



**Getrennt oder gemeinsam?
Geschichte und Forschungsstand der Mono- und
Koedukation.**

*Katharina Höhn
März 2018*

Inhalt

1. EINLEITUNG	1
2. HISTORISCHER UND WISSENSCHAFTLICHER RAHMEN DER MONO- UND KOEDUKATION.....	2
2.1 Geschichte der Mono-und Koedukation im Schulwesen	2
2.2 Forschungsstand zur Mono- und Koedukation	4
3. FAZIT.....	13
LITERATURVERZEICHNIS	15

1. Einleitung

Es war die Rede von einem PISA-Schock, der Deutschland unerwartet überrollte: Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2001, infolge dessen Jungen unter anderem als sogenannte „Bildungsverlierer“ (Kansteiner/Bossen/Budde 2014, S. 203) bezeichnet wurden, haben zu einer erneuten Diskussion um Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern durch getrennt- bzw. gemischtgeschlechtlichen Unterricht, d.h. durch Mono- und Koedukation, geführt. Eine Diskussion, die immer dann aufkam und aufkommt, wenn es (vermeintlich) benachteiligte Geschlechtergruppen in der Schule gibt. Waren es historisch gesehen die Mädchen, die als die Benachteiligten bezeichnet wurden, wird der Blick seit den PISA-Ergebnissen zunehmend auf die Jungen gerichtet. Aktuell setzen insgesamt rund 230 Schulen in Deutschland auf eine rein monoedukative Unterrichtung, davon 163 Mädchenschulen und 64 Jungenschulen (vgl. Herwartz-Emden 2017, S. 46f.).

Als Schule, die ihre Wurzeln in einer monoedukativen Mädchenschule hat und sich mittlerweile auf das Konzept der „parallelen Monoedukation“ in Form getrennter Mädchen- und Jungenklassen in der Sekundarstufe I stützt, ist es relevant und interessant, die historischen Entwicklungen und den wissenschaftlichen Forschungsstand der Mono- und Koedukation genauer in den Blick zu nehmen. Für die eigene pädagogische Praxis sollen die Erkenntnisse dazu verhelfen, die Debatten um Mono- und Koedukation in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext einordnen zu können und zu einer Reflexion des eigenen Handelns in mono- und koedukativen Gruppen anregen.

Um dies aufzuarbeiten, geht es zunächst um die Geschichte der Mono- und Koedukation im Schulwesen, bevor der Forschungsstand mit relevanten Studien auf diesem Gebiet vorgestellt wird. Abschließend werden im Fazit die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

2. Historischer und wissenschaftlicher Rahmen der Mono- und Koedukation

Im folgenden Kapitel geht es um die Geschichte der Mono- und Koedukation im Schulwesen, bevor sich die Aufarbeitung des Forschungsstandes diesbezüglich anschließt.

2.1 Geschichte der Mono-und Koedukation im Schulwesen

Schaut man auf die Geschichte der Mono- und Koedukation im Schulwesen, wird deutlich, dass diese stark mit Vorstellungen von (Un-)Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zusammenhängt. Der folgende knappe historische Abriss soll einen Beitrag zur (geschichtlichen) Einordnung des Forschungsgegenstandes leisten.

Davon, dass Bildung zunächst auch für Jungen nicht selbstverständlich war, zeugt der gescheiterte Versuch des preußischen Königs Friedrich Wilhelm I. Anfang des 18. Jahrhunderts, mangels bestehender Schulen eine Schulpflicht durchzusetzen. Diese beinhaltete keineswegs auch einen Bildungszugang für Mädchen, denn ihm ging es ausschließlich um die Ausbildung männlicher Beamten zu seinen Gunsten (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 14). Mit seiner Forderung kritisierte er den eingeschränkten Bildungszugang für Jungen, der nur ein „soziales Privileg für die höheren Schichten“ (ebd., S. 15) blieb. In den einfachen Volksschulen, zu denen zu dieser Zeit Jungen und Mädchen Zugang hatten, herrschten indessen unterschiedliche Bildungsziele für die Geschlechter, was zu ihrer unterrichtlichen Trennung und damit zu einer Monoedukation führte. So gab es Handarbeit für Mädchen und für Jungen Deutsch und Mathe. In anderen Fächern wurde vor allem auf dem Land aus Kostengründen oder wegen niedriger Schülerzahlen jedoch koedukativ unterrichtet (vgl. ebd., S. 15). Bereits Mitte des 18. Jahrhunderts hatten sich die ersten schulgeldpflichtigen „höheren Töchterschulen“ gegründet, zu denen aber nur die privilegierten Schülerinnen Zugang hatten und in denen ihnen ihre Rolle „in Haushalt, Familien- und Eheleben“ vermittelt wurde (ebd., S. 16).

Auch Ende des 18. Jahrhunderts blieben Frauen der Öffentlichkeit und damit auch von den Schulen weitestgehend fern und sollten sich stattdessen gänzlich auf die Hausarbeit konzentrieren (vgl. Rendtorff 2011, S. 13). Unter dem Einfluss der Gleichheitsideen der Französischen Revolution wurde zwar eine Diskussion über die Gleichheit der Geschlechter in Gang gebracht, veränderte jedoch nicht den Alltag der Menschen, in

dem Männer überwiegend in Fabriken arbeiteten und Frauen weiter von höherer Bildung und Arbeit ausgeschlossen blieben (vgl. Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 13f.). Anfang des 19. Jahrhunderts sollte sich dies ändern und so wurden Forderungen laut, dass auch Mädchen eine weiterführende Schule besuchen können, um eine Berufsausbildung oder ein Studium absolvieren zu können (vgl. Rendtorff 2011, S. 14). Die ersten extra für Mädchen gegründeten monoedukativen Schulen entstanden und unterschieden diese je nach Schicht. So wurden einerseits handwerkliche Fähigkeiten für die unteren Stände gelehrt und in den höheren Schulen Wissen wie in den Jungenschulen vermittelt – mit dem Unterschied, dass die Absolventinnen dieser Schulen ohne Zeugnis und damit ohne einen Abschluss die Schulen verlassen mussten (vgl. ebd., S. 15).

Wichtig für die Mädchenbildung war die folgende Frauenbewegung und der sogenannte Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein Ende des 19. Jahrhunderts. Er forderte neben einem gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Mädchen auch die Möglichkeit, Lehrerin werden zu können (vgl. ebd., S. 15f.). Die Frauenbewegung spaltete sich jedoch kurz darauf in zwei Strömungen: Die eine forderte, dass Mädchen an den bisher bestehenden Jungengymnasien unterrichtet werden sollten und sprachen sich damit für eine Koedukation aus. Die andere forderte, dass analog zu den bestehenden Jungengymnasien Mädchengymnasien gegründet werden sollten und befürwortete daher eine Monoedukation (vgl. Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 18).

Gesetzlich festgelegt wurde ein koedukativer Besuch der vierjährigen Grundschule in der Weimarer Verfassung von 1919. Damit einhergehend wurden die bisher bestehenden weiterführenden Jungen- und Mädchenschulen neu strukturiert und inhaltlich vereinheitlicht (vgl. ebd., S. 26). Dies änderte sich alles mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten, die die höhere Schulbildung für Mädchen strich und die vierjährigen Grundschulen durch achtjährige Volksschulen ersetzte (vgl. ebd., S. 27). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde 1945 in der sowjetischen Besatzungszone in Folge des Gleichheitsprinzips schließlich die Koedukation an Schulen eingeführt. Anders sah es in den westlichen Besatzungszonen aus. Dort entstand ein dreigliedriges Schulsystem mit einer Monoedukation in Realschulen und Gymnasien (vgl. ebd., S. 28f.). Da Gymnasien meist in kirchlicher Trägerschaft waren, wurde eine Koedukation „mit dem Hinweis auf die Gefährdung moralischer Tugenden“ nicht gerne gesehen (ebd., S. 29). Fünf Jahre später, 1950, wurde die Koedukation in der DDR sowie in vier westdeutschen Bundesländern gesetzlich geregelt (Berlin,

Bremen, Hamburg, Hessen), während in den übrigen Bundesländern monoedukativ unterrichtet wurde (vgl. ebd., S. 29). Im Jahr 1960 wurde die Koedukation dann flächendeckend in der BRD gesetzlich verankert (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 27).

2.2 Forschungsstand zur Mono- und Koedukation

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes der Mono- und Koedukation erfolgt chronologisch, da er an die gesellschaftlichen Debatten dazu anknüpft und damit der direkte Bezug zwischen Gesellschaft und Forschung hergestellt wird und die unterschiedlichen Facetten der Forderungen nach Mono- und Koedukation zur Geltung kommen. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, ist in der Literatur von drei bzw. vier Phasen der Mono- und Koedukation die Rede (vgl. Rendtorff 2011, S. 103-119; vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 25-28; vgl. Kransteiner/Urbaniak 2006, S. 44f.; Herwartz-Emden/Schurt/Warburg 2012, S. 15-20): Vorwegzustellen ist allen Debatten und Studien um die gleich- oder gemischtgeschlechtliche Beschulung von Mädchen und Jungen, dass die Benachteiligung einer Geschlechtergruppe aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus betont oder negiert wird und sich daraus verschiedene Argumente für oder gegen die Mono- oder Koedukation ergeben.

Den Anfang macht die „alte‘ oder ‚erste‘ Koedukationsdebatte“ (Rendtorff 2011, S. 104), die im Zusammenhang mit der Frauenbewegung Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Kapitel 2.1) stand. Konsens gab es in dieser ersten Phase darüber, dass Mädchen und Jungen „grundlegende unterschiedliche Charakterzüge aufweisen“ (ebd., S. 105). Das Argument, das zu dieser Zeit die Bildungsbenachteiligung von Mädchen rechtfertigte, spiegelt der sogenannte „Defizitansatz“ wider, der „die Frau als defizitäres Wesen“ bezeichnete (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 38). Diese Haltung wird auch als „*Misogynie*“ bezeichnet, bei der Frauen „als minderwertig [...] oder als unwichtig“ angesehen werden und ihnen deshalb der Bildungszugang verwehrt oder erschwert werden sollte (ebd., S. 38, Hervorhebung im Original). Dissens entstand jedoch in den Konsequenzen daraus: Einerseits erwuchs aus der festgestellten Unterschiedlichkeit innerhalb der Frauenbewegung die Forderung nach Monoedukation, andererseits die Forderung nach Koedukation, um voneinander zu lernen (vgl. Rendtorff 2011, S. 105). Diese erste Phase der Mono- und Koedukationsdebatte wird also insgesamt von Forderungen, auch Mädchen höhere Bildung zu gewährleisten, geprägt (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 26). Rendtorff (2011, S. 107) zufolge „verzetteln

sich viele in der fruchtlosen Diskussion über vermeintliche Vorzüge“ der Mono- oder Koedukation in dieser ersten Phase der Debatte, zu der in keiner der verwendeten Literatur Studien angeführt wurden. Einen Hinweis auf die wissenschaftliche Grundlage des Defizitansatzes zu dieser Zeit geben jedoch die Ergebnisse des Neurologen Paul Möbius, der durch die Messung eines geringeren Kopfumfanges von Frauen schlussfolgerte, „dass das weibliche Denkvermögen beschränkter sei als das männliche“ (Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 38).

Gut 100 Jahre später wurde im Jahr 1960 die Koedukation flächendeckend gesetzlich in Deutschland verankert. Kreienbaum/Urbanik (2006, S. 44, Hervorhebung im Original) bezeichnen die Zeit der 60er und 70er „als Phase der **Koedukationseuphorie**“, da diese „als Errungenschaft“ für die Bildung von Frauen galt – was jedoch nicht lange anhielt. Sie wird außerdem auch als „‘neue‘ Koedukationsdebatte“ bezeichnet und steht im Zusammenhang mit dem „ökonomisch-bildungspolitische[n] Interesse“ nach mehr Abiturienten, was die Aufmerksamkeit auf den – trotz Koedukation – ungleichen Zugang zu Abitur und Studium für alle Gesellschaftsschichten lenkte (Rendtorff 2011, S.108). Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012, S. 16) weisen darauf hin, dass der Einführung der Koedukation kein „pädagogisches Konzept“ zugrunde lag und sie stattdessen nur ein „relativ leicht umzusetzendes Mittel zur geforderten Anhebung des Qualifikationsniveaus“ gewesen sei. Aus diesen Gründen sei die Koedukation schnell wieder in die Kritik geraten (vgl. ebd., S. 16).

Die Ungleichheiten der Bildungszugänge wurden zu dieser Zeit auch von Dahrendorf durch den Ausdruck ‚katholische[s] Arbeitermädchen vom Lande‘“ zusammengefasst, der darin auf die Bildungsbenachteiligung bezüglich der Komponenten Geschlecht, Religion und Herkunft trotz Koedukation aufmerksam machte (Dahrendorf 1965, zit. n. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S. 31). Die Mädchen betreffend verbreitete sich die Sorge, sie würden trotz gemischtgeschlechtlichen Unterrichts in der Schule benachteiligt, „weil sich bspw. Unterrichtsinhalte und –gestaltung an den Interessen von Jungen orientiere“ und diese mehr Beachtung fänden (Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 27). Demzufolge galten Jungen „als Profiteure der Koedukation“ und die Mädchen dagegen als Benachteiligte (ebd., S. 27). Außerdem floss der sogenannte „heimliche Lehrplan“ mit in die Diskussion ein: Damit ist gemeint, „dass die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule bestimmte Gewohnheiten erzeugen, die nicht zu den ausdrücklichen Lehraufgaben gehörten“ (Rendtorff 2011, S. 111). Kritisiert wurden in

dem Zusammenhang folgende Aspekte: „sexistische Schulbücher, patriarchale Strukturen in Kollegien, schlechtere Chancen von Abiturientinnen in Studium und Beruf“ (Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 44). Damit einher geht die Kritik, dass die Schule „vorgeblich zu Emanzipation und kritischem Denken erziehe“, aber eigentlich die „Anpassung und Reproduktion bestehender Verhältnisse“ zwischen den Geschlechtern fördere (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S. 17). Weiterhin stand in der zweiten Koedukationsdebatte die Kritik im Raum, dass Schulen verantwortlich für eine „Herausbildung geschlechtstypischer Fächervorlieben“ sowie „stereotypische Selbstbilder und beschädigte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Mädchen“ seien (Rendtorff 2011, S. 112).

Die anfängliche Koedukationseuphorie wandelte sich also durch die genannten Kritikpunkte in eine „**Koedukationskritik**“ (Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 44, Hervorhebung im Original) mit der Folge, dass nun Forderungen nach Monoedukation wieder laut wurden. In der Konsequenz entstand in Schulen die Idee, naturwissenschaftliche Fächer monoedukativ zu unterrichten (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 28) und Angebote der Mädchenförderung in Form von Arbeitsgemeinschaften zu organisieren (vgl. Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 45). Der Defizitansatz aus der ersten Phase der Mono- und Koedukation wandelte sich ab den 80er Jahren in die sogenannte „Differenztheorie“, die zwar weiter die Unterschiede der Geschlechter betonte, jedoch „keine Hierarchie ausdrückt“ und damit der Grundsatz „**Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit**“ galt (Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 39, Hervorhebung im Original).

In Bezug auf wissenschaftliche Studien zum „heimlichen Lehrplan“ ist exemplarisch die Analyse von Lesebüchern der Grundschule von Barz (1982) zu nennen: Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Bücher des Jahres 1975 nur zu ca. einem Drittel Mädchen oder Frauen darstellten. Was die Bilder betrifft, so seien Mädchen und Frauen nur mit einem Anteil von einem Viertel vertreten (vgl. Barz 1982, S. 104). Noch kleiner werde die Zahl, wenn es um den Anteil erwerbstätiger Frauen in den untersuchten Grundschulbüchern gehe, die sich auf 10% belaufe, dagegen die restlichen 90% in ihrer Rolle als Mutter gezeigt werden würden (vgl. ebd., S. 106). Die Frauen, die arbeiteten, seien in eher gering angesehenen Tätigkeiten gezeigt worden, unter anderem als „Magd, Krankenschwester, [...] Köchin, Putzfrau“ und anderen (vgl. ebd., 106). Glötzner (1982) hingegen nahm sich drei Mathebücher Ende der 70er Jahre vor und stellte bezüglich der Aufgabenstellungen fest, dass die Hauptperson der „Alleskönner

Thomas“ sei, der seiner Schwester bei den Hausaufgaben helfen müsse (Glötzner 1982, S. 156). Außerdem seien Abbildungen gezeigt worden, bei denen Thomas kleine Schwester ihm bewundern bei den Hausaufgaben mit Schürze über die Schultern schaue und auch die Aufgabenstellungen „speziell für Mädchen“ wurden als Zeugen des „heimlichen Lehrplans“ gewertet (ebd., S. 157, Hervorhebung im Original). Dort seien Aufgaben zu finden gewesen, bei denen Mädchen Flächenberechnungen anfertigen sollten, um beispielsweise herauszufinden, wie viel Stoff sie für das Häkeln einer Decke oder eines Topflappens benötigten (vgl. ebd., S. 157f.).

Auch die Ergebnisse von Frasch und Wagner (vgl. 1982, S. 260f.) sind zu nennen, die als erste deutsche Forscherinnen der Frage nachgingen, ob und inwiefern Lehrkräfte Mädchen und Jungen anders behandeln. Gab es bis zu diesem Zeitpunkt nur amerikanische Ergebnisse, gingen die Forscherinnen in zwei Untersuchungen auch der Frage in Deutschland nach. Ausgehend von bisher schon erforschten Diskriminierungen von Mädchen und Frauen in Schulbüchern, war ihre Hypothese, dass Lehrkräfte Mädchen und Jungen nach ihrer eigenen Rollenerwartung behandeln und damit Jungen bevorzugen und Mädchen vernachlässigen (vgl. ebd., S. 262). Anhand teilnehmender Beobachtungen wurden bei der ersten Untersuchung von 12 vierten koedukativen Klassen in Baden-Württemberg verschiedene Kategorien erfasst, unter anderem, wie häufig sich Mädchen und Jungen melden, wie häufig sie drangenommen, gelobt oder getadelt werden. Diese Beobachtungen fanden jeweils eine Stunde lang im Mathematik-, Sachkunde- und Deutschunterricht statt und 450 Kinder und 15 Lehrkräfte waren beteiligt (vgl. ebd., S. 263f.). Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde dieselbe Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt in 35 vierten Klassen mit über 1000 Kindern und 35 Lehrkräften durchgeführt (vgl. ebd., S. 267). Fasst man die Ergebnisse beider Untersuchungen zusammen, kommen Frasch und Wagner (ebd., S. 272, Hervorhebung im Original) zu dem Resultat, „daß [sic!] Jungen im Unterricht *deutlich häufiger* drangenommen, gelobt und getadelt werden als Mädchen“. Genauer gesagt seien die Jungen „signifikant öfter aufgerufen“ worden als Mädchen, auch dann, wenn sie sich gar nicht meldeten (ebd., S. 272). Auffallend sei auch gewesen, dass auch die weiblichen Lehrkräfte im Unterricht häufiger Jungen angesprochen hätten (vgl. ebd., S. 273). Nach der zweiten Untersuchung wurde die Hypothese, dass Mädchen häufiger zum Lesen aufgerufen werden, verworfen. Dort habe es keinen nennenswerten Unterschied gegeben und sogar in Mathe seien die Jungen häufiger zum Lesen drangenommen worden, vor allem von den Lehrern (vgl. ebd., S. 273). Festzuhalten ist

den Forscherinnen zufolge: „auf Jungen achtet man einfach mehr“ (ebd., S. 277) und das obwohl sie sich nicht häufiger als Mädchen am Unterricht beteiligten.

Mit in den wissenschaftlichen Diskurs brachte sich auch Brehmer (1982, S. 7) ein, die sich „de[m] ganz vulgären Sexismus in der Schule widmete“. Sie stellte zunächst heraus, dass mit jeder Stufe der höheren Schulbildung der Anteil der Lehrerinnen von der Grundschule hin zum Gymnasium drastisch sinke und sich an Hochschulen nur auf ein kleines Minimum beschränke (vgl. ebd., S. 8f.). Trotz guter bzw. teilweise besserer Leistungen der Mädchen, stellte sich Brehmer die Frage, „[w]o [...] denn nun eigentlich diese in der Schule so leistungsstarken Frauen“ anzutreffen seien (ebd., S. 9). Sie verwies auch auf Studien zu Schulbuchuntersuchungen, die die Diskriminierung von Frauen widerspiegeln (vgl. ebd., S. 12-15). Brehmer (1982, S. 17) kommt abschließend zu folgendem Ergebnis: Lehrerinnen „unterrichten in einer männlich dominierten Sprache Geschichten, in denen Männer dominieren“ und sie spricht von einer „realen Gewalt, die in Schulklassen gegen Mädchen herrscht.“

Ende der 80er/Anfang der 90er erregten Horstkempe und Faulstich-Wieland (1996) mit ihrer Aufsatzstudie „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ erneut Aufsehen auf dem Gebiet der Mono- und Koedukation, da sie die Ansichten der Schülerinnen und Schüler selbst dazu herausfinden wollten (Kreienbaum/Urbanik 2006, S. 102). Im ersten Teil der Studie wurden koedukativ unterrichtete Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schulformen der dritten bis dreizehnten Klasse in Niedersachsen befragt, wie sie ihren Alltag erleben und wie sie sich einen monoedukativen Unterricht vorstellen. Außerdem wurden zu einem späteren Zeitpunkt über 400 Schülerinnen eines Mädchengymnasiums und 24 Schüler eines Jungengymnasiums befragt. Das Ergebnis machten die Autorinnen zum Titel ihrer Studie, denn 70% der befragten Schülerinnen und Schüler hätten sich gegen eine Monoedukation ausgesprochen. Die Zustimmung zur Koedukation sei vor allem in der Grundschule sowie in der Oberstufe am größten gewesen (vgl. ebd., S. 103). Neben großer Zustimmung auf der einen Seite wurde die Studie aber auf der anderen Seite methodisch stark kritisiert, vor allem wegen ihrer hypothetischen und negativ konnotierten Fragestellung nach einer Trennung im Schulalltag und weil die Zahl der Zustimmung zur Monoedukation zu kurz komme (vgl. ebd., S. 104).

Trotz wichtiger Erkenntnisse in dieser zweiten Phase der Mono- und Koedukationsdebatte bezüglich der Benachteiligung von Mädchen in der Schule und dass sie „nur scheinbar gleichberechtigt“ gewesen seien, kritisiert Krüger (2011, S. 26) dabei aber den „parteilichen Blick“ der Forscherinnen und auch Rendtorff (2011, S.

110) weist daraufhin, dass diese in ihren Studien und Veröffentlichungen einen „selektiven Blick“ einnahmen, der die Mädchen in „einer Opferrolle“ darstellte und damit den Fokus automatisch auf die Benachteiligung von Mädchen vor allem in koedukativen Klassen lenkten.

Krüger (vgl. 2011, S. 31), Herwartz-Emden/Schurt/Waburg (vgl. 2012, S. 18) sowie Budde/Kansteiner/Bossen (2016, S. 28) sprechen noch von einer dritten Phase der Mono- und Koedukationsdebatte etwa seit dem Jahr 2000, in der es um „Jungen als ‚Bildungsverlierer‘“ in Folge der PISA-Ergebnisse ging. Die Ergebnisse wurden als „Schwierigkeiten von Jungen in der Schule“ interpretiert und „krasse Missverhältnisse zwischen den Fähigkeiten“ der Geschlechter herausgelesen (Rabe-Kleberg 2007, S. 150). Als Erklärung wurde oft die „Feminisierung“ der Erziehung von Kindern“ genannt (ebd., S. 150), was aber nicht unumstritten ist. Budde, Kansteiner und Bossen (2016, S. 28f.) setzen dieser Kritik Ergebnisse empirischer Studien entgegen, die nicht bezeugten, dass Männer „per se ‚jungenfreundlicher‘ sind“. Der Eindruck der Benachteiligung von Jungen wurde auch von den Zahlen geweckt, die die Entwicklung der Schulabschlusszahlen zeigen: So ist die Anzahl von Jungen, die Abitur machen „von 63,5% in 40 Jahren rapide auf nunmehr 44,2% gefallen“ (Budde 2010, S. 10). Auch der Anteil von Jungen an der Gruppe von Schulabbrechenden „liegt seit 1992 bis heute relativ konstant auf dem hohen Niveau von ca. 64%“ (ebd., S. 10). Auch die höhere Wiederholungsrate einer Klasse von Jungen im Vergleich zu Mädchen trug zum Eindruck der „Bildungsverlierer“ bei. „So wiederholten 14,8% aller Gymnasialschüler und 8,3% aller Gymnasialschülerinnen eine Klasse“ (ebd., S. 12).

Doch dass auch Jungen Förderung benötigen, kam aber Kreienbaum/Urbanik (2006, S. 45) zufolge schon Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre auf und verweisen dabei auf Schnack und Neutzling (1990), die mit ihren Publikationen „[d]ie potenzielle Brüchigkeit der Lebensentwürfe und de[n] Erwartungsdruck, dem Jungen ausgesetzt sind“ thematisierten und diese als „mögliche Ursache von Unterrichtsstörungen“ herausstellten. Sie gilt als „**Schleusenöffner**“ der Jungenförderung (ebd., S. 55, Hervorhebung im Original), die dazu führte, dass Jungen und eine gezielte Jungenförderung in den Blick genommen wurden. Die Autoren nahmen sich den Unterrichtsstörungen seitens der Jungen an und wiesen darauf hin, dass „Selbstzweifel“ der Grund für Unruhe und das Verlangen nach Aufmerksamkeit sein müssten und dass viele stillere Jungen dadurch vernachlässigt würden (ebd., S. 56). Dadurch wurde der

Blick auf monoedukative Angebote für Jungen gerichtet, sowohl schulisch, aber mehr noch außerschulisch (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 29).

Aber auch im Bereich der Jungenförderung sind keine einheitlichen Forschungsergebnisse zu verzeichnen. Beispielhaft sind Holz-Ebeling, Grätz-Tümmers und Schwarz (vgl. 2000) zu nennen, die in einem Leistungsvergleich von 11. und 12. Klassen zweier monoedukativer Jungenschulen und zweier koedukativer Schulen einerseits feststellten, dass die Jungen leistungsmäßig in koedukativen Klassen sogar etwas besser als in monoedukativen Klassen abschnitten. Insgesamt stellten die Autoren bei dem Leistungsvergleich aber fest, dass es mehr „Gemeinsamkeiten zwischen beiden Jungengruppen“ als Unterschiede gab. Beispielsweise hätten die Jungen der monoedukativen Schulen genau wie die Jungen der koedukativen Schulen eine größere Affinität zu mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Inhalten als die untersuchten Mädchen der koedukativen Schule (vgl. ebd.). Jedoch wird auch hier wieder – wie bei einigen anderen Studien – die Problematik schultypvergleichender Untersuchungen und damit die Schwierigkeiten einer Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse angeführt, die nicht alleine auf die Kategorie des Geschlechts zurückgeführt werden können (vgl. ebd.).

Zu der Debatte um die so bezeichneten Bildungsverlierer der Jungs muss hinzugefügt werden, dass sich fast zeitgleich ab Ende der 90er Jahre eine Debatte und damit vierte Phase ergab, die sich von der Frage nach Vor- und Nachteilen der Mono- und Koedukation wegbewegte und sich stattdessen damit beschäftigte, wie ein Unterricht aussehen kann, der für Mädchen und Jungen „die bestmöglichen Entfaltungsspielräume eröffnet“ (Rendtorff 2011, S.113f.). Diese Debatte wurde von den beiden Begriffen „[r]eflexive Koedukation“ und, als ihre Basis, die These des „Doing Gender“ geprägt (ebd., S. 114). Dahinter steckt die Vorstellung, „dass wir Menschen selbst die Unterschiede zwischen den Geschlechtern herstellen“ (Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 39). Bezogen auf das eigene pädagogische Handeln bedeute das, „Geschlechtsstereotype zu verstärken und/oder Kinder auf vermeintlich geschlechtstypische Ausschnitte ihres Handlungsspektrums festzulegen“ (Rendtorff 2011, S.118). Daran knüpft die reflexive Koedukation an, die von Faulstich-Wieland infolge der Kritik an mangelnden pädagogischen Konzepten der Koedukation begrifflich geprägt wurde (vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006, S. 45). Sie fordert deshalb eine Reflexion seitens der Lehrkräfte, vor allem im Hinblick auf „alle schulischen Inhalte“, ihre „immanenten

Geschlechtervorstellungen“ zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern (Faulstich-Wieland 1991, S. 167). Sie sollen „selbst sensibel werden für geschlechtsspezifische Unterschiede und reflektieren, welche Ursache, Bedeutung und Konsequenz sie haben“ (ebd., S. 168).

In dem Zusammenhang reflexiver Koedukation hat das Konzept der „zufällige[n] methodischen Trennung“ nach Kreienbaum (2010, S. 701) in Wissenschaft und Praxis Anerkennung gefunden. Sie schlägt vor, dass ein bis zwei Fächer pro Halbjahr monoedukativ unterrichtet werden sollen. Diese werden von den Lehrkräften festgelegt und jedes Halbjahr mit dem Ziel gewechselt, „sich in verschiedenen Kontexten zu erleben, zu experimentieren und herauszufinden, welche Bedingungen dem Lernen förderlich sind“ (ebd., S. 702). Auf Konferenzen sollen die Ergebnisse und Erfahrungen ausgetauscht und reflektiert werden (vgl. ebd., S. 702). Kreienbaum zufolge liege die Möglichkeit für einen gelingenden und nicht Geschlechterdifferenzen betonenden Unterricht darin, „Kontexte zu variieren und Wahrnehmen und Reflektieren zu lernen“ (ebd., S. 703). Auch Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2012, S. 118) sehen in dem teilweise monoedukativen Unterricht eine „sinnvolle Strategie“ in der Debatte um Mono- und Koedukation. Auch Krüger (2011, S. 31) sieht die Frage, welche Form des Unterrichts nun besser für Mädchen und Jungen sei, eher in den Hintergrund gerückt, da die Ideen hinter der reflexiven Koedukation in Wissenschaft und Praxis als „ein geeignetes Instrument zur geschlechtergerechten Unterrichtsgestaltung“ angesehen würden (Krüger 2011, S. 31).

Studienergebnisse von Böhmann (vgl. 2006, S. 50) in einer vergleichenden Untersuchung zu phasenweise monoedukativem Unterricht in Deutsch in sechs Klassen einer Hauptschulklasse in Heidelberg zeugen davon, dass sich die Kinder in den geschlechtergetrennten Deutschstunden stärker am Unterricht beteiligten und weniger den Unterricht störten. Die Schülerinnen und Schüler seien motiviert gewesen und hätten sich eher auf die Inhalte eingelassen. Auch eine Befragung der Schülerinnen und Schüler habe positives Feedback zu dem phasenweise monoedukativen Unterricht ergeben (vgl. ebd., S. 50).

Kessels (vgl. 2007, S. 172) hingegen verglich die Selbstidentifikation mit sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern von Schülerinnen eines ko- und monoedukativen Gymnasiums. Die Befragung habe keinen Unterschied in der Identifikation mit den sprachlichen Fächern feststellen können. Was die „Nähe mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer“ angeht, so sei jedoch eine größere Nähe seitens der

Schülerinnen des monoedukativen Gymnasiums herausgefunden worden (ebd., S. 177). Damit hätten sich die monoedukativ unterrichteten Schülerinnen „weniger ausschließlich mit den eher weiblich konnotierten sprachlichen Fächern“ identifiziert im Vergleich zu den koedukativ unterrichteten Schülerinnen, womit auf die Vorteile eines monoedukativen Unterrichts in naturwissenschaftlichen Fächern geschlossen wurde (ebd., 177f.).

Insgesamt muss bei den beiden Studien aber die Problematik „schultypvergleichender Studien“ bedacht werden (Kessels 2007, S. 178). Neben dem Geschlecht bzw. der Klassenzusammensetzung könnten noch andere Variablen wie der Einfluss der Lehrkräfte mit ihren Einstellungen, die Lage der Schule oder der Unterrichtsinhalte zu den Ergebnissen beigesteuert haben und deshalb könnten bei solchen Arten der Untersuchung ganz unterschiedliche Ergebnisse herauskommen (vgl. ebd., S. 178, vgl. Stürzer 2003, S.185f.).

Das große Feld der Mono- und Koedukation ist von vielen Studien geprägt, die mal Vorteile für Ko-, mal Vorteile für die Monoedukation herausstellen. Deshalb fasst Rendtorff (2011, S. 107) bezüglich der Studien treffend zusammen: „wir müssen festhalten, dass sie auch heute alle einander widersprechen“. Konsens herrscht hingegen darüber, dass ein monoedukativer Unterricht grundsätzlich „Optionen zur Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht“ bietet und damit einerseits Geschlechterunterschiede betonen und herausstellen und aber andererseits zu einem „Bedeutungsverlust[es]“ des Geschlechts in der monoedukativen Klasse oder Schule führen kann (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2012, S. 95). Die vielzähligen Studien auf dem Gebiet der Mono- und Koedukation stellen Ungleichberechtigungen der Geschlechter in der Schule heraus, „die sich entlang einer konstruierten Geschlechtergrenze entfalten und einmal zugunsten der einen, einmal zugunsten der anderen [...] auslegen lassen“ (Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 34).

3. Fazit

Ziel dieses kurzen Forschungsartikels war es, die Geschichte sowie den Forschungsstand der Mono- und Koedukation herauszuarbeiten.

Bezüglich der Geschichte wurde herausgestellt, dass die Monoedukation überwiegend eine Folge daraus war, dass Mädchen keinen oder nur einen erschwerten Zugang zu Bildung hatten. Die Geschlechtertrennung im Unterricht ergab sich aber auch aus dem Grund verschiedener Inhalte, die Mädchen und Jungen vermittelt bekommen sollten. Fehlte Geld oder gab es zu wenige Kinder in einer Schule, wurde aus diesen praktischen Gründen aber auch koedukativ unterrichtet. Die ersten sogenannten höheren Töchterschulen boten Mädchen höherer Schichten die Gelegenheit, monoedukativ und in mehr Bereichen unterrichtet zu werden. Die später gegründeten Mädchenschulen spezialisierten sich auf verschiedene Herkunftsschichten der Mädchen und passten dementsprechend ihre Fächer an. Die Ende des 19. Jahrhunderts aufkommende Frauenbewegung setzte sich für einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für Mädchen ein, ebenso für die Möglichkeit, Lehrerin werden zu können. Die Frauenbewegung spaltete sich jedoch bezüglich der Umsetzung: Ein Teil sprach sich für mehr monoedukative Mädchenschulen aus, ein anderer Teil forderte, dass die Mädchen an den bestehenden Jungengymnasien – und damit koedukativ – unterrichtet werden sollten. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in der Sowjetischen Besatzungszone die Koedukation in Schulen festgelegt, wohingegen in den westlichen Besatzungszonen monoedukativ unterrichtet wurde. Erst 1960 wurde die Koedukation für alle Bundesländer gesetzlich verankert.

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes hat gezeigt, dass die Forderung nach Mono- und Koedukation immer mit der Sorge um eine Benachteiligung eines Geschlechts verbunden war und ist. Je nach Standpunkt wurde und wird aus diesem (Un-) Gleichberechtigungsgedanken heraus entweder eine Mono- oder Koedukation in der Schule gefordert. Es wurde deutlich, dass es in der Wissenschaft keinen Konsens darüber gibt, welche der beiden Unterrichtsformen förderlicher für Mädchen oder Jungen ist. Auf beiden Seiten werden die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Geschlechter entweder für oder gegen die jeweilige Unterrichtsform verwendet und Studien mit unterschiedlichen Ergebnissen angeführt. Nachdem sich die ersten beiden Phasen der Mono- und Koedukationsdebatte vor allem auf die monoedukative Mädchenförderung konzentrierten, folgte im Zusammenhang der PISA-Ergebnisse von

2001 ein Perspektivwechsel: Nicht mehr die Mädchen, sondern die Jungen wurden als die Benachteiligten im Bildungssystem bezeichnet. Infolgedessen wurden monoedukative Angebote für Jungen stärker in den Blick genommen und umgesetzt. In der aktuellen wissenschaftlichen und pädagogischen Debatte distanziert man sich jedoch von einer einseitigen Betrachtung von Geschlechternachteilen und beschäftigt sich stattdessen mit der Frage, wie man die Vorteile beider Unterrichtsformen vereinbaren kann, beispielsweise in Form des vorgestellten Konzeptes der reflexiven Koedukation. Ziel ist es, Sorgen um eine einseitige Geschlechterbenachteiligung zu entschärfen, indem man sich für eine Förderung von Mädchen *und* Jungen ausspricht. Dabei sollen aber nicht die Geschlechterdifferenzen, sondern die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund stehen.

Literaturverzeichnis

- Barz, Monika (1982): Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 103-114.
- Böhmman, Marc (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? In: Pädagogik, Jg. 58, H. 1, S. 50.
- Brehmer, Ilse (1982): Über den ganz vulgären Sexismus in der Schule. In: Dies.: Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-22.
- Budde, Jürgen (2010): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin: BMBF, verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_23.pdf (abgerufen am 7.1.2018).
- Budde, Jürgen/Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: VS.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: WVG.
- Frasch, Heidi/Wagner, Angelika C. (1982): „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 260-278.
- Glötzner, Johannes (1982): Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 154-158.
- Herwartz-Emden, Leonie (2017): Mädchen und Jungen in der Schule – Monoedukation oder Koedukation? Vortrag zum Abschluss der 125-Jahrfeier des Mädchengymnasiums, verfügbar unter: http://www.mgj-online.de/uploads/pdf/vortrag_herwartz.pdf (abgerufen am 28.12.2017).
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

- Holz-Ebeling, Friderike/Grätz-Tümmers, Janet/Schwarz, Christine (2000): Jungen als Nutznießer der Koedukation? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32. Jg., S. 94-107, verfügbar unter: <https://doi.org/10.1026//0049-8637.32.2.94> (abgerufen am 13.01.18).
- Horstkemper, Marianne/Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“. Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Kansteiner, Katja/Bossen, Andrea/Budde, Jürgen (2014): Pädagogische Praktiken in mono- und koedukativen Klassenkulturen. In: Theurer, Caroline/ Siedenbiedel, Catrin/Budde, Jürgen (Hrsg.): Lernen und Geschlecht. Immenhausen: Prolog-Verlag, 203-222.
- Kessels, Ursula (2007): Identifikation mit naturwissenschaftlichen Fächern: Ein Vergleich von Schülerinnen einer monoedukativen und einer koedukativen Schule. In: Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich, S. 161-180.
- Kreienbaum, Maria Anna (2010): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS, S. 697-704, verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2> (abgerufen am 7.1.2018).
- Kreienbaum, Maria Anna/Urbanik, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin: Cornelsen.
- Krüger, Dorothea (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule“. Eine Einleitung. In: Dies.: Genderkompetenz und Schulwelten. Wiesbaden: VS, S. 21-40, verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2> (abgerufen am 1.11.17).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2007): Die Bildungsarmut der Jungen – oder: Was tun für gleiche Chancen? In: Grohn-Menhard, Christin (Hrsg.): Bildung neu bilden – Balance finden, 14. Bundeskongress Frauen und Schule Potsdam. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 149-165.
- Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stürzer, Monika (2003): Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/ Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 171-186.