die Hauptartikelverfasserinnen „zeichnen ein facettenreiches Bild der widerspruchsvollen historischen Entwicklung ...“ und „belegen eindrucksvoll den Zusammenhang harter frauenpolitischer Kämpfe und der durch sie realisierten Mindestanforderungen im Hinblick auf die Durchsetzung der gleichen Bildungsrechte und -möglichkeiten von Mädchen und Frauen mit denen der Männer“ (1). Aber sie „unterschlagen [...] den Beitrag der „linken“ deutschen Sozialdemokratie und der proletarischen Frauenbewegung“ (2). Hempel richtet ihre „kritische Sichtweise“ vor allem auf diese „„vergessene“ gesellschaftspolitische Seite des historischen Exkurses“ und ergänzt die Koedukationskritik durch „eine „östliche“ Perspektive“ (1).

Kersting (5): Sie bewertet die unterschiedlichen Positionen der beiden Flügel der Frauenbewegung teilweise anders, so z. B. in (5), wo sie der negativen Einschätzung der These von der wesenslogischen Geschlechterdifferenz des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung im Hauptartikel entgegenhält, dass diese Auffassung „in ihren Auswirkungen zumindest ambivalent zu sein“ scheint.

Kurpjoweit (5): Nach Kurpjoweit kommt es zur „Stützung der Ausblendung benachteiligender gesellschaftlicher Bedingungen für Mädchen“ zu einer „nicht immer geglückte[n] Auswahl der Fakten“ (s. auch Zitate zu Feld 3).

von Saldern (1): „Die historische Nachzeichnung der Debatte läßt sich natürlich noch früher beginnen, obwohl die Zeitspanne, die die Autorinnen gewählt haben, schon aussagekräftig genug ist“.

Feld 6:

Klein (3): Nach Klein „wimmelt es“ im Hauptartikel von historischen „Einseitigkeiten und Schiefheiten“.

Markert (2, 3, 4, 5): „Meines Erachtens belegt der historische Rückblick von Faulstich-Wieland/Horstkemper nicht, daß die Koedukation „eine wichtige Rahmenbedingung“ darstellte auf dem Weg zum Bildungsrecht für Mädchen und Frauen“ (2). Obwohl die Autorinnen „selbst die Argumente dagegen“ liefern, „ziehen sie daraus nicht die Konsequenz, endlich einen Schlußstrich unter diese Debatte zu ziehen“ (3). Mit der Koedukationspraxis in der ehemaligen DDR setzen sich die Autorinnen nicht „wirklich“ auseinander (4) und Antworten auf Fragen aus der gegenwärtigen politischen Praxis können die Autorinnen aus der Geschichte der Frauenbewegung nicht finden, weil dies die „Einteilung in „Radikale“ und „Konservative“ verhindert (5).

Tenorth (1, 4ff.): Zwar meint Tenorth zunächst noch, dass 100 Jahre Koedukationsdebatte „brav repetiert“ würden (1), vertritt dann aber die Position, dass „die Geschichte und die Faktoren des Wandels „weiblicher Bildung“ [...] lehrreicher, kon-

flikthafter und im Ertrag anders [verliehen], als es hier geschildert wird“ (4, im Einzelnen dazu dann 6f.).

Feld 7:

Hempel (5): Hempel stimmt implizit dem Konzept der reflexiven Koedukation zu, wenn sie ihre Ausführungen zum koedukativen Schulsystem der ehemaligen DDR als Bestätigung der Aussage im Hauptartikel auffasst, „daß allein eine organisatorische Trennung der Geschlechter keinen Lösungsansatz für die Veränderung der gegenwärtigen koedukativen Praxis darstellt“.

Weyrather (4): „Vernünftig ist daher der Vorschlag der „reflexiven Koedukation““

Feld 8:

Alfermann (4, 7): „Koedukation kann zu größerer Offenheit und gegenseitigen Lerngelegenheiten in den Schulen beitragen. Wer mehr will, muß darüber hinaus den sozialen Kontext außerhalb der Schulen verändern“ (7). Alfermann spricht hier nicht von reflexiver, sondern allgemeiner nur von Koedukation. Inwiefern eine reflexive Koedukation „besser in der Lage“ wäre „indirekt über veränderte Umgangsformen und Lernwelten“ auch außerschulisch etwa zu einer Veränderung insbesondere der „Geschlechterhierarchie auf dem Arbeitsmarkt“ beizutragen, bleibt für sie eine offene Frage, über die „spekuliert werden“ darf (4).

Buchen (2, 5, 9): Prinzipiell stimmt sie dem Konzept der reflexiven Koedukation zu (s. (2)) und hält es „zweifelsfrei für sinnvoll“, wenn es darum gehen soll, „Defizite bei beiden Geschlechtern im Interaktionskontext der Schule abzubauen“ (5). Als Maßnahme, die darauf zielen sollte, „der massiven Benachteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt entgegenzuwirken“ wäre aber zudem eine „strukturell-organisatorische Veränderung im Bildungssystem [...] unabdingbar“ (5). Buchen vermisst außerdem die handlungspraktischen Konsequenzen, die aus dem Konzept der reflexiven Koedukation zu ziehen wären, damit diese „einen Sinn“ ergibt (9). (S. auch Zitat in Feld 14).

Fiegert (2): Problematisch ist es, „den Ausgangspunkt der Debatte in den rechtlichen Regelungen der Frauenbildungsfrage (Allgemeines Preußisches Landrecht von 1794)“ anzusiedeln.

Glumpler (7, 8): Ihr fehlt eine argumentative Abgrenzung des Konzeptes der reflexiven Koedukation gegenüber anderen Modellen, wie etwa dem der „qualifizierten Koedukation“ von Maria Kreienbaum (s. (7)). Außerdem plädiert sie dafür, „die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer für die Koedukationsdebatte und für eine qualifizierte Förderung reflexiver Koedukation nicht zu unterschätzen“ (8).

Hagemeister (15, 17, 18): Hagemeister verbindet mit dem Konzept der reflexiven Koedukation die Hoffnung, dass es vielleicht gelingt, „durch eine „reflexive Koedukation“, bei der Klischeevorstellungen über Geschlechterrollen aufgearbeitet werden, Jungen und Mädchen darauf vorzubereiten, daß sie, falls sie einmal Eltern werden, in der Lage sind, freundliche, hilfsbereite und unverkrampfte Kinder aufwachsen zu lassen“ (18). Hagemeister ist es dabei wichtig, die absurde Situation zu beachten, „daß über Gleichberechtigung und Koedukation auf der Basis von besonders klischeehaften Aussagen über „die Jungen“ diskutiert wird“ (17). Außerdem gibt er zu bedenken, dass auch Fragen wie die nach den negativen Einflüssen von Frauen auf die Entwicklung von Jungen und Mädchen „Gegenstand einer „reflexiven Koedukation“ werden“ müssen, wenn man „das Handeln von Frauen nicht für irrelevant hält“ (15).

Herzog (1, 2): Zunächst könnte man meinen, man müsse Herzogs Haltung zur reflexiven Koedukation gänzlich ablehnend deuten, wenn er schreibt, dass er den Autorinnen „bei ihren Vorschlägen zur Umgestaltung der Koedukation“ nicht folgen kann (1). Dann jedoch erläutert er näher: „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“ (2).

Hinz (1, 2, 9): Hinz stimmt dem Ansatz zu (s. Zitat in Feld 2), kritisiert aber den „Tunnelblick“ (1), der übersehen lässt, dass Koedukation nur „ein Teilbereich eines allgemeinen Problems“ ist, „nämlich demokratisch, also dem Gleichwertigkeitsgrundsatz verpflichtet, mit der Unterschiedlichkeit von SchülerInnen umzugehen“ (2). Hinz plädiert für ein „Bündnis für Vielfalt“ (9), das sich für eine „nichthierarchische, koedukative, interkulturelle, integrative, vielfältige, gemeinsame Schule für alle“ einsetzt (s. (9)).

Kämpf-Jansen (10): Ihres Erachtens gibt es „nach wie vor nur den unendlich mühsamen und zeitaufwendigen Weg einer ‚reflexiven Koedukation‘. Doch diese Vorstellungen müßten sehr bald und sehr fest in allgemeinen Erziehungskonzepten wie in den Fachdidaktiken verortet und in den Bildungsinstitutionen mit der Notwendigkeit zum sofortigen Handeln verbunden werden ...“ (S. auch Zitate zu Feld 14.)

Kersting (11, 12): Die Hauptartikelverfasserinnen plädierten für „ein Ineinander der beiden Richtungen [radikal gleichheitsorientierte und differenzorientierte; B. B. u. a.] ohne deren weiter bestehende Konflikte und Aporien bewußt zu machen“ (11). Dass Kersting das Konzept grundsätzlich zu teilen scheint, lässt sich eher implizit aus ihrer Bewertung des gegenwärtigen Stands der Koedukationsdebatte schließen, die „heute zu einer ihrem Gegenstand angemessenen geworden [sei], zu einer offenen Debatte über die Leistung der Schulen in der Frage der Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frauen und Männern unterschiedlicher schulischer und sozialer Milieus. Sie schließt eine nach Inhalten und Zielen zu begründende und immer wieder zu revidierende Binnendifferenzierung, auch zeitweilige organisatorische Trennung zwischen den Geschlechtern, ein“ (12). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass nach Kersting »reflexive Koedukation« durchaus schon von Lehrerinnen und Lehrern praktiziert wird, die versuchen, „die im koedukativen und im geschlechtergetrennten Unterricht beobachteten sozialen und moralischen Differenzen zwischen den Geschlechtern und jeweils geschlechter'intern' in Kommunikation und schulischem Milieu zu reflektieren und zur Konstruktion weiblichen und männlichen, nicht polar verfestigten Verhaltens in Curriculum und Fachdidaktik beizutragen“ (11).

Metz-Göckel (8, 9): Schon die Überschrift der Kritik zeigt Metz-Göckels Position: „Reflexive Koedukation allein reicht auch nicht aus“. In der Schule laufen „ständig Prozesse der Vergeschlechtlichung“ ab, „denen kaum zu entkommen ist, schon gar nicht allein durch Reflexion“ (8, s. auch ihren letzten Abschnitt der Kritik). Metz-Göckel verweist auf Untersuchungen, die zeigen, wann eine organisatorische Trennung doch

sinnvoll sein kann und „daß moderne Mädchenschulen das Interessenspektrum ihrer Schülerinnen keineswegs in der erwarteten traditionellen Weise verengen, daß vielmehr einige strukturelle Vorteile für Mädchenklassen sprechen, und daß Koedukation die Geschlechterstereotypisierung in einem für das Geschlechterverhältnis sensiblen Bereich eher bestärkt als nivelliert“ (9).

Milz (7, 8, 9): Milz plädiert für die Verbindung einer „reflexiven bzw. emanzipativen Koedukation“ und ihren Ansatz für ein Konzept „komplexer Gleichheit“ (9). Mit dieser „absichtsvoll schillernde[n], weil ausgestaltbare[n] ‚Zauberformel‘“ (9) möchte Milz neue Wege im Umgang mit Subjektivitätskonzepten, Geschlechterpolarität und dem Streit um Egalität versus Differenz gehen (s. 7, 8, 9). Ausgehend von einem Subjektivitätskonzept, das mehr auf Selbsterfindung, denn Selbstfindung setzt und nach dem es wichtig ist, dass Menschen „sich in ihren biografischen Phasen je neue Präsentationsformen und Selbstinszenierungen“ aussuchen können, sie ausprobieren, verwerfen oder verfeinern mögen und in Vielfalt leben und ihre Möglichkeiten durchspielen können (s. 7), ergibt sich eine spezifische Perspektive auch auf den Umgang mit Geschlechterrollen in der Schule. Auch hier könnte mehr Spielerhaftes sinnvoll sein (8). Hinsichtlich der Kontroverse um Gleichheit versus Differenz glaubt Milz, dass sich das „Problem der Gleichstellung der Geschlechter“ nur lösen lasse, wenn beide Aspekte berücksichtigt und „in einen differenzierten Begriff von Gerechtigkeit“ eingelegt würden (9).

Röhner (4, 7): Sie stimmt einerseits dem Konzept der reflexiven Koedukation implizit zu, wenn sie über eigene Erfahrungen mit seiner Umsetzung berichtet und festhält, dass die Autorinnen „zu Recht“ betonen, „daß sich eine Pädagogik reflexiver Koedukation nicht nur auf die Bearbeitung der Beziehungsebenen erstreckt, sondern auch eine Veränderung der Inhalte schulischen Lernens miteinbezieht“ (7). Andererseits aber unterliegt für sie ein geschlechtergetrenntes Lernen aufgrund organisatorischer Trennung „nicht a priori dem Paradoxon der Frauenförderung“: „Ich kann mir sehr gut vorstellen, daß Mädchen in vollem Bewußtsein ihrer Stärken und Fähigkeiten Schulen besuchen, in denen sie unter sich lernen, und dabei selbstbewußte, beruflich und sozial erfolgreiche Frauen werden. Allerdings halte ich dieses Modell geschlechtergetrennten Lernens nur für eine mögliche Variante unter vielen anderen und plädiere deshalb für eine flexible Praxis geschlechtergetrennten Lernens in der koedukativen Schule“ (4).

von Saldern (9, 10, 14): Einerseits stellt von Saldern fest, dass er das „Konzept der reflexiven Koedukation [...] voll unterstützt“ (10), es muss in den Schulen angestrebt werden (s. 14). Seine Zustimmung kommt auch zum Ausdruck, wenn er hofft, „daß die neue Generation von Lehrkräften die reflexive Koedukation in die Schulen trägt“ (9). Andererseits problematisiert von Saldern den unkritischen Bezug zum Bericht der Bildungskommission NRW mit seinen noch recht vagen Formulierungen, „wie dies umgesetzt werden soll, insbesondere in der Erweiterung auf die gesamtgesellschaftliche Dimension der Geschlechterhierarchie“ (14). Auch fragt sich von Saldern, ob es nicht möglich wäre, „Koedukation nicht nur unter der Perspektive Geschlecht weiterzudenken“, sondern andere Variablen wie unterschiedliche Leistungsvermögen oder religiöse Zugehörigkeiten so mitzuberücksichtigen, dass man „zu einem Überbegriff gemeinsamen Lernens“ kommen würde (10).

Schroeder/Weber (2, 14): Eine reflexive Koedukation greift zu kurz, „wenn sie nicht kulturelle, ethnische und migrationspolitische Aspekte in ihre Reflexion mit einbezieht“ (2): „Eine reflexive Koedukation muß, um männerzentrierten Hierarchien in der Schule entgegenzutreten zu können, nicht nur die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen einer kritischen

Revision unterziehen, sondern auch die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen unterschiedlicher Herkunft“ (14).

Feld 9:

Drerup (5, 8, 11): Das Konzept der reflexiven Koedukation ist nach Drerup normativ und affirmativ (s. 5, 8). Die Koedukationsdebatte müsste selbst erst einmal reflexiv „geführt werden und nicht versuchen, die Schwäche der bewegten und bewegenden „Wahrheiten“ der Koedukationskritik durch eine Flucht in's Engagement für eine normative Pädagogik zu kompensieren“ (11, s. auch Zitat zu Feld 12).

Kreienbaum ((4), Abs. 4): „Der Ausblick auf eine „reflexive“ Koedukation bleibt recht verschwommen“. Kreienbaum plädiert alternativ für den von ihr „entwickelten Ansatz einer „zu-fälligen methodischen Trennung““ (s. hierzu (5)ff.).

Kurpjoweit (15, 19): Sie hält die Vorstellungen der Autorinnen zur reflexiven Koedukation für einen eher naiven „Zugang zum Problem“: „Eine reflektierte Koedukation allein garantiert wegen der Beharrlichkeit der verfestigten traditionellen Strukturen im Geschlechterverhältnis keine Umsetzung des möglicherweise erworbenen kritischen Bewußtseins in die Realität“ (19). Dazu bedarf es zusätzlich unterstützender Reformen (s. 19). Außerdem gewichtet Kurpjoweit den Stellenwert geschlechterhomogener Gruppen anders, wenn sie festhält, dass die „These, wonach ein positiver Effekt [solcher Trennungen, B. B. u. a.] derzeit nicht nachgewiesen werden kann, [...] vor allem in der internationalen Diskussion für sich isoliert“ steht (15).

Markert (1, 6, 8, 9, 11, Anm. 4 und 6): Markert steht dem Konzept der reflexiven Koedukation ablehnend gegenüber, weil das Verhältnis von Gleichheitsdenken einerseits, welches einhergehe mit der Benachteiligungsperspektive, und dem Differenzdenken andererseits, mit dessen Hilfe die Benachteiligungsperspektive „wegzureden“ versucht werde, nicht hinreichend geklärt worden sei (8, s. auch 6 und Anm. 4). Die Autorinnen schwankten mit ihren Äußerungen zwischen diesen beiden Denkansätzen, so dass der Eindruck entstünde, sie „wüßten nicht so recht, was sie wollen“ (8). Diese Problemlage findet sich nach Markert dann auch wieder in den Zukunftsentwürfen für Schule und Bildung des Landes NRW,¹² in denen die „falschen Konsequenzen“ gezogen worden seien (1, Anm. 6). Nach Markert ist eine bewußte Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen und der gezielte Abbau von Geschlechterhierarchie im Unterricht „nicht möglich, ohne Verallgemeinerungen, wie „die Mädchen“, „die Jungen“, „Männer“ und „Frauen“ zu gebrauchen und damit Polarisierungen und Typisierungen zu bestätigen und zu verstärken. Denn meiner Erfahrung nach sind Kinder (und auch viele Erwachsene) nicht in der Lage, diese Verallgemeinerungen im Sinne von vorläufigen Tendenzaussagen zu verstehen und damit gleichzeitig zu relativieren ...“ (8). Markert möchte deshalb nicht, „daß Schülerinnen und Schüler mit Unterrichtsthemen zu den Geschlechterverhältnissen traktiert“ werden (9). Eine Geschlechtertrennung hält sie nur dann für sinnvoll, „wenn Mädchen oder Jungen etwas ihnen Wichtiges miteinander vorhaben und sich (noch) nicht darauf verlassen können, daß das jeweils andere Geschlecht dies respektiert und sich nicht einmischt. Hierbei steht die Auseinandersetzung innerhalb der Geschlechtsgruppe um eine Sache im Vordergrund, nicht die Abgrenzung gegen das andere Geschlecht“ (Anm. 6). Markert hält hinsichtlich der Reflexion auf Geschlechterverhältnisse „(nur) eine Einstellungsänderung bei WissenschaftlerInnen und Lehrkräften für erforderlich“ (9).

Tenorth (4, 10, 11): Für Tenorth läßt „das Programm reflexiver Koedukation“ nicht die Ambivalenz der Möglichkeiten der Pädagogik erkennen (4). Nach Tenorth muss zwischen politi-

schen und pädagogischen Gleichheitsforderungen sowie formaler und materialer Gleichheit unterschieden werden: Materiale Gleichheit „kann aber durch Pädagogik nur anstreben, wer die Differenz der Individuen ignoriert ...“ (10). Tenorth schlägt deshalb vor: „Reflexiv könnte die Koedukationsdebatte deshalb darin werden, daß sie ihre eigenen programmatischen Fixierungen deutlicher sieht, auch die Differenz von pädagogischen und politischen Gleichheitsstrategien, und eine Pädagogik versucht, die mit der Anerkennung von Heterogenität beginnt. [...] Reflexivität kann dann helfen, aber egalisierend nur in der Reflexion; die Praxis stärkt die Differenz“ (11).

Feld 10:

Alfermann (7): Sie stimmt zu, dass es in der Koedukationsdebatte „letztlich um Hierarchie und Herrschaft“ gehe“ und es darum gehen müsse, „die Geschlechterhierarchie abzubauen“.

Markert (Anm. 4): Obwohl Markert den Ansatz von Faulstich-Wieland und Horstkemper kritisiert (s. Zitate zu den Feldern 9 und 15), wird in ihrer Anmerkung 4 deutlich, dass sie – wie wohl die meisten Autorinnen und Autoren der Kritikrunde (s. Seminarbericht ((19.4)) – die Zielsetzung des Abbaus von Geschlechterhierarchie teilt: „Ohne theoretische Auseinandersetzung mit „Differenz“ und „Gleichheit“ wird die Frauenforschung kein Bildungskonzept entwerfen können, das eine Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse unterstützen kann“ (Anm. 4).

Feld 11:

Hagemeister (15, 17, 18): s. Zitate zu Feld 8.

Hinz (1, 2, 9): s. Zitate in Feld 8.

Kämpf-Jansen (7, 10): Sie teilt die Zielsetzung einer „Überwindung der hierarchischen Ordnung der Geschlechterverhältnisse“, warnt aber davor, dass jeweils zu prüfen ist, ob diese Zielsetzung nicht nur vorgeschoben wird und nicht eine andere verbirgt, nämlich „die größere Effizienz der Wirtschaftssysteme in der westlichen Welt, die darauf angewiesen sind, allen Ressourcen zu nutzen“ statt die „Aufhebung einer überkommenen Geschlechterdifferenz“. Zu (10) s. Zitat in Feld 8.

Kersting (13): Kersting stellt zum Schluss ihrer Kritik die Frage, ob „die Debatte ihren Gegenstand neu denken“ müsse, angesichts dessen, dass „mit Verkündung der „Postmoderne“ die Auflösung der Geschlechterdifferenzen, „Variation des Geschlechts“, und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung propagiert wird“. Das mag man auch als Befragung der Zielsetzung reflexiver Koedukation deuten.

von Saldern (8, 9, 10, 14): s. Zitate zu Feld 8 und 14.

Feld 12:

Drerup (11): „Die sich unter der Losung „reflexive Koedukation“ verbergenden inhaltlichen Vorgaben einer normativen Pädagogik (normierte Menschenbilder/Lebensweisen etc.) lassen sich [...]weder aus den vermeintlich gesicherten Ergebnissen der Koedukationsdebatte ableiten, noch wäre es allein Sache der Pädagoginnen und Pädagogen, das Bildungssystem auf eine affirmative Pädagogik diesen Typs festzulegen“.

Klein (12, 14, 15): Klein hält nichts vom Abbau traditioneller Geschlechterrollen, weil dies für ihn eine Gleichmacherei von Verschiedenen bedeuten würde: „Frauen sind von Männern verschieden“ (12 und die Zitate zu Feld 3). Hinsichtlich des Abbaus von Geschlechterhierarchie stellt Klein zwar einerseits fest, dass Männer und Frauen zwar verschiedene, aber „gleich“-wertige, „gleich“-wichtige Funktionen“ übernehmen (14), um dann aber angesichts der seines Erachtens geschichtlich zu beobachtenden Entwicklung einer Wertschätzung von

Frauen in naturnahen Gesellschaften hin zu ihrer Abwertung in naturferneren Gesellschaften zu fragen: „Ist es historischer Zufall, männliche Herrschaft, kulturhistorische Trägheit der Frau gewesen, daß solche genuinen Formen weiblicher Kultur im öffentlichen Bewußtsein – doch vorwiegend von den Frauen selbst – abgewertet, mißbraucht, unterdrückt wurden und anscheinend nur die ursprünglich männlichen sozial repräsentativ blieben – oder liegen dem systematische Strukturen der *conditio humana* zugrunde?“ (15)

Feld 13:

*** keine Zuordnung ***

Feld 14:

Alfermann (4, 6, 7): s. o. Zitate zu Feld 8 und auch ihre Ausführungen in (6), wo sie die außerschulischen Verhältnisse beschreibt.

Buchen (6, 9): Wenn der „zweifelsfrei sinnvolle Denkansatz nicht an der Wirklichkeit scheitern“ solle, dann „müßten die für eine „reflexive Koedukation“ notwendigen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen werden“ ((6) s. auch Zitate in Feld 8). Buchen plädiert außerdem dafür, dass die „Entscheidungsmöglichkeit für Mädchen, in Nawi in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet zu werden, [...] rechtlich verankert“ werden müsste (9).

Cordier (3, 4, 7, 9, 14): Cordier fragt, ob angesichts des Auseinanderklaffens von politischer und gesetzlicher Ermöglichung von Chancengleichheit einerseits und Lebensalltag andererseits (s. z. B. (3)) nicht andere Strategien verfolgt werden sollten, wie z. B. die, „daß die von Frauen bevorzugten Berufe und Tätigkeiten endlich eine den „Männerberufen“ entsprechende Anerkennung und Bezahlung finden“ (4). Sie teilt die Differenzierung der Hauptartikelautorinnen „zwischen der verwaltungstechnischen Maßnahme „Koedukation“ und einem möglichen pädagogischen Konzept der „reflexiven Koedukation““ (7). Als pädagogisches Konzept müsste sich Koedukation „an den gesamt-gesellschaftlichen Bedingungen und Gegebenheiten orientieren“ (14), d. h. z. B. auch Berücksichtigung des Einflusses „des Elternhauses auf die Bildungsentscheidung“, was im Hauptartikel unbeachtet bleibt (9).

Hagemeister (15, 17): Gegenstand einer reflexiven Koedukation sollte nach Hagemeister auch die Frage nach den „negativen Einflüsse[n] [von] Frauen auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen“ (15) sein. Weil das Problem der „Gleichberechtigung und Koedukation auf der Basis von besonders klischeehaften Aussagen über „die Jungen“ diskutiert wird“ wäre es deshalb z. B. wichtig, „daß Jungen und Mädchen vermittelt wird, daß Mackerallüren kein unabänderbares Schicksal sind, sondern eine Notreaktion auf lieblose Kinderjahre“ (17).

Herzog (2, 8): Aus (2) s. Zitate zu Feld 8. Nach Herzog brauchen wir „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“ (8).

Hinz (1, 2, 7, 8, 9): s. Zitate in Feld 8. Hinsichtlich der möglichen Erreichbarkeit der Zielsetzung sieht Hinz sowohl begünstigende Momente (s. (7)) als auch Widerstände, womit er „in erster Linie das gesellschaftliche Interesse an Hierarchien“ meint (s. (8)).

Kämpf-Jansen (4, 5, 6, 10): Nach Kämpf-Jansen hat sich im

Bereich der „Theoriebildungsprozesse und Praxisvorgaben“ zwar einiges geändert (4), doch „da wo Praxis stattfindet hat sich kaum etwas bewegt. Schule scheint ungeheuer resistent gegenüber jeglicher Form von Veränderung“ (5). Und „auch dort, wo sich etwas bewegt, bewegt es sich gleichsam immer um ein fest-stehendes Muster herum, einem Muster, das sich wie das vom Hasen und vom Igel im Märchen der Gebrüder Grimm ausnimmt. Kaum daß Erkenntnisse formuliert sind, Veränderungen sich abzuzeichnen beginnen, steht an der nächsten Ackerfurche wieder jener Igel – gleichsam der Repräsentant und Inbegriff des patriarchalen Musters – und sagt: „Ich bin allhier““ (6, zu (10) s. Zitat zu Feld 8).

Metz-Göckel (8, 9, Schluss): Für Metz-Göckel reicht reflexive Koedukation allein nicht aus, „pädagogische Alternativ-Situationen müssen erfahren werden“ (Schluss, s. auch Titel ihrer Kritik). Nach Metz-Göckel laufen „in der Schule ständig Prozesse der Vergeschlechtlichung“ ab, „denen kaum zu entkommen ist, schon gar nicht allein durch Reflexion“ (8). „Die Strukturfrage koedukative oder Mädchenschule wird nur dann auf weiterführende Antworten stoßen, wenn sie mit der Definitionsmacht einer entdiskriminierenden bildungspolitischen und pädagogischen Offenheit gestellt werden kann“ (9).

von Saldern (8): Er stimmt der Zielsetzung zu (s. Zitate zu Feld 8), gibt aber zu bedenken: „Das Problem der Geschlechterhierarchie läßt sich aber nur gesamtgesellschaftlich lösen“ (8).

Schroeder/Weber (2, 14): s. Zitate zu Feld 8.

Feld 15:

Kreienbaum (4, 5f., 9): „Der Ausblick auf eine „reflexive Koedukation“ bleibt recht verschwommen“. Kreienbaum befürwortet ein anderes Vorgehen ((4), Absatz 4). Ihre Alternative nennt sie den „Ansatz einer „zufälligen methodischen Trennung““ (a. a. O., s. hierzu auch (5f.)). Unter anderem kritisiert Kreienbaum, dass „Faulstich-Wieland und Horstkemper fordern, daß jedes Angebot zu getrenntem Unterricht freiwillig gewählt werden soll“, indem sie fragt: „Und wie freiwillig entscheiden sich die SchülerInnen für Koedukation?“ ((4), Absatz 3). Kreienbaum verfolgt in ihrem Ansatz ein systematisches Vorgehen, das eine partielle Trennung in einem beliebigen Fach für jeweils ein Schulhalbjahr verfolgt (s. 5f.). Reflexion ist in ihrem Ansatz „der zufälligen methodischen Trennung“ nur ein „bestimmendes Merkmal“ neben „Flexibilität (Das Fach wird regelmäßig gewechselt) und Kontinuität (In jedem Fach bleibt das Lernarrangement für jeweils ein Schulhalbjahr erhalten)“ (9).

Kurpjaweit (15, 19): s. Zitate zu Feld 9.

Markert (8, 9, Anm. 6): s. Zitate zu Feld 9.

Anmerkungen

* Am Seminar teilgenommen und insofern auch an diesem Seminarbericht mitgewirkt haben außerdem: Heidrun Block, Svenja Hünnefeld, Marta Karolak, Stefanie Koch, Sarah Papendick, Jasmin Reichardt, Detlev Tiarks. Eine Teilnehmerin wollte nicht, dass ihr Namen in diesem Seminarbericht genannt wird.

1 Seit dem 13. Jahrgang 2002 hat die Zeitschrift »Ethik und Sozialwissenschaften (EuS)« den Titel »Erwägen Wissen Ethik (EWE)«. Die an der Koedukations-Diskussion Beteiligten und ihre Beiträge waren:

Hauptartikel

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper: *100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende*

Kritik

Dorothee Alfermann: *Zu welchem Ende?*

Sylvia Buchen: *Rechtliche Regelungen gewährleisten, daß der Ansatz einer „reflexiven Koedukation“ kein Papiertiger wird*

Heidi Cordier: *Politische Maßnahmen und Lebensalltag sind zweierlei!*

Heiner Drerup: *Ist die wissenschaftliche Koedukationsdebatte am Ende immer noch am Anfang? - Für eine reflexive Koedukationsdebatte*

Monika Fiegert: *100 Jahre Koedukationsdebatte - nur 100 Jahre Koedukationsdebatte?*

Karin Flaake: *Möglichkeiten eines Bezugs auf das eigene Geschlecht*
Edith Glumpler: *Wer führte die Koedukationsdebatten der letzten hundert Jahre?*

Volker Hagemeister: *Jungen haben spezifische Schwierigkeiten, "um die man sich selten kümmert"*

Marlies Hempel: *Die "vergessenen" Linken ...*

Walter Herzog: *Reflexive Theorie, nicht reflexive Praxis*

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

Helga Kämpf-Jansen: *Wie man(n) gemeinsam ein Vogelhäuschen baut, oder: vom mühsamen Weg zur »reflexiven Koedukation«*

Christa Kersting: *Das Ende der Ära Rousseaus? Auf dem Wege zur Theorie einer koedukativen Schule*

Peter Klein: *Emanzipation zur Unterwerfung*

Maria Anna Kreienbaum: *Kritik zu: 100 Jahre Koedukation - und kein Ende*

Karin Kurpjuweit: *Vom Fortschritt in 100 Jahren Koedukation - oder zur Bedeutung von Vergleich, Maßstab und Interpretation*

Dorothee Markert: *Für ein Ende der Diskussionen unter der irreführenden Überschrift „Koedukation“!*

Sigrid Metz-Göckel: *100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende. Reflexive Koedukation allein reicht auch nicht aus*

Helga Milz: *Was hat Koedukation mit Emanzipation zu tun?*

Cornelia Niederdrenk-Felgner: *Die Koedukationsdebatte*

- Zwei Beispiele für ihre Rezeption und Verarbeitung

Sibylle Reinhardt: *Politische Bildung für Jungen und Mädchen*

Charlotte Röhner: *Zur Kontinuität der Debatte um Gleichheit und Differenz in der Erziehung von Mädchen und Jungen*

Matthias von Saldern: *Reflexive Koedukation - Überforderung für die Schule?*

Joachim Schroeder und Martina Weber: *Die Koedukationsdebatte im Kontext der Migrationsdebatte*

Heinz-Elmar Tenorth: *Reflexive Egalisierung - Pädagogik der Differenz*

Irmgard Weyrather: *Koedukation und gesellschaftliche Realität*

Replik

Marianne Horstkemper und Hannelore Faulstich-Wieland: *Ein Problem, das den argumentativen Konflikt lohnt*

Bezugnahmen auf diese Einheit werden im Folgenden unter Angabe der jeweiligen Verfasserin bzw. des jeweiligen Verfassers sowie der Nummernangabe des entsprechenden Absatzes gemacht. Zwischen Hauptartikel und Replik wird mit den Abkürzungen HA und RE unterschieden.

2 Es wäre hilfreich gewesen, wenn man im Seminar pro Gruppe einen Computer zur Verfügung gehabt hätte, die untereinander so vernetzt und ausgerüstet gewesen wären, dass wir gleichzeitig in einer Datei, z. B. an der »Bewertungs-Tabelle« hätten arbeiten können. Wäre so etwas zukünftig möglich, könnte dies die Seminararbeit vermutlich intensivieren, allein schon dadurch, dass alle Teilnehmenden bereits zum Schluss der Sitzung einen Ausdruck des aktuellen Stands der Arbeit mitnehmen könnten.

3 Zitate, die im Folgenden der Leitung zugerechnet werden, stammen u. a. aus den seminarbegleitenden Reflexionen der Leitung. Dies trifft auch auf einen Teil der Äußerungen der Studierenden zu, wie sie sich die Leitung im Anschluss an die jeweiligen Sitzungen notierte. Zusätzlich wurden hier schriftliche Kritiken und Stellungnahmen der Studierenden zum Seminar eingearbeitet. Vor der Weihnachtspause erhielten die Studierenden einen Kritikzettel, auf dem sie positive und negative Punkte sowie Verbesserungsvorschläge und Beschreibungen von besonderen Problemen im Umgang mit Vielfalt festhalten konnten. Die Kritikzettel waren anonym. Weitere spätere schriftliche Einschätzungen der Studierenden wurden vor allem in der Phase der »Vergleichsarbeit« (der Phase unserer vergleichenden Sortierung und Zusammenstellung unterschiedlicher Positionen in der Diskussionseinheit) und unserer Arbeit an dem Seminarbericht formuliert.

4 Ausführlicher zum Konzept von »Erwägungsseminaren« vgl. insbesondere Bettina Blanck: Erwägen als philosophische Orientierung und Didaktik. In: Karl Reinhard Lohmann/Thomas Schmidt (Hg.): *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1998, S. 164 – 195; außerdem: Bettina Blanck: Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Lucius und Lucius: Stuttgart 2002, Kap. III, 3.*

5 Gabriele Neghabian: Gibt es einen Rationalitätsfortschritt in der Argumentation zum Thema Koedukation während der letzten hundert Jahre? In: Harm Paschen/Lothar Wigger (Hg.): *Pädagogisches Argumentieren*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim 1992, 275 – 296.

6 Marianne Horstkemper: Eine Schule für Mädchen und Jungen. In *Pädagogische Führung* 13(2002)2, 58 – 59; Marianne Prieß: Mädchenbauecke – Jungenbauecke. In: *Grundschule* 35(2002)10, 66. – Weitere Literatur zum Seminarthema insgesamt stand in einem Semesterapparat als Potenzial zur Verfügung.

7 Eine »didaktischere« Verteilung wäre sicherlich gewesen, wenn wir bereits auf eine Erwägungssynopse zur Diskussionseinheit hätte zurückgreifen können und in der Lage gewesen wäre, die Kritiken so zu verteilen, dass die einzelnen Gruppen ein in etwa gleichermaßen umfassendes Spektrum an unterschiedlichen Positionen erhalten hätten. Alternativ hätte man dann auch Spezialgruppen bilden können, etwa eine Gruppe, die sich vor allem mit der Kritik an der historischen Darstellung und eine andere Gruppe, die sich mit besonders kritischen Stimmen zum Konzept der »reflexiven Koedukation« auseinandersetzt usw..

8 Ein »methodisches« Duzen zwischen allen Teilnehmenden, also auch zwischen Leitung und Studierenden, kann es – den bisherigen Erfahrungen nach – erleichtern, das Seminar als einen *gemeinsamen* Forschungsprozess zu verstehen. Die Einführung des Duzens sollte allerdings nur im Einverständnis mit allen Betroffenen erfolgen. Es hat sich als günstig erwiesen, die Frage des gegenseitigen Anredens so zu thematisieren und so zu behandeln, dass auch Verschiedenes einfach mal ausprobiert und ggf. auch wieder rückgängig gemacht werden kann. Namensschilder können hier, neben ihrer Funktion, ein gegenseitiges Anreden zu ermöglichen und damit weg von leitungszentrierten Diskussionen zu gelangen, hilfreich sein. Wer von der Leitung (und möglicherweise auch von den Mitstudierenden) lieber »gesiezt« werden will, schreibt Vor- und Nachnamen (bzw. nur den Nachnamen) auf das Namensschild; die »geduzt« werden wollen, haben nur ihren Vornamen auf dem Namensschild stehen.

9 Ein Umdenken hin zu einer größeren Wertschätzung reflexiv-methodischer Kompetenzen würde erleichtert, wenn diese – als »Schlüsselqualifikationen« längst auch geforderte Fähigkeiten –, mehr in Prüfungen berücksichtigt würden. Das würde allerdings eine Umorientierung in der Gestaltung und Organisation des bisherigen verbreiteten Studien- und Prüfungswesens bedeuten. Interessante Alternativen hierzu, die dabei zu erwägen wären, gibt es ja bereits; hier sei nur auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck verwiesen.

10 Bewusste Bornierungsbereitschaft mag zuweilen notwendig sein, um handlungsfähig zu bleiben. Sofern Bornierungen aber bewusst eingegangen werden, bleiben sie als Problem im Horizont, was auch den beschränkten Weg immer wieder kritisch reflektieren lässt.

11 Der Einfachheit halber wird im Folgenden nur von »Gruppenarbeit« gesprochen und nicht jeweils angegeben, wann diese Arbeit wegen fehlender Studierender nur zu zweit geleistet wurde.

12 Bildungskommission NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Luchterhand: Neuwied u. a. 1995, S. 126 – 134.

Adressen

Dr. Bettina Blanck, Universität Paderborn, Fakultät I: Erwägen Wissen Ethik, Warburger Straße 100, D-33098 Paderborn; Marijke Brodel, Wertherstraße 301, D-33619 Bielefeld; Hakan Gecegel, Löhnerstraße 103, D-32584 Löhne; Katrin Grebing, Windelsbleicherstraße 163, D-33659 Bielefeld; Katharina Hentschel, Neuköllner Str. 57, D-33619 Bielefeld; Verena Klocke, Pillenbrucherstraße 23, D-32108 Bad Salzuflen; Eva-Maria Meerpohl, Am Balgenstück 11, D-33611 Bielefeld; Sarah Thabet, Oststr. 27, D-33604 Bielefeld; Simon Zawila, Zehlendorfer Damm 46, D-33619 Bielefeld