



Leseprobe aus Kampshoff und Scholand, Schule als Feld – Unterricht als Bühne –  
Geschlecht als Praxis, ISBN 978-3-7799-3728-9

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-3728-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3728-9)

# Reflexive Koedukation revisited

Marita Kampshoff, Barbara Scholand

Aiming at gender equality, the term “reflexive coeducation” was first coined by Hannelore Faulstich-Wieland in 1991. Further elaboration together with Marianne Horstkemper followed in 1996. Later reflexive coeducation was theoretically substantiated by referring to Erving Goffman’s ethnomethodological understanding of interaction and the theory of doing gender. Not many concepts are so widespread in use as the one of reflexive coeducation – in educational studies as well as in education policy and pedagogical concepts. However, the knowledge about reflexive coeducation is only partly applied in practice. Taken up in critical research about heterogeneity – e.g. reflexive inclusion, reflexive interculturality – the claim of reflexivity is meanwhile well established in educational studies and pedagogy.

*Key Words: reflexive coeducation, (un)doing gender, heterogeneity, school, youth work*

Der auf Gleichberechtigung zielende Begriff der „Reflexiven Koedukation“ wurde 1991 zuerst von Hannelore Faulstich-Wieland eingeführt, 1996 dann in Zusammenarbeit mit Marianne Horstkemper weiterentwickelt. Nur wenige Begriffe aus der schulbezogenen Geschlechterforschung haben eine ähnlich weite Verbreitung gefunden, und zwar sowohl in wissenschaftlichen Publikationen als auch in bildungspolitischen Programmatiken und pädagogischen Konzeptionen. Dennoch steht eine Umsetzung in die pädagogische Praxis von Schule und Unterricht noch weitgehend aus bzw. gelingt diese bisher nur bedingt. Eine theoretische Untermauerung des Begriffs erfolgte im Anschluss an das ethnomethodologische Verständnis Erving Goffmans von Kommunikation und an den Ansatz des Doing Gender. Der Aspekt der Reflexivität ist inzwischen in der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, die sich kritisch mit Fragen von Differenz auseinandersetzt, etabliert, und wurde bspw. in der Reflexiven Inklusion und der Reflexiven Interkulturalität aufgegriffen.

*Schlagwörter: Reflexive Koedukation, (Ent-)Dramatisierung, Doing Gender, Schule, Jugendarbeit*

## 1 Einleitung

Der Begriff der „Reflexiven Koedukation“, der von Hannelore Faulstich-Wieland erstmals 1991 in ihrer Publikation „Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?“ eingeführt wurde, hat sich in den letzten rund 25 Jahren zu einem vielfach verwendeten Schlagwort im Kontext von Gender und Schule entwickelt. Inzwischen wird er nahezu als Synonym für eine der Gleichberechtigung

verpflichteten Sicht auf schulische Erziehungs- und Sozialisationsprozesse genutzt. Im Folgenden zeichnen wir zunächst die Entwicklung des Begriffs in seinem historischen Kontext nach (2). Anschließend zeigen wir auf, wie der Begriff rezipiert wurde und welche Ausdifferenzierungen und Weiterentwicklungen sich in Bezug auf das Verständnis von Reflexiver Koedukation ergeben haben (3). In unserem Fazit fragen wir danach, ob der Begriff inzwischen obsolet geworden ist und verknüpfen den pädagogischen Vorschlag der Reflexiven Koedukation mit weiteren Reflexionsangeboten aus der Erziehungswissenschaft (4).

## 2 Entwicklung des Begriffs in seinem historischen Kontext

„Reflexive Koedukation versucht, in verschiedenen Ansätzen positive Strategien zur Änderung des Geschlechterverhältnisses in der Schule zu entwickeln“ – mit diesem Satz endet die von Faulstich-Wieland 1991 veröffentlichte Monographie „Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? (Faulstich-Wieland 1991, S. 168, kursiv i.O.). Die Publikation erschien zu einem Zeitpunkt, an dem die Autonome Frauenbewegung vielerorts die Schaffung von Frauen- und Mädchenräumen durch deren öffentliche Finanzierung erreicht hatte (vgl. Doderer/Kortendiek 2010) und an vielen Universitäten die Etablierung von Zentren zur Frauen- bzw. Geschlechterforschung gelungen war (vgl. Faulstich-Wieland 2003; Metz-Göckel 2010). Das Argument zur Schaffung eigener Räume/Zeiten für Mädchen wurde an Schulen von feministischen Lehrerinnen aufgenommen und führte bspw. zur Forderung nach geschlechtergetrenntem Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern. Teilweise wurde auch die Rückkehr zur Mädchenschule vorgeschlagen bzw. eine feministische Schule für Mädchen erträumt (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 2–6).

Ein zentrales Problem für die feministischen Erziehungswissenschaftlerinnen zu der damaligen Zeit war es, eine „Enttabuisierung“ (ebd., S. 7) dahingehend zu erreichen, dass Geschlechterfragen im Kontext von Koedukation überhaupt als ernsthaft diskutierbar anerkannt wurden: Koedukation wurde bis dahin unhinterfragt als Fortschritt gesehen, Forderungen nach geschlechtergetrenntem Unterricht wurden (außer von der katholischen Kirche) entsprechend als rückwärts gewandt zurückgewiesen. Eine differenzierte(re) öffentliche Auseinandersetzung um die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen wurde dadurch erschwert, dass in der Presse die Debatte auf einen Pro-Kontra-Schlagabtausch verkürzt wurde. Faulstich-Wieland datiert einen „Diskussionsdurchbruch“ (ebd., S. 6) auf das Jahr 1988, in dem u.a. „ein Schwerpunktheft der Zeitschrift FRAUEN UND SCHULE [...] mit dem Titel ‚Für eine reformierte Koedukation!‘“ (ebd., Hervorh. i.O.) erschien. In den folgenden beiden Jahren fanden verschiedene Tagungen statt und es mehrten sich Artikel in

Zeitungen und Zeitschriften, welche die kritische Auseinandersetzung mit Koedukation zum Thema hatten (ebd., S. 7–9).

Faulstich-Wieland stellt – die Koedukationsdebatte zusammenfassend – folgende Thesen auf: „Hintergrund ist immer das vorherrschende Geschlechterverhältnis – die Frage, welche gesellschaftliche Rolle sollen Frauen und Männer spielen, wie begründet sich diese Rolle und welche Folgen hat sie für das jeweilige Geschlecht. [...] Historisch wie aktuell geht es in der Koedukationsdiskussion um die Stellung der Geschlechter zueinander, wobei die Vormachtstellung der Männer sich bis heute erhalten hat, die Mechanismen ihrer Sicherung sich jedoch ebenso wandeln wie der Beitrag, den Frauen selber daran haben.“ (Ebd., S. 9). Auf den nachfolgenden rund 160 Seiten entfaltet Faulstich-Wieland ihre Argumentation, indem sie sowohl historische und aktuelle Diskussionen als auch empirische Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden in verschiedenen Unterrichtsfächern heranzieht sowie koedukationsbedingte Veränderungen der Curricula vorstellt.

Eine Bezugnahme auf die Perspektive der Sozialisation (z.B. Hagemann-White 1984) erfolgt, obwohl naheliegend, zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Faulstich-Wieland stellt den Begriff der Koedukation in den Mittelpunkt und fokussiert konsequent auf Schul- und Unterrichtsforschung.

In ihrem Fazit nimmt die Autorin zunächst Stellung zur Frage „Aufhebung der Koedukation?“ (ebd., S. 159) und resümiert – nach der Darstellung einiger Ergebnisse aus der Begleitforschung zum geschlechtergetrennt angelegten Unterrichtsprojekt „Mädchenbildung und neue Technologien“ (ebd., S. 160–163; vgl. Faulstich-Wieland/Dick 1989) – wie folgt: „Trennungen im Unterricht sind also keineswegs eine einfache Lösung des Geschlechterproblems. Bei getrenntem Unterricht werden [...] die Mädchenkurse als nachrangig, qualitativ weniger wertvoll angesehen. Getrennter Unterricht hat keineswegs nur positive Momente, sondern auch negative Rückwirkung wie die Verstärkung von Vorurteilen.“ (Ebd., S. 163) Diese Kritik gegenüber monoedukativem Unterricht wird jedoch im Schlussabsatz – überschrieben mit „Reflexive Koedukation“ – relativiert, indem anhand verschiedener Praxismodelle Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden: „Reflektiert werden müssen das Geschlechterverhältnis und seine Konstitutionsbedingungen, und zwar sowohl in getrennten Gruppen wie im gemeinsamen Unterricht.“ (Ebd., S. 165). Diese relativ abstrakte Anforderung wird von der Autorin anhand von Beispielen aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur für vier Ebenen konkretisiert: 1. Organisation, 2. Interaktionsverhalten, 3. Inhalte und 4. Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 164–167). Gerade Letztere, so Faulstich-Wieland, „können viel zur Verbesserung der Koedukation beitragen, wenn sie selbst sensibel werden für geschlechtsspezifische Unterschiede und reflektieren, welche Ursache, Bedeutung und Konsequenz sie haben“ (ebd., S. 168).

Fünf Jahre nach der erstmaligen Platzierung des Begriffs erfolgt in der Zeit-

schrift „Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur“ eine Zuspitzung der Koedukationsdebatte im wissenschaftlichen Feld. Zum von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper (1996) verfassten Hauptartikel „100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende“ werden im selben Heft insgesamt 26 Kritiken publiziert.

Die zu Beginn des Hauptartikels formulierte These postuliert, bezogen auf das Geschlechterverhältnis, eine Gleichzeitigkeit von Wandel und Kontinuität: Wandel „auf dem Gebiet juristischer Gleichstellung“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996, S. 509) von Frauen und Männern, aber „Kontinuität geschlechtstypischer Rollenzumutungen und -zuschreibungen“ (ebd.). Anschließend erfolgt zunächst (ähnlich ausführlich wie in der Monographie von 1991) auf über fünf von insgesamt elf Seiten eine Darstellung der historischen „Entwicklung der Koedukationsdebatte vom Kaiserreich über die Weimarer Republik und den Faschismus bis in die Gegenwart“ (ebd.). Deutlicher als in dem Band von 1991 wird der Geschlechtertrennung – und damit zugleich dem „Differenzkonzept, wie es auch die bürgerliche Frauenbewegung vertreten hat“ (ebd., S. 516) – als Lösung der Koedukationsproblematik argumentativ entgegengetreten. Ergänzend – und unter Bezugnahme auf die sich damals gerade in den Anfängen befindende Jungenpädagogik – nehmen die Autorinnen in knapper Form geschlechter- und sozialisationstheoretische Ansätze auf und verweisen darauf, dass „[a]uch Jungen [...] Probleme mit den von ihnen geforderten Verhaltenszumutungen [haben]“ (ebd., S. 517)<sup>1</sup>. Hierauf aufbauend wird von den Autorinnen der Begriff der Reflexiven Koedukation auf ca. einer Seite programmatisch entfaltet, wobei dann wiederum doch bezogen auf „das Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander [...] getrennte Gruppen [als] wertvoll und hilfreich“ angesehen werden, „weil sie ermöglichen, in einem geschützten Raum Dinge zu klären, die im Beisein beider Geschlechter nicht thematisiert werden.“ (Ebd., S. 518).

In ihrer Replik am Ende des Heftes greifen Horstkemper und Faulstich-Wieland (1996) einige der in den 26 Beiträgen genannten Kritikpunkte auf und nehmen auch Stellung zu theoretischen Problemen: So präzisieren sie ihre Perspektive auf Differenzkonzepte und schließen an den „demokratischen Differenzbegriff“ von Annedore Prengel an, den diese unter Auslotung des komplexen Verhältnisses von Gleichheit und Differenz in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) entwickelt hat. Zur Frage der „Differenzierung nach Geschlecht“ durch monoedukative Settings wird klargestellt, dass den Autorin-

---

1 Die Autorinnen zitieren hierzu Joachim Schroeder 1995: „[Schroeder] reklamiert, daß es im Unterricht dringend erforderlich sei, ‚zu zeigen, nach welchen Regeln und mit welchen Attributen sich Geschlechterrollen im sozialen Umgang miteinander konstruieren, wie Geschlechtercharaktere in Rollen und Zeichen, in der Kommunikation und in Kleidung, in Objekten und symbolischen Zuschreibungen ausgebildet und polarisiert werden.‘“ (Ebd.).

nen das „von Kreienbaum [...] vorgeschlagene Modell der ‚zufälligen methodischen Trennung‘ weder vertretbar noch erfolgversprechend [erscheint]“<sup>2</sup> (vgl. Kreienbaum 1996). Hingegen „halten [sie] Lernerfahrungen in geschlechtshomogenen Gruppen für wünschenswert und positiv, vor allem dann, wenn es um Inhalte mit hohen Anteilen von Selbsterfahrung und Selbstreflexion geht“ (Horstkemper/Faulstich-Wieland 1996, S. 583). Im Anschluss führen Horstkemper und Faulstich-Wieland nochmals – und wiederum eher programmatisch – aus, was sie unter Reflexiver Koedukation verstehen, nämlich „daß wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (ebd.).

Im Vergleich zu Faulstich-Wielands Publikation 1991 zeigen sich im Hauptartikel wie auch in der Replik von 1996 insgesamt unauffällige, aber nicht unwichtige Verschiebungen und Veränderungen im Diskurs: „Geschlechterverhältnisse“ (ebd.) erscheinen plötzlich pluralisiert, „geschlechtsspezifische Unterschiede“ (Faulstich-Wieland 1991, S. 168) werden zu „geschlechtstypischen Sichtweisen“ (Horstkemper/Faulstich-Wieland 1996, S. 584), Jungenpädagogik und – in Verbindung damit – Ansätze von Geschlechtertheorie rücken (stärker) in den Fokus, es ist – noch ohne Bezug auf Erving Goffman (1977/1994) – die Rede von „einer Entdramatisierung von Geschlecht“ (ebd., S. 582) und vom „schulischen Sozialisationsprozeß“ (ebd., S. 583). Nicht zuletzt erfolgt eine explizite *disziplinäre* Verortung: „[...] wir haben die curricularen Aspekte angesprochen und uns auf die Vorstellungen der Bildungskommission NRW bezogen, die ja insgesamt eine deutliche Veränderung von Lehr-Lern-Prozessen vorsehen. Eine Reihe von Kritiken begreifen wir entsprechend als pädagogisch-didaktische Weiterführungen. Uns geht es an dieser Stelle jedoch nicht vorrangig um eine schulpädagogische Ausfüllung des Konzepts, sondern um die *sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung* mit der Frage von Koedukation als Gestaltungsprinzip von Bildung“ (ebd., S. 584, Hervorh. nicht i.O.). Damit erklärt sich der programmatische Charakter der Ausführungen zum Begriff der Reflexiven Koedukation.

Der Weg zur Koedukation war, wie Faulstich-Wieland und Horstkemper aufgezeigt haben, ein lang andauernder historischer Prozess. Im (wissenschafts-)geschichtlichen Kontext der späten 1980er und frühen 1990er Jahre galten Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität noch nahezu unangefochten und der Kampf um Gleichberechtigung wurde in enger Verschränkung von Frauenbewegung und Wissenschaft mit teils großer Vehemenz – nach außen

---

2 Das Konzept der „zufälligen methodischen Trennung“ entfaltet Anna Maria Kreienbaum als kritische Antwort auf den Hauptartikel von Faulstich-Wieland und Horstkemper im selben Heft (Kreienbaum 1996).

wie nach innen – ausgetragen. Das Verständnis von Reflexion bzw. Reflexivität<sup>3</sup> zeigte sich zu diesem Zeitpunkt als eines, das unmittelbar auf Inhalte und Anwendung bezogen war – und noch ohne geschlechtertheoretische Fundierung auskommen musste. Auch das Nachdenken über die Voraussetzungen sowie die Entwicklung von Werkzeugen für eine geschlechtsbezogene Reflexion erfolgt erst später, bspw. im Zusammenhang mit dem Begriff der „Genderkompetenz“ (Kunert-Zier 2005).

Die Entwicklungen auf dem Gebiet der Geschlechtertheorie und -forschung in den 1990er und 2000er Jahren stellten das Denken in Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit in Frage (vgl. auch Götschel in diesem Band). Unter anderem im Anschluss an Erving Goffmans ethnomethodologisches Verständnis von „Interaktion und Geschlecht“ (1994) und das „Doing-Gender“-Konzept von Candance West und Don Zimmerman (1987), entstanden sozialkonstruktivistisch angelegte Schul- und Unterrichtsstudien. Diese erbrachten eine Fülle an neuen Erkenntnissen und konnten das Konzept der Reflexiven Koedukation empirisch und theoretisch untermauern sowie konkretisieren. Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2004) resümieren im Hinblick auf Lehrkräfte:

„Pädagogisches Handeln wäre also rückzubinden an Selbstreflexionen des eigenen doing gender. Es wäre jedoch naiv zu glauben, dies allein verändere die Geschlechterverhältnisse. [...] Selbstreflexionen ohne Genderkompetenzen [sind] allerdings auch kaum leistbar. Gefragt ist eine *Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht*. Diese stellt sich jedoch nicht einfach von selbst her, sondern ist [...] eine konstruktive Leistung“ (ebd., S. 224, Hervorh. nicht i.O.).

In einer weiteren Studie (Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) kann gezeigt werden, dass eine Schule, die ein bestimmtes Differenzmerkmal – Geschlecht – zum Schwerpunkt deklariert, die Heterogenität ihrer Schüler\_innen ausblendet: „Die Schulkultur [...] ‚übersieht‘ in ihrer Fokussierung auf Gender insbesondere die Kategorien Ethnizität, Klasse und Behinderung [...] Perspektiven liegen in der durchgehenden Berücksichtigung von Heterogenität und Machtbeziehungen unter dem Stichwort ‚Managing Diversity‘“ (ebd., S. 280).

Zeitgleich wird eine intersektionale Perspektive in der Schul- und Unterrichtsforschung zunehmend aufgegriffen (vgl. Seemann 2008; Weber 2009; Walgenbach 2015), dabei wird auch immer wieder auf den Begriff der Reflexiven Koedukation Bezug genommen (vgl. z.B. Leiprecht 2008, S. 97). Im nachfolgenden Kapitel konzentrieren wir uns auf Beiträge, die das Konzept der Reflexiven Koedukation rezipiert und näher ausgefüllt haben.

---

3 „Reflexivität“ lag in den 1990er Jahren gewissermaßen in der Luft – vgl. die Thesen zur „reflexiven Modernisierung“ von Ulrich Beck (1986, S. 251–53).

### 3 Rezeption in Studien und in bildungspolitischen Programmatiken zu Schule und Unterricht

In den letzten 15 Jahren wurde das Konzept Reflexive Koedukation immer wieder in Publikationen explizit aufgegriffen<sup>4</sup>. Ein deutlicher Schwerpunkt der Diskussionen findet sich im Kontext von Schule und Unterricht (vgl. Roth 2002; Kreienbaum 2004; Schneider 2006; Koch-Priewe 2009), auch in der außerschulischen Bildungsarbeit finden Debatten darüber statt (vgl. Weber 2000; Busche/Maikowski 2010; Debus 2012). Vielfach wird das Konzept jeweils für den eigenen (schulischen) Bereich angepasst oder gewissermaßen übersetzt, wie etwa für Digitales Lernen (vgl. Eichen 2006; Nossek 2006), Deutsch (vgl. Merz-Grötsch 2004), Sport (s. u.) oder Physik (vgl. Lechner 2000; Lechner 2002). Es finden sich eine Reihe von Schulen, die ihr Schulprogramm auf Reflexiver Koedukation aufbauen – etwa das Clara-Schumann-Gymnasium in Bonn, die Regenbogenschule Meerfeld oder die B.M.V. Schule Essen (vgl. entsprechende Links im Anhang). Auf bildungspolitischer Ebene finden sich Hinweise auf die Verankerung Reflexiver Koedukation im Sinne einer offiziellen Programmatik – etwa in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Österreich und der Schweiz (vgl. entsprechende Links im Anhang).

Im Folgenden werden zunächst Konzeptentwicklungen und empirische Studien zur Reflexiven Koedukation im Bereich Schule und Lehrer\_innenbildung dargestellt (3.1), anschließend wird auf Debatten in der außerschulischen Bildungsarbeit und in der Jugendhilfe eingegangen (3.2) und last but not least werden Weiterentwicklungen des Konzepts vorgestellt (3.3).

#### 3.1 Reflexive Koedukation in Schule und Lehrer\_innenbildung

Im Bereich der *Sportwissenschaft* findet seit einigen Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit Reflexiver Koedukation statt (vgl. etwa Bertrams 2004, Frohn 2004, Bähr et al. 2011). Kastrup/Kleindienst-Cachay (2016) haben in einer Interviewstudie mit 33 Sportlehrern und 38 Sportlehrerinnen untersucht, inwiefern die Ziele dieses Konzepts erreicht wurden. Sie orientieren sich dabei an den für das Fach Sport entwickelten Empfehlungen für Reflexive Koedukation (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001). Diese besagen, dass bei beiden Geschlechtern ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit der Inhalte und Aktivitäten im Sportunterricht entfaltet werden sollte, dass Hierarchien und bestimmte Präferenzen von Sportarten bei beiden Geschlechtern sowie Ge-

---

4 Die Entwicklung des Konzepts in seinen Anfängen und die Erprobung im Modellversuch von Kraul/Horstkemper 1999 zeichnen Stürzer et al. 2003, S. 182 ff. nach.



schlechterstereotypen im Sport abgebaut werden sollen (vgl. ebd., S. 14). Seit Ende der 1980er Jahre wird in den meisten deutschen Bundesländern Sport koedukativ unterrichtet. Die Autorinnen haben bei einer Sichtung aktueller Daten festgestellt, dass zeitgleich der Anteil von Mädchen, die Sport als Grund- oder Leistungskurs gewählt haben, zurückgegangen ist. Auch der Anteil von Frauen, die Sportwissenschaft auf Lehramt studieren und der Anteil von Sportlehrerinnen an allen Schulformen der Sekundarstufen I und II sind in den vergangenen Jahren gesunken (vgl. Kastrup/Kleindienst-Cachay 2016, S. 967 ff.). In den Interviews zeigte sich, dass keinesfalls alle im Lehrplan vorgesehenen Inhalte des Sportunterrichts angeboten werden: Es dominieren vielmehr (konkurrenzorientierte) Sportspiele an allen Schulformen und Inhalte aus dem Bereich Gymnastik/Tanz werden an den Schulen offenbar so gut wie gar nicht angeboten. Sportlehrer fühlen sich nach Aussagen in den Interviews nicht kompetent in dieser Sparte, meinen Gymnastik/Tanz passe nicht zu ihnen oder sei ihrer Ansicht nach überhaupt nicht dem Fach Sport zuzuordnen. Sportlehrerinnen möchten diese Inhalte im Unterricht schon eher anbieten, stoßen bei Versuchen dies umzusetzen aber auf Widerstand der Schüler. Sie geben zudem an, dass es für sie schwierig sei, Gymnastik/Tanz an ihrer Schule anzubieten, wenn ihre männlichen Kollegen sich hier verweigerten (vgl. ebd., S. 972 ff.). Die Autorinnen bilanzieren ernüchtert, dass sich Reflexive Koedukation in den Schulen der von ihnen Befragten nicht nur nicht durchsetzen konnte, sondern im Gegenteil sogar unterwandert würde (vgl. ebd., S. 975).

Auch Duttler/Pettko (2013) beschäftigen sich mit Reflexiver Koedukation im Sportunterricht. Im Sinne des Genetischen Lernens entwerfen sie eine Unterrichtseinheit, in der die Schüler\_innen auf problematische Aspekte in Sportspielen (sic!) aufmerksam gemacht werden sollen. Der Erfahrung der Autoren nach bestehen diese Probleme oft auch aufgrund „geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen bzw. Stigmatisierungsprozesse“ (ebd., S. 26). Aufbauend auf ein Erkennen dieser Problematiken sollen mit der Klasse Regeln entwickelt werden, die ein gemeinsames, gleichberechtigtes und mit Spaß verbundenes Spielen ermöglichen. Nachdem diese Regeln etabliert sind, sollen auch eventuell aufkommende Geschlechterstereotypisierungen kritisch mit der Klasse reflektiert werden. Das Genetische Lernen und auch ein sensibler Umgang mit dem Genderthema sind allerdings nach Ansicht von Duttler/Pettko eine Herausforderung für die Lehrenden. Es bestehe die Gefahr der Betonung oder gar einer Verstärkung von Geschlechterstereotypen.

Gramesbacher (2011) hat zum Thema Schulsportqualität und Gender ein umfassendes Input-Prozess-Output-Modell entwickelt und anhand einer Fragebogenerhebung mit 317 Sportlehrer\_innen aus Baden-Württemberg überprüft. Ein Teil der Studie beschäftigt sich auch mit der Frage, inwiefern Reflexive Koedukation im Sportunterricht umgesetzt wird. Sie versteht unter Reflexiver Koedukation, dass der Unterricht didaktisch so gestaltet wird, dass keine

„genderbezogenen sozialen Benachteiligungen für Schüler\_innen entstehen“ (ebd., S. 167). Weiter heißt es: „Reflexive Koedukation basiert auf der Annahme, dass alle Schüler\_innen dieselben Entwicklungspotentiale haben. Die Anerkennung individueller Interessens- und Schwerpunktbildung sowie eine möglichst umfassende Förderung aller Potenziale erschließen den Schüler\_innen Erfahrungs- und Handlungsräume, die keine Identitätskonflikte für Schüler\_innen provozieren (sollen)“ (ebd.). Um dies zu erreichen, müsse eine Balance zwischen einer Dramatisierung und einer Entdramatisierung von Gender hergestellt werden und dies könne unter anderem etwa dadurch geschehen, dass Mädchen und Jungen abwechselnd in getrennten und koedukativen Gruppen unterrichtet würden (vgl. ebd., S. 168). Hintergrund dieses Vorschlages könnte sein, dass in Baden-Württemberg laut Lehrplan nur in vier Schuljahren koedukativer Sportunterricht vorgesehen ist und somit vorwiegend nicht-koedukativ unterrichtet wird. Die Befragung der Baden-Württemberger Sportlehrer\_innen zeigt allerdings, dass selbst in diesen vier Jahren Koedukation nicht durchgängig durchgeführt wird und dass eine Erweiterung der Bewegungskompetenzen von Mädchen und Jungen nur sehr selten als Ziel des koedukativen Unterrichts angegeben wird (vgl. ebd., S. 169).

Weitere Autor\_innen befassen sich mit der Konzeption von *Fortbildungen für Lehrkräfte zur Reflexiven Koedukation*. Erstmals erfolgten diese in Nordrhein-Westfalen, ausgelöst durch die Verankerung des Konzepts in der Denkschrift „Zukunft der Bildung. Zukunft der Schule“ (Bildungskommission NRW 1995). Reflexive Koedukation wurde hier strukturell im Rahmen von Lehrer\_innenfortbildungen verankert. Bahl/Glagow-Schlichta (2004) stellen das damalige Modell vor: 1998/99 wurde seitens der Bezirksregierung Düsseldorf, aufbauend auf dem Frauenförderungsgesetz, eine Fachberaterin für Gleichstellung und ein Team von 24 Moderator\_innen eingesetzt, deren Aufgabe unter anderem war, Fortbildungen zu „Reflexive[r] Koedukation und Frauenförderung“ für alle Schulen in NRW anzubieten. Das Konzept sah vor, dass die Moderator\_innen maßgeschneiderte Fortbildungen für einzelne Schulen zum Thema Reflexive Koedukation vermittelten. Federführend war dabei das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest<sup>5</sup>, das die Fortbildung und Vernetzung der Moderator\_innen übernahm, Fachtagungen organisierte und auch entsprechende Publikationen bereithielt (vgl. Landesinstitut für Schule 1998, 2002).

Für Jöstl et al. (2015), die in jüngster Zeit ebenfalls Fortbildungen von Lehrer\_innen im Bereich Reflexiver Koedukation konzipiert haben, basiert diese auf drei Säulen: 1. Wissensvermittlung über Geschlechterunterschiede, Erklärungsansätze und die Rolle des Unterrichts, 2. Klärung der eigenen Rolle, Ein-

---

5 Das Landesinstitut heißt mittlerweile Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS NRW).

stellungen und Erwartungen (nicht nur) in Bezug auf eigene Geschlechterstereotype sowie 3. Vermittlung von Handlungsmöglichkeiten zur Umsetzung von Reflexiver Koedukation im Unterricht (vgl. ebd., S. 23 f.; siehe zu den drei Ebenen Wissen, Wollen und Können auch Kunert-Ziers Ansatz der Geschlechterkompetenz 2005, S. 284). In einem zweijährigen Projekt haben Jöstl et al. ihr Konzept von Reflexiver Koedukation im Rahmen einer Lehrer\_innenfortbildung umgesetzt und die Wirkungen sowohl bei den im Projekt weitergebildeten Lehrer\_innen als auch bei den beteiligten Schulklassen evaluiert. An vier zweitägigen Seminaren wurde zunächst umfangreiches Wissen zu Geschlechterstereotypen in der Bildungssozialisation vermittelt. Anschließend wurden die Teilnehmer\_innen angeregt, die eigene Haltung gegenüber Stereotypen und den Auswirkungen auf den eigenen Unterricht zu reflektieren. Zum Abschluss wurden konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Reflexiver Koedukation im Unterricht vermittelt und in Schulklassen umgesetzt. Die Evaluation des Projekts zeigte, dass die teilnehmenden Lehrer\_innen (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe) verbesserte Kenntnisse über Reflexive Koedukation, eine bessere Selbstwirksamkeit und geringere Geschlechterstereotype aufweisen (vgl. ebd., S. 25 f.).

Ohne eine gezielte Fortbildung scheinen Lehrer\_innen über wenig Genderwissen zu verfügen. Dies legt zumindest eine erste qualitative Studie von Krämer (2007) nahe. Krämer knüpft daran an, dass für das Umsetzen von Maßnahmen der Reflexiven Koedukation die Einstellungen von Lehrer\_innen zentral sind (vgl. Faulstich-Wieland 2003 zit. nach Krämer 2007, S. 7). Sie hat deshalb Lehrer\_innen in leitfadengestützten Interviews nach ihren Kenntnissen über Genderstudies, Geschlechtertheorien, ihrem Sprachgebrauch, Kenntnissen über Geschlechterdifferenzen und deren (De-)Konstruktion sowie nach geschlechtersensiblen Unterrichtsmaßnahmen gefragt. Für die Gespräche hat sie Politik- und Gemeinschaftskundelehrer\_innen ausgewählt, da hier zum einen zentrale Inhalte des Unterrichts mit den Geschlechterverhältnissen zu tun haben (Grundgesetz, Gleichstellung, Gleichberechtigung, Frauenbewegung etc.) und zum anderen in den Lehrplänen der beiden Fächer ein Abbau von Stereotypen über Mädchen und Jungen festgeschrieben ist. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass die Ansprüche der Lehrpläne anscheinend nicht in der Schule umgesetzt werden. Die Lehrer\_innen verfügen nicht über aktuelle Kenntnisse der Genderstudien und aktueller Konzepte der Reflexiven Koedukation, sie verwenden keine geschlechtersensible Sprache, differenzieren nicht nach Geschlecht (Krämer vermutet hier das Wirken eines Ungleichheitstabus) und zeigen eine Reihe von stereotypisierenden Vorstellungen über Mädchen und Jungen, vor allem in Bezug auf muslimische Schüler\_innen sind die Aussagen recht eindrücklich (vgl. ebd., S. 42 ff.). Da vor allem zum letztgenannten Aspekt vielfältige Auseinandersetzungen der Lehrenden stattfinden, sieht Krämer hier einen möglichen Ansatzpunkt für gezielte Lehrer\_innenfortbildungen:

Neben dem Geschlecht, so die Autorin, müssten bei Reflexiver Koedukation weitere Differenzkategorien berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 43).

Auch Schneider (2006, 2010) zielt bei ihrem Ansatz *geschlechtssensibler Pädagogik* nicht nur auf Gender, sondern auch auf „ethnisch-kulturelle Herkunft, Vorerfahrungen, physische Fähigkeiten, sexuelle Orientierung oder Freizeitverhalten und viele andere Diversitäten, die relevant sein können“ (Schneider 2006, S. 2) ab. Das Ziel gleichstellungsorientierter Pädagogik dürfe es nicht sein, alle Kinder und Jugendlichen gleich zu behandeln oder die Differenz der Geschlechter zu betonen. Auf diese Weise würden Geschlechterstereotype fortgeschrieben und Unterschiede essentialisiert. Deshalb müsse „bewusste Koedukation“<sup>6</sup> (ibd., S. 1) nicht nur auf die Geschlechterunterschiede schauen, sondern auch an der sie hervorbringenden strukturellen Ebene ansetzen. Sie benennt für die Schule die Ebenen Lehrinhalte, Schulbücher, Curricula; Interaktions- und Kommunikationsgeschehen, Didaktik; Organisation von Schule und Unterricht sowie die Institution Schule als solche: formale Organisationsstrukturen, informelle Organisationskulturen (vgl. ebd., S. 3).

Bis hierhin kann resümiert werden, dass die geschlechterreflektierte Arbeit konzeptionell und programmatisch gut ausgearbeitet ist. Vor allem in Bezug auf den Sportunterricht findet eine rege Diskussion des Konzepts Reflexive Koedukation und auch eine Überprüfung ihres Transfers in den Schulalltag statt. Um diese nachhaltig zu verankern, bedarf es einer gezielten Lehrer\_innen(fort)bildung in diesem Bereich. Erste Evaluationen zeigen, dass dadurch Genderwissen erweitert und problematische Haltungen abgebaut werden können.

Das Konzept Reflexive Koedukation hat neben der Schule auch die weitere Bildungsarbeit beeinflusst, wie die folgenden Abschnitte zeigen.

### 3.2 Reflexive Koedukation in weiteren Feldern der Bildungsarbeit

In der Kinder- und Jugendarbeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe wird seit Jahrzehnten die dort praktizierte Koedukation kritisiert. Weber (2000) beschreibt „einen als unbefriedigend erlebten, unreflektierten koedukativen Alltag“ (ibd., S. 7). Als Antwort darauf wurden zwar eine parteiliche Mädchenarbeit und eine geschlechtersensible Jungenarbeit entwickelt, weitergehend konnte das Konzept der Reflexiven Koedukation hingegen noch nicht Fuß fassen. Aus vielen Gründen, wie etwa dem weniger formalisierten und strukturierten Alltag, scheint es in der Erziehungshilfe sehr viel schwieriger zu sein

---

6 Der Begriff der „bewussten Koedukation“ wurde zuerst von Marianne Horstkemper verwendet (Horstkemper 1994).