

Kampshoff, Marita

Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien

Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 322-336



Quellenangabe/ Reference:

Kampshoff, Marita: Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 322-336 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273404 - DOI: 10.25656/01:27340

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273404>

<https://doi.org/10.25656/01:27340>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Marita Kampshoff

Geschlechtertrennung und Schulleistungen

Ein Blick auf deutsche und englische Studien¹

In den 1980er Jahren wurden noch eindeutig die Mädchen als benachteiligt im Bildungswesen angesehen. Vorübergehend schien die Debatte zur Ruhe gekommen zu sein. Jetzt kommen die Jungen ins Gespräch (vgl. etwa Preuss-Lausitz 2005). Die Chancengleichheit der Geschlechter im koedukativen Bildungssystem wird somit von unterschiedlicher Seite problematisiert. Dies ist Grund genug, genauer hinzuschauen und zu klären, ob Jungen oder Mädchen nicht vielleicht in getrenntem Unterricht bessere Schulleistungen erbringen als in koedukativen Lernumgebungen. Die Forschungslage ist hierzu nicht eindeutig. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb genauer dargelegt werden, wann hier welche Faktoren bzw. Prozesse wirken.

Die *Geschlechterverhältnisse* bei den Schulleistungen stellen sich neueren Studien nach differenziert dar (vgl. Avenarius u.a. 2003, Faulstich-Wieland 2005, Klemm/Rolff 2002, Nyssen 2004). Demnach gibt es für Mädchen und Jungen jeweils andere Herausforderungen zu bewältigen auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit bei den Schulleistungen. Bei den Bemühungen um ausgewogenere Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern bzw. um ein Abbauen der Ungleichheiten spielt die Frage um die (partielle) Geschlechtertrennung immer wieder eine Rolle. Dabei wird auch ein Blick auf die Leistungsfähigkeit von Mädchen- oder Jungenschulen geworfen. Die Einschätzungen zu diesen beiden Varianten der Monoedukation sind neueren Aufsätzen nach (vgl. etwa Herwartz-Emden u.a. 2005 und Ludwig 2003) allerdings konträr. Die einen sehen in Mädchenschulen und Geschlechtertrennung durchaus ein Potential für eine Verbesserung der Situation der Schülerinnen gegenüber der Koedukation, der andere sieht eindeutige Belege dafür, dass Geschlechtertrennung – auch für Mädchen – nichts bringe.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die deutsche Forschungslage zur Schulleistung und (partiellen) Geschlechtertrennung dargestellt. Anschließend wird auf englische Forschungsergebnisse eingegangen, die nach den Hauptdiskursen, die in England eine Rolle spielen, gegliedert sind. Auch Ergebnisse aus Befragungen zu Schulleistungen im ‚Single sex‘ Unterricht fließen in den Abschnitt ein. Der letzte Abschnitt des Beitrages thematisiert den Rückbezug (vgl. Mitter 1996) der englischen Untersuchungsergebnisse auf die deutsche geschlechterbezogene Schulforschung. Hier wird die Frage beantwortet, inwiefern sich weiterführende Impulse finden, an die angeknüpft werden könnte.

¹ Ich danke Isabell van Ackeren und Michael Jonas für ihre hilfreichen Kommentare.

1. Schulerfolg der Mädchen durch (partielle) Geschlechtertrennung? Ergebnisse zur Schulleistung aus Deutschland

In Deutschland werden seit Jahrzehnten Anstrengungen unternommen, Mädchen in den Naturwissenschaften, vor allem in Physik, Chemie und im mathematischen, technischen Bereich zu fördern. Als ein Mittel der Förderung wird dabei auch immer wieder auf die *Einrichtung monoedukativer Gruppen* gesetzt. Bei der Jungenförderung, die erst in der Folge der PISA-Ergebnisse stärker als zuvor eingefordert wird, spielt hierzulande Geschlechtertrennung keine große Rolle. Das Augenmerk auf die Lesekompetenz zu richten, der eine zentrale Rolle auch für die anderen Basiskompetenzen zukommt (vgl. Prenzel u.a. 2004); steht noch aus. Aufgrund dieser Forschungslage wird im Folgenden vor allem überprüft, ob empirischen Studien zufolge die Einrichtung von Mädchengruppen die Schulleistungen der Schülerinnen in den oben genannten Fächern steigern kann.

Die Untersuchungen von Hannover/Kessels (2001), Hoffmann u.a. (1997), Kessels (2002) sowie Ziegler u.a. (1998) belegen, dass durch *monoedukativen Physikanfangsunterricht* die fachbezogenen Selbstkonzepte der Schülerinnen gestärkt, die Schulleistungen in Physik und die aktive Unterrichtseteiligung der Mädchen erhöht werden können (vgl. auch Stürzer 2003, S. 178 und Herwartz-Emden u.a. 2005, S. 345ff.).

Zwei dieser Studien sollen etwas näher betrachtet werden. Der BLK-Modellversuch, der in Kiel durchgeführt wurde (vgl. Hoffmann u.a. 1997), und der Berliner Schulversuch zur Monoedukation (vgl. Hannover/Kessels 2001). Beide Studien arbeiten *quasi-experimentell*, um auszuschließen, dass die Ergebnisse durch externe Umstände beeinflusst werden: Ausschließlich konfessionelle Schulen heranzuziehen, die in Deutschland nur noch selten anzutreffen sind, wäre insofern problematisch, als sich diese Ergebnisse nicht unbedingt auch für die Situation öffentlicher Schulen verallgemeinern lassen würden (vgl. Hannover/Kessels 2001, S. 201f.).

Im BLK-Modellversuch wurde der Physikanfangsunterricht in *sechs Gymnasien* überprüft. In der 7. Klasse wurde in drei Variationen unterrichtet: Eine Gruppe wurde wöchentlich wechselnd in monoedukativen Halbklassen oder im gesamten Klassenverband unterrichtet, eine Gruppe wöchentlich wechselnd in koedukativen Halbklassen oder im gesamten Klassenverband, die dritte Gruppe wurde durchgängig im gesamten koedukativen Klassenverband unterrichtet. Um eine Beeinflussung durch die Lehrkräfte auszuschließen, unterrichteten die beteiligten LehrerInnen jeweils in zwei der drei möglichen Konstellationen. Vor und nach dieser Intervention wurden das Wissen, das Interesse und das Fähigkeitsselbstkonzept der SchülerInnen gemessen. Die *Ergebnisse* zeigen, dass die Schülerinnen der (wöchentlich wechselnden) monoedukativen Teilgruppen ein signifikant größeres Physikwissen als alle anderen Schülerinnen und Schüler aufweisen und dass dies aufgrund der Untersuchungsbedingungen auf die Geschlechtertrennung zurückzuführen ist (vgl. Hoffmann u.a. 1997).

Hannover/Kessels bauen in ihrem Schulversuch auf den Erfahrungen dieser Studie auf. Um die Ergebnisse zu verbreitern, betrachten sie den Physikanfangsunterricht (hier 8. Klasse) aus *sieben Gesamtschulen*. In jeder Schule wer-

den aus zwei Klassen nach dem Zufallsprinzip drei etwa gleich große Lerngruppen gebildet, eine Mädchen-, eine Jungen- und eine gemischte Gruppe. Die in die Auswertung einbezogenen Lehrkräfte unterrichten in mindestens einer koedukativen und einer monoedukativen Gruppe. Es werden Motivation, physikbezogenes Selbstkonzept, die Erfolgserwartungen sowie die am Ende der Jahrgangsstufe erfolgende *Einteilung in Grund- und Fortgeschrittenenkurse* überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen aus den monoedukativen Teilgruppen motivierter sind und ein positiveres Selbstkonzept als die koedukativ unterrichteten Mädchen haben. Für die Frage nach den Schulleistungen bedeutsam ist darüber hinaus, dass Mädchen aus Mädchengruppen signifikant häufiger einen Fortgeschrittenenkurs belegen als Mädchen aus gemischten Gruppen (vgl. Hannover/Kessels 2001).

Die besseren Schulleistungen von Mädchen zeigen sich nicht nur beim Physikanfangsunterricht, sondern auch in höheren Jahrgängen: Frank (1996) führte hierzu einen Schulversuch durch. Im *10. und 11. Jahrgang von baden-württembergischen Gymnasien* überprüfte sie, ob durch Monoedukation ein attraktiver Physikunterricht gestaltet werden kann, der Jungen und Mädchen gleichermaßen anspricht. Vorausgegangen war diesem Schulversuch eine Längsschnittuntersuchung, in der Frank festgestellt hatte, dass die Mädchen von der 5. Klasse bis zum Abitur immer schlechtere Physik- und Mathematikleistungen erbrachten (vgl. ebd., S. 194). In dem Schulversuch wurden erstens monoedukative Klassen, zweitens koedukative Klassen, drittens der Physikunterricht in einem monoedukativen Workshop und viertens ein Kontrollteam untersucht. Als Ergebnis stellte Frank fest, dass bei den Mädchen beider Schulversuchsgruppen die Angst vor Physik als schwierigstes Fach verschwand (vgl. ebd., S. 198f.). Da nach dem 11. Jahrgang die Entscheidung für oder gegen Physik als Grund- oder Leistungskurs anstand, überprüfte Frank auch das Wahlverhalten der Untersuchten. In der koedukativen Schulversuchsgruppe *verdoppelte* sich der Anteil der *Mädchen*, die *Physik* als *Grund- oder Leistungskurs* belegte, in der monoedukativen Schulversuchsgruppe verdreifachte er sich gegenüber den Kontrollklassen und den Beteiligten der Längsschnittuntersuchung. Fast genau so viele Mädchen wie Jungen entschieden sich somit nach der Beteiligung am Schulversuch für das Fach Physik (vgl. ebd., S. 199).

Auch im *Technik- und Mathematikunterricht* konnten *gute Erfahrungen* mit der Bildung von Mädchengruppen gemacht werden: Nyssen u.a. (1996) haben in einem BLK-Modellversuch monoedukativen und koedukativen Technikunterricht in einem 5. und einem 7. Jahrgang miteinander verglichen. Es wurden Unterrichtsbeobachtungen sowie offene Interviews mit den Lernenden durchgeführt. Die Forscherinnen stellten fest, dass Mädchen aus Mädchengruppen bessere Leistungen erbringen als Mädchen aus gemischten Gruppen². Dies liegt u.a. daran, dass sie alle anfallenden Arbeiten alleine lösen müssen

2 Über die Schulleistungen der Jungen in koedukativen und monoedukativen Gruppen liegen keine derart deutlichen Ergebnisse vor. Jungen aller Technikgruppen haben tendenziell, wie es auch andere Untersuchungen zeigen, einen Hang zur Selbstüberschätzung. Dies führt teilweise zu schlechten Leistungen, vor allem weil die Jungen bei praktischen Arbeiten unsauber gearbeitet haben.

und somit sukzessiv Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entfalten. Sie demonstrieren eine ausgeprägte Leistungsmotivation und sprechen den Fertigkeiten, die sie im Technikunterricht erworben haben, einen hohen Gebrauchswert zu (vgl. ebd., S. 55 ff. & 87 ff.).

Mathematikunterricht wurde ebenfalls von Nyssen u.a. (1996) untersucht. In einem 7., 8. und 9. Jahrgang wurden monoedukative Gruppen eingerichtet, die im 10. Jahrgang wieder koedukativ unterrichtet wurden. Die Mathematikleistungen der Mädchen aus den monoedukativen Gruppen waren im Vergleich zu koedukativen Klassen überdurchschnittlich hoch³. Die Schülerinnen entwickelten ein positives mathematisches Selbstkonzept und außerordentlich viele Schülerinnen wählten in der *Oberstufe den Schwerpunkt Mathematik* (Leistungskurs)/Technik (Grundkurs) (vgl. ebd., S. 104).

In einer weiteren Studie wird in einer fächerübergreifenden Perspektive die Wirkung von Monoedukation im Vergleich zu Koedukation thematisiert. Rost/Pruisken (2000) befragten 649 Schülerinnen und Schüler aus *katholischen Privatschulen*. Sie hatten sich zum Ziel gesetzt, zu überprüfen, ob Monoedukation einen Einfluss auf die Selbstkonzepte, Interessen und Motivation der Lernenden beiderlei Geschlechts hat. Die Studie wurde in einer Mädchenschule und zwei koedukativen Schulen, die monoedukative Mädchenklassen innerhalb ihres Schulverbandes eingerichtet hatten, durchgeführt. Auch Mädchen und Jungen koedukativer Klassen wurden in die Befragung einbezogen. Im Ergebnis des Vergleichs dieser Lerngruppen zeigte sich: In fast allen Fächern war das fachbezogene Selbstkonzept der Jungen höher, nur im Fach Deutsch war das Selbstkonzept der Schülerinnen der Mädchenschule gleich hoch wie das der Jungen. Ansonsten ergaben sich keine Abweichungen von diesem Muster bei den verschiedenen Schul- bzw. Unterrichtsformen. Die Orientierung an Geschlechtsrollen unterschied sich nicht, ebensowenig die Freizeitinteressen oder intrinsische bzw. extrinsische Motivation (vgl. ebd., S. 185 ff.). Die AutorInnen resümieren, dass sie lediglich *Geschlechtsunterschiede*, nicht aber Koedukations- bzw. *Monoedukationseffekte* festgestellt haben (vgl. ebd., S. 177)⁴.

Dieses Ergebnis unterscheidet sich von den bisherigen Resultaten. Rost/Pruisken (2000) kommen zu anderen Ergebnissen als die bislang erwähnten Studien. Herwartz-Emden u.a. (2005) merken dazu allerdings kritisch an, dass die für die Schulleistungsdifferenzen im naturwissenschaftlichen Bereich besonders wichtige Phase der *Adoleszenz* ausgespart bleibe (vgl. Herwartz-Emden u.a. 2005, S. 346). Die anderen Untersuchungen wurden zum großen Teil in höheren Jahrgängen durchgeführt (7. bis 11. Jg.).

In den Studien, die im Vorangegangenen dargestellt wurden, wurden zudem *Arrangements* getroffen, die einen Abbau der Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen intendierten. Die Einrichtung monoedukativer Lerngruppen wurde dabei mit einer Reihe von *Maßnahmen flankiert*: Diese sind eine unterstützende Haltung der LehrerInnen und ihr Wille sich mit den Geschlechter-

3 Die Mathematikleistungen der Schüler sind in beiden Lerngruppen unverändert (hoch).

4 Auch Baumert (1982) findet keine Leistungsunterschiede zwischen koedukativ und monoedukativ unterrichteten SchülerInnen. Er wertet Daten von 1968/69 aus.

verhältnissen in reflektierender Weise auseinanderzusetzen, das Einbinden der Schülerinnen und Schüler als (Mit-)Gestaltende des Unterrichts, die Überprüfung und Veränderung eines beiden Geschlechtern gerecht werdenden Curriculums, eine flexible Unterrichtsorganisation, die auf die konkret an der jeweiligen Schule vorfindbaren Bedarfe ausgerichtet ist und ein umfassendes Konzept einer Mädchen- und Jungenförderung (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, S. 190). Bei Rost/Pruisken bestand kein derartiger Schul- oder Modellversuch. Die *widersprüchlichen Ergebnisse* der Studien könnten somit gerade durch diese flankierenden Maßnahmen begründet sein. Diese Maßnahmen scheinen somit eher Auswirkungen zu haben als die Organisationsform ohne stützende Vorkehrungen. Folgende *Wirkketten* werden hinter diesen Aspekten angenommen: Durch eine Reflexion der Geschlechterverhältnisse sollen einerseits Stereotypisierungen durch die Lehrenden abgebaut werden. Im Unterricht wird andererseits, so wird erhofft, an den Erfahrungen von Mädchen und Jungen angeknüpft. Auch entsprechend geänderte Curricula sollen sich motivierend und dadurch leistungssteigernd auswirken. Durch ein umfassendes Konzept der Mädchen- und Jungenförderung und eine an die Bedarfe der jeweiligen Schule angepasste Unterrichtsorganisation wird intendiert, widersprüchlichen Einflüssen auf die Lernenden vorzubeugen und die Effektivität der Maßnahmen zu steigern.

In einem ersten Fazit lässt sich also *folgende These* aufstellen: Bei *umfassenden Fördermaßnahmen* und nicht allein durch die Monoedukation steigern sich die Schulleistungen der Mädchen in den untersuchten Fächern. Diese Leistungssteigerung ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen: Mädchen entwickeln ein positiveres fachbezogenes Selbstkonzept. Ängste sowie geschlechterstereotypisierende Annahmen werden abgebaut. Die Fächerwahlen der Mädchen verändern sich. Die Hinweise verdichten sich somit, dass es sich um ein *Bündel von Maßnahmen* zu handeln scheint, welches die Schulleistungen der Mädchen steigern kann – und monoedukativer Unterricht ist (nur) eine dieser Maßnahmen. Dies müsste allerdings in umfassend angelegten empirischen Studien überprüft werden.

Die *Stärken* der deutschen Forschungslage in diesem Gebiet liegen darin, dass für verschiedene Schulformen der positive Einfluss einer umfassenden Mädchenförderung vor allem im Physikunterricht belegt wurde. Es zeigt sich weiterhin, dass diese positiven Effekte nicht allein aufgrund einer Geschlechtertrennung zu Stande kommen, sondern durch ein Bündel an Maßnahmen. Wie ein solches Bündel aussehen könnte, dem ist bislang noch kaum in empirischer Forschung nachgegangen worden. Hier zeigt sich somit eine erste Schwäche. Ein weiterer *Schwachpunkt* besteht darin, dass Jungen bislang nicht im Mittelpunkt der Studien standen und nur wenige Fächer umfassend untersucht wurden. Es macht daher Sinn, sich die Forschungslage Englands anzusehen, in der sowohl zu der einen als auch zu der anderen Frage Untersuchungen vorliegen.

2. Gründe für leistungsstarke Lernende in ‚Single sex‘ Schulen – Analyse englischer Studien

Mädchen- oder Jungenschulen und Mädchen- oder Jungenklassen genießen in England einen *sehr guten Ruf* bei Lernenden und ihren Eltern. Dies beruht u.a. darauf, dass ‚Single sex‘ Schulen bei Schulleistungsvergleichen besonders gut

abschneiden. Im nationalen Teil der PISA Studie 2000 aus England beispielsweise, in der die Lesekompetenz im Mittelpunkt steht, finden sich *Lernende von Mädchen- und Jungenschulen* auffallend häufig in der Gruppe der *leistungsstärksten LeserInnen*. Ihre Chance zu den Leistungsstärksten zu gehören ist doppelt bis dreimal so hoch (Mädchen/Jungen) wie bei koedukativ unterrichteten SchülerInnen (vgl. Gill u.a. 2002, S. 73). Auch eine weitere Studie, die mit Hilfe einer *Mehrebenenanalyse* (multilevel modelling) u.a. den Einfluss der Organisationsform der Schulen überprüfte (vgl. Kendall/Ainsworth 1997), stellte für Mathematik, Naturwissenschaft, Englisch und das Examen am Ende der Pflichtschulzeit (General Certificate of Secondary Education, GCSE), welches die Lernenden etwa mit 15 absolvieren, fest, dass *Schülerinnen von Mädchenschulen signifikant besser* abschneiden als die Lernenden koedukativer Schulformen. Wenn alle anderen gemessenen Faktoren gleich sind (auf der Ebene der Lernenden waren das: Vorkenntnisse der Lernenden im Alter von 11 Jahren, Anzahl der jeweils besuchten Schuljahre, Teilnahme an freien Schulmahlzeiten, Englisch erste Sprache oder nicht, ethnische Herkunft, zur Zeit besuchte Schulform, Geschlecht, Geburtsdatum; auf der Ebene der Schule: Organisationsform, konfessionelle Trägerschaft, Schulstatus gegenüber dem Staat etc.), sind die Schulleistungen der Schülerinnen aus Mädchenschulen (nicht aber die der Schüler aus Jungenschulen) besser als die koedukativ unterrichteter Schüler und Schülerinnen. *Besonders ausgeprägt* ist dieses Ergebnis für das *GCSE* insgesamt (vgl. ebd., S. 12). Diese Ergebnisse deuten daraufhin, dass es vor allem englischen Mädchenschulen gelingt, ihre Schülerinnen zu hervorragenden Schulleistungen zu führen. Die Schulleistungen der Jungen, die sowohl in England als auch in Deutschland in einigen Bereichen ‚underachiever‘ sind, werden durch eine Geschlechtertrennung dieser Studie nach nicht unbedingt verbessert.

Welche *Gründe* führen nun aber zu den guten Schulleistungen der Lernenden aus Mädchenschulen? Liegt in der getrennten Unterrichtung *für Jungen überhaupt eine Chance*, ist die zweite Frage, die sich im Folgenden stellt? Wie könnte ein im vorangegangenen Abschnitt thematisiertes Bündel an Maßnahmen, das den Erfolg monoedukativen Unterrichts widerspiegelt, aussehen?

Zur Klärung dieser Fragen werden einige *zentrale Diskurse* zum Erfolg von ‚Single sex‘ Schulen beleuchtet: Darin wird erstens diskutiert, inwieweit die ‚*intakes*‘ von Mädchen- und Jungenschulen ihr gutes Abschneiden erklären. Zweitens werden *Vergleiche* zwischen koedukativen und monoedukativen Schulen, deren Status ‚Independent‘ (nicht staatlich) ist, angestellt und drittens werden *Einzelstudien* intensiv und multiperspektivisch erforscht, um Gründe für besondere Leistungsstärken nachzugehen. Diese Diskurse werden zusammenfassend dargestellt und daraufhin überprüft, welchen Erklärungsgehalt sie für die in England festgestellten höheren Schulleistungen der Lernenden aus ‚Single sex‘ Einrichtungen bieten und wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

2.1 *Intakes der Schulen*

In England (und anderswo) wird immer wieder die These aufgeworfen, dass die *Organisationsform von Lehranstalten keinerlei Einfluss* auf die Schulleistungen, also den ‚output‘ der Schule, hat, sondern ausschließlich die ‚intakes‘,

also der Kenntnisstand der Lernenden, wenn sie in die Schule kommen. Werden die unterschiedlichen *Vorkenntnisse* der Schülerschaft beim Vergleich der monoedukativ oder koedukativ organisierten Schulen berücksichtigt, ergibt sich einer Reihe von Studien nach kein Unterschied zwischen 'Single sex' Schülerinnen und Mädchen und Jungen aus koedukativen Schulen, was die Schulleistungen betrifft (vgl. zusammenfassend Daly 1996). Diesen Studien nach ist es nicht die Geschlechtersegregation, die zu effektiven Schulen führt, sondern ihre *hohe Selektivität* nach Leistung. Auch in den Studien von Spielhofer u.a. (2002) und Kendall/Ainsworth (1997) werden die Vorkenntnisse der Lernenden kontrolliert, d.h. es werden nur diejenigen mit gleichen Vorkenntnissen verglichen. Hier schneiden allerdings Mädchen von Single Sex Schulen (nicht aber Jungen) besser ab als koedukativ unterrichtete Mädchen. Daly/Defty (2005) weisen in ihren Untersuchungen sogar nach, dass Jungen in koedukativen Unterrichtsarrangements besser abschneiden als in 'Single sex' Umgebungen. Nichts desto Trotz berichten einige Schulleiter (vgl. etwa Mayers 1998) davon, dass sie durch 'Single sex' Unterricht die Schulleistungen ihrer Schüler enorm steigern konnten (von 29% Schülern, die mehr als 5 GCSE Ergebnisse im oberen Leistungsdrittel erzielten zu 45% mit diesen Resultaten).

Die *Stärke* dieses Diskurses liegt darin, dass Annahmen anhand statistischer Daten auf ihre Aussagekraft hin überprüft werden. Allerdings sind die Ergebnisse verschiedener quantitativer Studien uneinheitlich, ohne dass erkennbar wäre, wodurch diese Widersprüchlichkeit zu Stande kommt. Vielleicht liegt es daran, dass entgegen den statistischen Nachweisen einiger Studien Einzelschulen dennoch erfolgreich bei der Leistungssteigerung ihrer Schüler durch 'Single sex' Unterricht sind. Dies müsste dann durch weitere Faktoren zu Stande kommen, die in den Studien nicht berücksichtigt wurden. Hier verbirgt sich auch die *Schwäche* des Diskurses: Es wird davon ausgegangen, dass ein einziger Faktor erklären soll, wie Schulleistungsunterschiede bei 'Single sex' Schulen im Vergleich zu koedukativen Einrichtungen zu Stande kommen soll. Die Schulleistungsforschung betont jedoch stets, dass sich *monokausale Erklärungen* für das zu Stande kommen von Schulleistungen *verbieten*. Dies müsste ja demnach auch für Schulleistungen von 'Single sex'-SchulbesucherInnen gelten. Würden allein die 'intakes' den 'output' beeinflussen, wäre schulisches Lernen eine sehr ineffektive und fast überflüssige Sache, die besser anders gelöst werden sollte als in ihrer bisherigen Form. Die Schulleistungen wären, relativ betrachtet, vorhersagbar und für Lernende mit geringeren Vorkenntnissen schwer zu steigern.

2.2 Akademische Vorteile von 'Independent Schools'

Forschende, die umfassender, *like with like* 'vergleichen wollen, können in England auf eine relativ große Anzahl *privater Schulen* zurückgreifen, von denen wiederum ein großer Teil 'Single sex' Einrichtungen ist. Hier wird davon ausgegangen, dass die Rahmenbedingungen koedukativer und 'Single sex' Einrichtungen vergleichbar sind. Bei diesen Schulen wird eine ähnlich hoch leistende Schülerschaft vermutet, da Schulgeld verlangt wird, die Einrichtungen über einen hohen Leistungsanspruch verfügen und Eltern mit hohen Bildungsaspirationen die Lehranstalten für ihre Kinder auswählen. Ich stelle im Folgenden eine neuere Studie ausführlich vor, die dieser Richtung zuzuordnen ist.

Robinson & Smithers (1999) berücksichtigen bei der Betrachtung der Schulleistungen von Mädchen und Jungen aus ‚Independent schools‘ zusätzlich verschiedene Differenzierungen: Sind die Bildungsstätten selektiv oder nicht; sind sie Tagesschulen oder Internate; sind sie ‚richtig‘ koedukativ, ist nur ein kleiner Prozentsatz des jeweils anderen Geschlechts an der Schule (dann werden sie als gemischte Schulen bezeichnet) oder sind sie ‚Single sex‘ Schulen.

Tabelle 1: Erfolge beim GCSE an verschiedenen ‚Independent Schools‘

	Prozentsatz derjenigen, die 5 oder mehr GCSE ‚grades‘ A-C erlangen				
	Tagesschule		Internat		gesamt 4
	selektiv	nicht selekt.	selekt.	nicht selektiv	
Mädchen					
‚Single sex‘ 1	94,3	90,4	93,6	84,6	93,4
koedukative Schule2	95,4	88,5	89,6	80,9	91,7
gemischte Schulen3	90,9	87,1	86,8	77,2	86,9
gesamt	94,2	89,2	90,4	81,7	91,7
Jungen					
‚Single sex‘	95,1	71,4	91,8	55,7	92,6
koedukative Schule	90,5	64,4	83,5	57,7	83,3
gemischte Schulen	82,6	59,5	79,3	54,4	75,8
gesamt	91,1	62,7	84,0	55,6	83,9

Quelle: Robinson/Smithers 1999, S. 30; die Anzahl der Schulen zwischen 1 und 142, die Anzahl der nicht selektiven Schulen ist jeweils viel geringer. Es mussten mindestens 10 ExamenskandidatInnen an einer Schule sein, um in der Tabelle berücksichtigt zu werden.

1 = 10% oder weniger des jeweils anderen Geschlechts.

2 = 40% oder mehr von beiden Geschlechtern.

3 = 11-39% des jeweils anderen Geschlechts.

4 = Die Geschlechterdifferenzen sind statistisch signifikant, außer den Mädchenleistungen an den selektiven Mädchentagesschulen und an den koedukativen Tagesschulen.

Schülerinnen und Schüler aus ‚Single sex‘ Schulen schneiden beim Schulvergleich zum Zeitpunkt des GCSE fast immer *am besten* ab. Koedukative Schulen stehen an zweiter Stelle. Die Schulleistungen von Mädchen und Jungen aus gemischten Schulen, in denen entweder Jungen oder Mädchen jeweils in einer starken Minderheit sind, fallen im Vergleich am schlechtesten aus. *Mädchen* sind jeweils *leistungsstärker* als Jungen. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass im Vergleich zwischen selektiven und nicht selektiven Schulen die Schulleistungsunterschiede ebenfalls sehr markant sind: Selektive Schulen schneiden jeweils deutlich besser ab als nicht selektive.

Beim GCE A Level, den Prüfungen zum Erwerb der Hochschulreife, schneiden *Jungen* in den ‚Single sex‘ Schulen vor allem in den selektiven Schulen deutlich besser ab als Jungen in koedukativen Schulen. Bei den Mädchen haben die Schülerinnen der koedukativen ‚Sixth form‘ Schulen die besten A Level, wobei dieses Ergebnis verfälscht ist, da hier nur selektive Schulen einbe-

Tabelle 2: Erfolge beim General Certificate of Education, Advanced Level (GCE A Level) an verschiedenen ‚Independent Schools‘

	Durchschnittlich erreichte A level Punktzahl pro KandidatIn				
	Tagesschule		Internat		gesamt 4
	selektiv	nicht selekt.	selekt.	nicht selektiv	
Mädchen					
‚Single sex‘ 1	21,5	21,9	20,3	15,6	20,9
koedukative Schule ²	20,9	16,2	20,0	17,4	20,1
gemischte Schulen ³	20,4	-	19,9	16,7	19,9
gemischte Sixth form ⁴	21,0	-	22,7	-	21,5
gesamt	21,2	19,1	20,2	16,5	20,6
Jungen					
‚Single sex‘	23,4	14,6	21,4	10,1	22,2
koedukative Schule	20,1	14,1	18,7	16,1	19,0
gemischte Schulen	20,7	11,5	18,8	13,7	18,8
gemischte Sixth form	21,7	-	21,2	-	21,5
gesamt	21,6	13,4	19,4	14,3	20,0

Quelle: Robinson/Smithers 1999, S. 30; die Anzahl der Schulen liegt zwischen 1 und 111, die Anzahl der nicht selektiven Schulen ist jeweils viel geringer. Es mussten mindestens 10 ExamenskandidatInnen an einer Schule sein, um in der Tabelle berücksichtigt zu werden.

1 = bis 10% oder weniger des jeweils anderen Geschlechts;

2 = bis 40% oder mehr von beiden Geschlechtern;

3 = 11 bis -39% des jeweils anderen Geschlechts;

4 = 10% oder mehr des jeweils anderen Geschlechts, Schule besteht nur aus Sixth form.

5 die Geschlechterdifferenzen sind statistisch signifikant für Jungen, aber nicht für Mädchen.

zogen wurden. In ‚Single sex‘ Schulen sind Mädchen teilweise leistungsstärker als in koedukativen Schulen. Die Unterschiede zu dieser Schulform sind aber nicht sehr ausgeprägt. Gemischte Schulen stehen bei beiden Geschlechtern wiederum an dritter Stelle. Die Unterschiede zwischen selektiven und nicht selektiven Schulformen sind beim GCE noch ausgeprägter als beim GCSE. Die Schulleistungen von fast allen Schülerinnen und Schülern liegen deutlich niedriger an den nicht-selektiven Schulformen als an den selektiven.

Die Ergebnisse weisen also auf zweierlei hin, erstens, dass den ‚intakes‘ in den ‚Independent schools‘ eine bedeutsame Rolle für die Schulleistungen der Schülerschaft zukommt. Dies lässt sich daran ablesen, dass Schulen, die eine Eingangsselektivität betreiben, in der Regel besser abschneiden als nicht selektierende Schulen. Zweitens zeigen die Unterschiede bei den Schulleistungen von SchülerInnen der hier analysierten ‚independent‘ Schulen, dass ‚Single sex‘ Einrichtungen zwar nicht durchgängig, aber doch häufig bessere Schulleistungen als koedukative aufweisen.

Während die Stärke dieser Studie darin liegt zu zeigen, dass sowohl die Geschlechtersegregation als auch die Leistungsselektion als Determinanten für

Schulleistungsunterschiede von Mädchen und Jungen an verschiedenen organisierten Einrichtungen Einfluss haben, liegt die *Schwäche* der Untersuchung in ihrer Begrenztheit. Da nur danach gefragt wird, ob ein Einfluss besteht oder nicht, wird die Frage danach, *wie* die unterschiedlichen Schulleistungen zu Stande kommen, nicht weiter beleuchtet. Wie werden die Geschlechterverhältnisse bis zum Ende der Pflichtschulzeit gestaltet und wie danach, wenn die Lernenden sich auf die Hochschulreife vorbereiten? Verändern sich die Lernhaltungen der Schülerinnen oder Schüler in diesen Phasen? Wie wirken koedukative, gemischte oder monoedukative Lernumgebungen und welche Aspekte begünstigen, welche behindern die schulischen Erträge?

2.3 Fallstudie einer Schule

Ein *umfassenderes Bild* zur Thematik „Schulleistungen an ‚Single sex‘ Schulen“ lässt sich erhalten, wenn eine konkrete Schule genauer betrachtet wird. Hier lassen sich zudem die *verschiedenen Perspektiven*, die Lehrende, Lernende und ihre Eltern haben, miteinander kontrastieren. Warrington und Younger (2001) haben eine solche Fallstudie an einer Schule durchgeführt, die im Folgenden exemplarisch für diese Herangehensweise beschrieben wird. Es handelt sich um eine Schule, die nach außen hin koedukativ ist, weil sie Mädchen und Jungen aufnimmt, nach innen ist sie jedoch monoedukativ, Schülerinnen und Schüler werden in ‚Single sex‘ Klassen unterrichtet. Derartige Schulen finden sich zunehmend in England (vgl. etwa Fairhurst 2001). Die untersuchte Schule bildet seit fast 30 Jahren ‚Single sex‘ Klassen in den unteren Jahrgängen. In den Jahrgängen 10 und 11 werden Mädchen und Jungen in einigen Fächern zusammen unterrichtet.

Es werden die *Sichtweisen von Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen zu den ‚Single sex‘ Klassen* gegenübergestellt: Die Eltern aus der Nachbarschaft der Schule wählen diese für ihre Kinder, gleich ob Mädchen oder Junge, aus, da sie *gute Leistungsberichte* erhält. Eltern aus dem weiteren Umfeld bevorzugen die Schule vor allem deshalb, weil sie ‚Single sex‘ Klassen bildet. Fast alle sind zufrieden mit den ‚Single sex‘ Klassen und glauben, dass ihre Kinder genauso gut oder besser in diesen Klassen lernen als sie dies in gemischten Klassen tun würden. In den Pausen und im außercurricularen Unterricht gäbe es genügend Gelegenheiten zum Kontakt mit dem jeweils anderen Geschlecht (vgl. Warrington/Younger 2001, S. 344f.).

Die Schülerinnen und Schüler selbst sind *sehr zufrieden* mit den ‚Single sex‘ Klassen. Sie genießen es, ungestört lernen zu können. In den Jahrgängen 10 und 11 finden es eine ganze Reihe von SchülerInnen lästig, dass sie wieder gemischt würden, da die Lernatmosphäre leiden würde. In allen Altersstufen werden nur in Ausnahmen Nachteile dieser Unterrichtsform genannt (vgl. ebd. S. 346f.).

Die Sichtweise der Lehrenden unterscheidet sich teilweise von den Ansichten der Lernenden und deren Eltern. Sie halten es vor allem *für Mädchen vorteilhafter*, in ‚Single sex‘ Klassen unterrichtet zu werden, da sie bessere Schulleistungen erbringen würden ohne soziale Nachteile in Kauf nehmen zu müssen, die eine ‚Single sex‘ Schule mit sich brächte. Für *Jungen aus dem Leistungsschwächsten ‚set‘* (setting wird ab dem 7. Jahrgang betrieben) sei es vermutlich aber *nachteilig*, ohne Mädchen, die einen gewissen Ausgleich schaf-

fen würden, unterrichtet zu werden. Die Klassen, die aus den leistungsschwächeren Jungen gebildet würden, seien zudem größer als die anderen und für Lehrende sei es schwieriger eine gute Lernatmosphäre zu schaffen (vgl. Warrington/Younger 2001, S. 349ff.).

Die Sichtweise der Lehrenden, dass es für die Jungen aus dem unteren ‚set‘ nachteilig wäre, ohne Mädchen unterrichtet zu werden, wird interessanterweise von den anderen beiden befragten Gruppen nicht vertreten. Das einhellig positive *Bild* der SchülerInnen von ‚Single sex‘ Unterricht in der Studie von Warrington und Younger *widerspricht* auch *anderen Studien*, die teilweise zu dem Schluss kommen, dass nur Mädchen nicht aber Jungen ‚Single sex‘ Klassen besser finden (vgl. Arnot u.a. 1998). Anders als in den Schulen der zuletzt genannten AutorInnen, in denen teilweise Jungenklassen eingerichtet wurden, um Jungenförderung zu betreiben, besteht in der Fallstudie von Warrington und Younger eine lange Tradition von ‚Single sex‘ Klassen ohne diesen Impetus. Hier gehört es zum *Ethos* der Schule, der spezifischen von Werten geprägten Haltung, die Lernende und Lehrende an dieser Schule verbindet. Geschlechtertrennung als *Jungenförderung* scheint sich eher negativ auf die Sichtweise der Schüler auszuwirken, die es als Sonderbehandlung empfinden. Gehört es zum Ethos der Schule, dass Mädchen- und Jungenklassen eingerichtet werden, scheint es im Urteil der Lernenden positiver beurteilt zu werden. Vielleicht auch deshalb, weil es beide Geschlechter betrifft und für alle Beteiligten aufgrund der Tradition der Schule selbstverständlich ist

Inwiefern die Bildung von ‚Single sex‘ Klassen tatsächlich die *Schulleistungen steigert*, lässt sich mit den Ergebnissen der Studie nicht belegen. Die Schule, an der die Untersuchung stattgefunden hat, gehört zwar zu den vergleichsweise leistungsstarken Schulen Englands. Eine gezielte Bildung von ‚Single sex‘ Klassen, ohne dass es zum Ethos der Schule gehört, muss aber nicht unbedingt einen Einfluss zeigen. Es spricht aber einiges dafür, dass Schulen, in deren Ethos die Unterrichtung in ‚Single sex‘ Klassen oder als ‚Single sex‘ Schule integriert ist, darin bestärkt werden sollten, diese *Tradition beizubehalten*, da sie sich vorteilhaft auf die Lern- und Leistungshaltung ihrer SchülerInnen auswirken kann.

2.4 Fazit zu den Diskursen

Wo finden sich nun valide Belege dafür oder dagegen, ob die *Organisationsform* der Schule als ‚Single sex‘ Schule oder der Unterricht in ‚Single sex‘ Klassen zu besseren Schulleistungen von Mädchen und/oder Jungen führt? Als handfeste Faktoren erwiesen sich zum einen die hohe *Selektivität* vieler Einrichtungen und zum anderen die *Geschlechtertrennung*. Die Frage, ob die Geschlechtersegregation *oder* die Selektivität zu den besseren Schulleistungen führt, scheint falsch gestellt. Beide Faktoren zeigen eine Wirkung. Doch diese beiden Faktoren sind nur bedingt tragfähig, weil bei der Frage, wie die besseren Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern aus ‚Single sex‘ Schulen zu Stande kommen, auch sie noch nicht das Bündel von Faktoren in den Blick nehmen, welches im Beitrag mehrfach angeschnitten wurde. Welche *Determinanten auf die Schulleistung* generell einwirken, wird in dem Modell von Helmke/Weinert (1997) beschrieben: Neben den individuellen Einflüssen der Lernenden treten dort die Schule, der Klassenkontext, subjektive Theorien Leh-

render, die soziale Herkunft, Eltern, Peers, Medien und viele mehr auf. Ein vergleichbares Bündel von Faktoren wird in keinem der beschriebenen Diskurse zu den Schulleistungen an ‚Single sex‘ Schulen erfasst und beschrieben.

Es finden sich aber für ein solches Bündel von Einflussfaktoren *erste Hinweise*. In den vorangegangenen Abschnitten ist eine ganze Reihe von Einflussfaktoren auf die Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen an ‚Single sex‘ Schulen genannt worden. Ein Ergebnis dieses Beitrages liegt darin, *woraus* ein mögliches Bündel an Erklärungsansätzen *bestehen* könnte.

Das *Ethos und die Tradition einer Schule* haben einen Einfluss. Bereits bei der Schulwahl spielen diese Faktoren eine Rolle, da das Ethos einer Schule und ihr Ruf dazu beiträgt, dass sie von SchülerInnen und ihren Eltern ausgewählt wird. Auch während der Schulzeit kann das Gefühl, an einer besonderen Schule zu sein, an der man freiwillig und gerne ist, eine positive Lernhaltung begünstigen. Die *Unterrichtsprozesse in einer geschlechtshomogenen Umgebung* scheinen günstig abzulaufen, wenn sie als selbstverständlich empfunden werden. Verschiedene Leistungsgruppen profitieren von ‚Single sex‘ Unterricht, eine *Ausnahme* bilden möglicherweise *leistungsschwache Jungen*. Diese Schüler würden eher von einer heterogenen Lernumgebung angeregt, in der auch leistungsstarke Schüler und – so empfinden es die Lehrenden – Mädchen als „sozial ausgleichend“ anwesend sind.⁵ Es findet sich in ‚Single sex‘ Schulen eine ausgeprägte *Elternunterstützung*. Die Eltern haben hohe Bildungsaspirationen, wählen eine besondere Lernumgebung für ihr Kind und identifizieren sich mit der Schule und ihrer Tradition. Der Bildungshintergrund, die Vorkenntnisse und die akademischen Selbstkonzepte der Lernenden sind bedeutsam. Es besteht zumindest ein *statistisch aussagekräftiger Zusammenhang* zwischen einem hohen Bildungshintergrund, guten Vorkenntnissen sowie einem günstigen akademischen Selbstkonzept und hohen Erträgen bei den Schulabschlüssen für alle Schulen. Besonders günstig ist dieser Zusammenhang darüber hinaus bis zum GCSE bei den englischen *Mädchenschulen*, in der Zeit danach bis zur Hochschulreife treten vor allem *Jungenschulen* als besonders leistungsstark hervor.

In diesen (und auch weiteren) Bereichen scheinen sich möglicherweise wechselseitig ergänzende Erklärungen für die guten Schulleistungen an ‚Single sex‘ Schulen zu finden. Forschungsbedarf besteht nun darin, das *Zusammenwirken* der verschiedenen Faktoren auf die Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen in punkto Organisationsform zu analysieren. Noch völlig offen geblieben ist dabei der Einfluss der Werte, die an einer Schule vertreten werden, sowie des sozioökonomischen Hintergrundes der Schülerschaft als Einflussfaktor auf die Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen. Wenige Untersuchungen liegen bislang zu einem methodisch korrekten Vergleich verschiedener Schulformen vor. Hier fehlen vor allem qualitative Studien, die auch andere Einflussgrößen, wie Unterrichtsstile, Schulethos, Chancengleichheit als Aufgabe der Schule etc. berücksichtigen. Die Daten der Schulleistungsforschung, die ja immer wieder auf Unterschiede zwischen ‚Single sex‘ und koedukativen Schulen hinweisen, könnten auf diese Weise erhellt weiter werden.

⁵ Wie die Funktion als „sozialer Ausgleich“ auf die Mädchen wirkt, wird dabei nicht hinterfragt, das lässt sich ja durchaus kritisch sehen.

3. Wo können deutsche Studien anknüpfen? Eine Bilanz

Wenn die Ergebnisse aus beiden Ländern miteinander verglichen werden, fallen einige *Gemeinsamkeiten* ins Auge: Geschlechtertrennung hat dann anscheinend eine positive Wirkung, wenn an den Schulen gleichzeitig eine *geschlechtssensible Haltung* zu finden ist. Diese zeigt sich etwa darin, dass Geschlechterperspektiven im Curriculum beachtet werden und Chancengleichheit als Ziel der Schulbildung gilt. In England ist dies ein Kennzeichen vieler ‚Single sex‘ Schulen, in Deutschland ein Kennzeichen vieler Schul- und Modellversuche zur Mädchenförderung.

Die Untersuchungsergebnisse beider Länder weisen aber auch darauf hin, dass die *Organisationsform* als ‚Single sex‘ Schule oder Klasse nicht *allein* dazu beiträgt, die Schulleistungen von Mädchen und Jungen zu steigern, sondern ein Bündel von Einflussfaktoren. Dies erklärt auch möglicherweise, warum in einigen Studien in Deutschland und in England keine Unterschiede zwischen monoedukativen und koedukativen Schulen gefunden wurden, in anderen Studien oder an Einzelschulen aber sehr wohl.

Bei der Klärung, woraus das oben genannte Bündel möglicherweise bestehen könnte, wirken die Ergebnisse beider Länder *komplementär ergänzend*. In deutschen Studien ist vor allem dargelegt worden, wie fördernde Maßnahmen im Physikunterricht zusammen mit der Bildung von Mädchengruppen leistungssteigernd wirken. Zeitweilige Geschlechtertrennung als eine von mehreren Maßnahmen wirkt sich diesen Studien nach positiv aus. Ob die phasenweise Bildung monoedukativer Lerngruppen auch für Jungen in den Fachgebieten, wo sie Leistungsschwächen aufweisen, förderlich wäre, müsste noch überprüft werden.

In England haben einige Schulen zwar positive Erfahrungen mit der Bildung von Jungenklassen gemacht, gleichzeitig weisen einige Untersuchungsergebnisse auch darauf hin, dass Jungenklassen als Mittel der Jungenförderung abgelehnt werden – und zwar von Lehrenden, die es wenig fruchtbar finden, nur leistungsschwächere Jungen in einer Klasse zu haben, wie auch von Schülern, bei denen gemischtgeschlechtliche Klassen anscheinend oftmals beliebter sind. (Dass vor allem Jungen Verfechter von Koedukation sind, wird auch in der Studie von Faulstich-Wieland/Horstkemper (1995) ‚Trennt uns bitte nicht‘ sehr deutlich.) Demnach könnte eine Jungenförderung vielleicht besser aus einem Bündel von Maßnahmen ohne eine Geschlechtertrennung bestehen.

In *privilegierten englischen Schulen*, die ihre Schülerschaft nach Leistung selektieren, Schulgeld verlangen und ein hohes Ansehen genießen, schneiden Jungen aus ‚Single sex‘ Schulen hingegen besser ab als Schüler koedukativer oder gemischter Bildungseinrichtungen. Dies gilt vor allem für die anscheinend hochmotivierten Schüler beim Erwerb der Hochschulreife. Vergleichbare Schulen bzw. Studien an ähnlichen Schulen finden sich in Deutschland jedoch kaum, es scheint sich vielmehr um eine englische Besonderheit zu handeln, die zudem eine *jahrzehntelange Tradition* besitzt. Ebenso kulturspezifisch scheinen die Schulen zu sein, die bereits seit Jahrzehnten Mädchen- und Jungenklassen in einer ansonsten koedukativen Schule einrichten. Diese Schulen werden zur Zeit in England immer beliebter, da darin eine positive Verbindung von akademischer Förderung in einer ‚Single sex‘ Lerngruppe mit einer sozialen Einbindung in einen koedukativen Rahmen gesehen wird. Ob es sinnvoll wäre, derartige Schulen in Deutschland einzurichten, kann nicht gesagt wer-

den, da sich hier spezielle *kulturelle und historisch gewachsene Einflüsse* finden, die nicht einfach in ein anderes Land übertragen werden können.

Rückbeziehbar auf ein anderes Land wäre aber das Prinzip, ein *Ethos an einer Schule* zu stärken. Ein mögliches Bewusstsein gemeinsam getragener Werte und eine von diesen gebildete Gesamthaltung, die Lernende/Lehrende an einer Schule verbindet, würde wohl hierzulande mit ‚Leitbild‘ übersetzt. Ein solches Leitbild könnte auch Werte wie *Chancengleichheit* in Schule und Unterricht, Geschlechtersensibilität von allen Lernenden und Lehrenden, Abbau von Geschlechterstereotypisierungen und spezielle Maßnahmen zum Abbau von Ungerechtigkeiten oder Einseitigkeiten umfassen. Dieses müsste allerdings *regelmäßig evaluiert* werden, damit es nicht bei einem reinen Bekenntnis auf dem Papier bleibt. Ob ein solches Leitbild auch für weitere Aspekte der Chancengleichheit tragfähig wäre, wie etwa dem Abbau sozialer oder migrationsbedingter Ungleichheit, wurde im vorliegenden Beitrag nicht thematisiert, dies wäre aber eine Frage, die sich hier anschließen würde.

Literatur

- Arnot, Madeleine; John Gray, Mary James, Jean Rudduck (with Gerard Duveen) 1998: Recent Research on gender and Educational Performance. OFSTED Reviews of Research. London: The stationary Office
- Avenarius, Hermann; Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt, Manfred Weiß 2003: Bildungsbericht für Deutschland Erste Befunde. Opladen: Leske und Budrich
- Baumert, Jürgen 1992: Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 1992, 1, S. 83-110
- Daly, Peter; Neil Defty 2005: Differential school effectiveness: single sex schooling. Separate by choice: single gender academic classes in a public middle school London: TES
- Daly, Peter 1996: The effects of single-sex and coeducational secondary schooling on girls' achievement. In: Research Papers in Education. 11, 1996, 3, S. 289-306
- Faulstich-Wieland, Hannelore 2005: Schule und Geschlecht. In: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 647-669
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Elke Nyssen 1998: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Hans-Günter Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim und München: Juventa, S. 163-199
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Marianne Horstkemper 1995: ‚Trennt uns bitte, bitte nicht!‘ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich
- Fairhurst, John 2001: Is single sex teaching the way to boost results? Yes. www.dfes.gov.uk/teacher/data/issues/data/s_sex00.htm (18.11.01)
- Frank, Elisabeth 1996: Mädchen können alles, wenn Mann sie nur läßt! Schulversuch Physik. In: Britta Naumann (Hg.): Der Magdeburger Kongreß. Texte zur neuen Koedukationsdebatte. Dokumentation des GEW-Kongresses vom 3.- 5. November 1995 in Magdeburg. Frankfurt, S. 193- 199
- Gill, Balijt; Mark Dunn; Eileen Goddard 2002: Student achievement in England. Results in reading, mathematical and scientific literacy among 15-year-olds from OECD PISA 2000 study. Newport
- Hannover, Bettina; Ursula Kessels 2001: Monoedukativer Anfangsunterricht in Physik in der Gesamtschule. Auswirkungen auf Motivation, Selbstkonzept und Einteilung in Grund- und Fortgeschrittenenurse. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 33, 2001, 2, S. 201-215
- Helmke, Andreas; Franz E. Weinert 1997: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, S. 71-176

- Herwartz-Emden, Leonie; Verena Schurt, Wiebke Waburg 2005: Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch. Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 3, S. 342-362
- Hoffmann, Lore; Peter Häußler, Sabine Peters-Haft 1997: An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht. Kiel
- Kendall, Lesley; Lara Ainsworth 1997: Examination Results in Context. National Foundation for Educational Research. Report on the analysis of 1996 examination. London: NER
- Kessels, Ursula 2002: Undoing gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Weinheim/München: Juventa
- Klemm, Klaus; Hans-Günter Rolff 2002: Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, Marita; Beatrix Lumer (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske und Budrich, S. 21-34
- Ludwig, Peter H. 2003: Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, 5, S. 640-656
- Mayers, Mike 1998: Single sex have improved boys' performance at Pingle School. In: The Independent, 26 November
- Mitter, Wolfgang (Hg.) 1996: Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland. Frankfurt a. M.: Böhlau
- Nyssen, Elke 2004: Gender in den Sekundarstufen. In: Edith Glaser, Dorle Klika, Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-409
- Nyssen, Elke 1996: Mädchenförderung in der Schule. Weinheim und München: Juventa
- Prenzel, Manfred; Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Michael Neubrand, Reinhard Pekrun, Hans-Günter Rolff, Jürgen Rost, Ulrich Schiefele (Hg.) 2004: PISA Konsortium Deutschland. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Preuss-Lausitz, Ulf 2005: Anforderungen an eine jugendfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 2, S. 222-235
- Robinson, Pamela; Alan Smithers 1999: Should the sexes be separated for secondary education? Comparisons of single-sex and co-educational schools. In Research Papers in Education, 14, 1999, 1, S. 23-49
- Rost, Detlef H.; Christiane Pruisken 2000: Vereint schwach? getrennt stark? Mädchen und Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 2000, 4, S. 177-193
- Spielhofer, Thomas; Lisa O'Donnell, Tom Benton, Sandie Schagen, Ian Schagen 2002: The Impact of School Size and Single-Sex Education on Performance (LGA Research Report 33). Slough: NFER.
- Stürzer, Monika; Henrike Roisch, Annette Hunze, Waltraud Cornelißen 2003: Geschlechterverhältnisse in der Schule. DJI-Reihe Gender, Opladen: Leske und Budrich
- Warrington, Molly; Mike Younger 2001: Single-Sex Classes and Equal Opportunities for Girls and Boys: perspectives through time from a mixed comprehensive school in England. In: Oxford Review of Education, 27, 2001, 3, S. 339-356
- Ziegler, Albert; Patrick Broome, Kurt A. Heller 1998: Pygmalion im Mädchenkopf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, 1998, 1, S. 2-18

Marita Kampshoff, geb. 1964, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Schwerpunkte: Schulische Sozialisationsforschung, Geschlechterforschung in der Schulpädagogik, Schulentwicklung, Unterrichtsforschung, Schulleistungsforschung z.Zt. Vertretung einer Hochschuldozentur in der Justus-Liebig-Universität Gießen;
 Anschrift: Kühgasse 60, A-3040 Neulengbach
 Email: marita.kampshoff@web.de