Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenzierender Schulkultur

Jürgen Budde, Katja Kansteiner & Andrea Bossen

1 Einleitung

Die Frage, ob Jungen und Mädchen zusammen oder getrennt unterrichtet werden sollen, durchzieht die erziehungswissenschaftliche Geschlechterdebatte bereits seit langem (vgl. Faulstich-Wieland o.J.; Herwartz-Emden 2007). Bislang liegen vor allem Befunde zu Effekten für Mädchen vor, Auswirkungen auf Jungen hingegen erfahren erst in der letzten Zeit Aufmerksamkeit, meist im Zusammenhang mit der Hoffnung, durch monoedukative Angebote vermeintliche soziale und fachliche ‚Defizite' beheben zu können. Von besonderem Interesse für die Forschung sind dabei Schulen, die (auf Geschlecht bezogen) unterschiedliche Varianten der Klassenzusammensetzung realisieren und aus diesem Grund auf der schulkulturellen und soziokulturellen Ebene eine hohe Vergleichbarkeit bieten. Anhand von Daten eines rekonstruktiv-ethnographischen Forschungsprojekts am *St.-Martin* Gymnasium[1] analysiert der vorliegende Beitrag Männlichkeitskonzeptionen in einer geschlechterdifferenzierenden Schulkultur, welche sich durch die Besonderheit der parallelen Führung einer Jungen-, einer Mädchen- sowie einer koedukativen Klasse auszeichnet. Zuerst werden zentrale Befunde der Mono- und Koedukationsforschung dargestellt und anschließend die institutionell verankerte Schulkultur und Männlichkeitskonzeptionen analysiert.

2 Mono- und Koedukation als Thema erziehungswissenschaftlicher Geschlechterforschung

Schaut man auf den Diskurs um Mono- und Koedukation, lassen sich mehrere ‚Etappen' unterscheiden: Debatten umgleiche Teilhabe zu Beginn des 20.

1 Alle Namen sind anonymisiert. Wir danken dem sehr engagierten Kollegium für die zahlreichen Einblicke in seine Arbeit.

Jahrhunderts, Mädchenbenachteiligungen in Folge der Bildungsreform seit den 1980er Jahren sowie die aktuelle Diskussion um die Jungen als Bildungsverlierer seit etwa 2000.

Vor Mitte des 19. Jahrhundert wurde im deutschsprachigen Raum zumeist pragmatisch organisierte koedukative Volksschulbildung durchgeführt, höhere Bildungsgänge waren ausschließlich Jungen vorbehalten, vornehmlich jenen aus höher gestellten sozialen Milieus (Homberg 1998; Faulstich-Wieland o.J.; Kleinau/Opitz 1996; Glaser 2001). Mit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde dann über die Frage von Mono- und Koedukation intensiver debattiert. Ausgangspunkt war die Forderung, auch Mädchen höhere Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, maßgeblich angeregt durch die erste Frauenbewegung sowie reformpädagogische Diskussionen. Die Befürworter_innen höherer Mädchenbildung plädierten jedoch nicht einhellig für eine Organisationsform (Wildt/Naundorf 1986). Manche traten für Koedukation aufgrund gerechtigkeitstheoretischer und emanzipatorischer Argumente ein. Gemeinsame Bildung und Erziehung von Jungen und Mädchen wurde als Sinnbild für politische und pädagogische Fortschrittlichkeit begriffen (Wyneken 1919). Andere hingegen befürworteten die Monoedukation. Ihnen schien es angemessener, höhere Mädchenschulen „zur sittsamen Erbauung der Mädchen [zu gründen], als widernatürliche Koedukation einzuführen" (Pestalozza 1922: 82), um der Differenz zwischen Jungen und Mädchen gerecht zu werden. Jungen wurden zur damaligen Zeit kaum thematisiert, manche Befürworter_innen der Koedukation verwiesen auf wachsende kameradschaftliche Einstellung bei Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen, die durch Monoedukation nicht zu erreichen sei (Geheeb 1914). Um 1980 setzte dann eine zweite Debatte um die förderlichere Organisationsform ein. Vorangegangen waren hier feministische Impulse und Neuerungen der Bildungsreform. Anstoß war die Einsicht, dass mit der formalen gemeinsamen Unterrichtung (in der DDR seit 1945, in der BRD ab den 1960ern) von Mädchen und Jungen keinesfalls Geschlechtergleichheit erreicht wurde (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Vielmehr kritisierte man die Orientierung an normativen Männlichkeitskonzeptionen als impliziter Maßstab von Schule und Unterricht, die einen ‚heimlichen Lehrplan' darstelle, der Jungen wie Mädchen unterschiedliche vergeschlechtlichte Positionen zuweise (Stürzer et al. 2003). Die Mädchen wurden als benachteiligte Gruppe herausgestellt (Horstkemper 1987). An einigen Schulen wurde als Kompensationsmaßnahme getrennter Unterricht vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik angeboten, der Mädchen besser fördern sollte. Jungen rückten nur insofern ins Bewusstsein, als sie im Zuge der Patriarchatskritik (Kaiser 2003)nun als Profiteure der Koedukation beschrieben wurden.

Eine dritte ‚Etappe' lässt sich in Folge der PISA-Ergebnisse verzeichnen, nun allerdings gleichsam unter umgekehrten Vorzeichen. Da sich die Diagnose selbstverständlicher männlicher Privilegien in der Schule im Spiegel

internationaler Vergleichsstudien nicht mehr umstandslos aufrechterhalten ließ, gelten Jungen neuerdings als die ‚neuen Sorgenkinder' (Koch-Priewe et al. 2009). Neben fachlichen Defiziten im sprachlichen Bereich und schwächeren Schulabschlüssen ist die Annahme virulent, dass Erziehungssysteme insgesamt und die Schule im Besonderen ‚verweiblicht' (Guggenbühl 2008) seien und Jungen durch eine so genannte ‚Feminisierung' (Preuss-Lausitz 1999) benachteiligt würden. Analog zur Mädchenförderung werden Konzepte für Jungenpädagogik entwickelt. Im Gegensatz zu den ersten beiden bezieht sich die dritte Debatte in ihrer Breite weniger auf eine politische Bewegung[2], noch ist sie originär mit (reform-)pädagogischen Fragen verknüpft. Vielmehr speist sich der Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer aus anderen Quellen, wie etwa aus der Sorge gehobener Mittelschichten um die Zukunft ihrer Söhne (Fegter 2011), aus Diskursen um Jungen mit Migrationshintergrund als ‚Sicherheitsrisiko' oder aus dem Verweis auf den demographischen Wandel, der als Wegfall von qualifizierbaren Jungen als Humanressource problematisiert wird (Lenzen 2009).

Monoedukation findet sich heute in unterschiedlichen institutionellen Varianten: die monoedukative Schule als ‚Vollversion', zeitweise getrennter Unterricht innerhalb koedukativer Institutionen sowie wesentlich seltener, geschlechtshomogene Klassen innerhalb der gleichen Schule. Die bisherigen Studien zu monoedukativen Schulen in der ‚Vollversion' zeigen (bereits seit Jahrzehnten) eine wenig eindeutige Befundlage. Während Dermant (1955) für Jungen monoedukative Schulen als effektiver ansieht, kommt Wawrzyniak (1959) zu dem Fazit, dass gemischte Klassen „für die Jungen eine günstigere Arbeitsatmosphäre darstellen" (ebd.: 65). Auch ist bis heute unklar, ob Monoedukation zu einer Verfestigung oder Reduktion von Stereotypen bei Jungen führt. Während einige von größeren geschlechteruntypischen und weniger stereotypen Interessen an monoedukativen Schulen berichten (Bergmann/Eder 2000), dokumentieren andere, dass Jungen im Laufe des Schulbesuchs Unterschiede zu den Mädchen zunehmend stärker betonen und sich so Stereotype verfestigen (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995). Andere wiederum stellen keine Unterschiede zwischen mono- bzw. koedukativ unterrichteten Jungen fest(Holz-Ebeling et al. 2000; Harker 2000). Für Mädchen weisen mehrere Studien auf günstigere Effekte monoedukativer Schule hin (Herwartz-Emden 2007; Kessels 2007).

Im Zusammenhang mit getrenntem Unterricht innerhalb koedukativer Institutionen ist die Befundlage ebenfalls disparat. So kann eine monoedukative Mädchenklasse innerhalb einer koedukativen Institution aufgrund hochgesteckter Erwartungen sowie von Anfeindungen durch Mitschüler_innen eher negative Effekte hervorrufen (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Oder positive Effekte im Leistungsbereich der Naturwissenschaften eines monoedukativen

2 Wenngleich mittlerweile reaktionäre maskulinistische Stimmen in dieser Strömung zunehmen (Gesterkamp 2010).

Unterrichts gehen weniger aus der organisationalen Trennung als vielmehr aus der veränderten, moderneren Unterrichtsgestaltung hervor (Lechner 2000). Während auch für zeitweilig getrennten Unterricht bei Mädchen leicht günstigere Selbstkonzepte dokumentiert sind, können für Jungen keine (Leistungs-)Differenzen belegt werden (Hannover/Kessels 2002; Heller/Ziegler 2001).

Zu Effekten der *Koedukation* liegen zahlreiche Befunde vor(siehe zusammenfassend Stürzer et al. 2003; Kansteiner-Schänzlin 2008). Obwohl die Ergebnisse teilweise ebenfalls heterogen ausfallen, so belegen die Studien tendenziell, dass Geschlechterdifferenzen im koedukativen Unterricht durch stereotype Sichtweisen, paradoxes Lob und unterschiedliche Leistungsattribuierung der Lehrkräfte (Kaiser 2003), wie auch durch stereotype Bilder zeichnendes Lehr-Lernmaterial oder stereotypisierende Interaktionen (Faulstich-Wieland et al. 2004) verstärkt werden.

Sichtet man die vorliegende Literatur zu Mono- und Koedukation, stellen sich mehrere Fragen, die auf Unschärfen und Spannungsfelder verweisen, von denen wir in diesem Beitrag vor allem erstere zu klären vermögen:

- Besonderen Stellenwert hat im Diskurs die Frage nach der Perspektive auf die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen. Dieser Punkt ist verknüpft mit dem Spannungsfeld von Differenz und Differenzierung. So ist nicht abschließend geklärt, ob es um die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen geht oder um die Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen.
- Unscharf ist der Maßstab für die Beurteilung der Effekte. Anhand welcher Kriterien soll die Überlegenheit der einen Organisationsform gegenüber einer anderen nachgewiesen werden? Vorgeschlagen werden höchst unterschiedliche Aspekte wie Zufriedenheit der Jungen und Mädchen, Leistungserfolge oder etwa Vielfalt in den geschlechtlichen Darstellungs- und Handlungsweisen.
- Auch die Frage der pädagogischen Strategie erweist sich als spannungsgeladen. Sollen geschlechterdramatisierende oder -entdramatisierende Strategien zur Anwendung kommen? Inwieweit liegen der Konzeption von Mono- bzw. Koedukation selbst bereits dramatisierende bzw. entdramatisierende Vorstellungen zugrunde?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Diskussion vor allem mit Blick auf Mädchen geführt wurde, während zu Jungen bislang empirische Arbeiten selten sind, ebenso wie zum Vergleich unterschiedlicher Organisationsformen. Dieses Desiderat gilt noch zugespitzt für männlichkeitstheoretische Überlegungen. Um sich den Fragen anzunähern, sollen im Folgenden Befunde aus der Studie am *St.-Martin Gymnasium* mit dem Fokus auf Männlichkeitskonzeptionen vorgestellt werden.

3 Theoretisches und methodisches Design der Studie

Das *St.-Martin Gymnasium* – eine christliche Privatschule in einer süddeutschen Kleinstadt – zeichnet sich durch die institutionelle Besonderheit der parallelen Führung von Jungen-, Mädchen- und koedukativen Klassen aus und bietet so ein im deutschsprachigen Raum rares Forschungsfeld, da auf der Ebene der schulkulturellen und soziographischen Daten hoch vergleichbare Klassenkontexte vorliegen. Darüber hinaus ist das *St.-Martin Gymnasium*explizit einer „Jungen- und Mädchenbildung" verpflichtet. Generelles Ziel der Studie ist es, die Alltagspraxis des Unterrichts in drei 5. Klassen zu dokumentieren und Geschlechterkonstruktionen in den verschiedenen Varianten der Klassenzusammensetzung zu analysieren. Dabei ist zu fragen, welche Bedeutung Männlichkeiten in solch explizit geschlechterdifferenzierenden Institutionen spielen.

Männlichkeiten verstehen wir dabei in Anlehnung an Connell als soziale Konstruktionen, welche die jeweiligen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse reflektieren (Connell 1995). Entsprechend kann weder von einem ontologischen Gehalt, noch von einer einzigen Form von Männlichkeit ausgegangen werden. Connell weist vielmehr darauf hin, dass sich je nach sozialer Lage unterschiedliche Männlichkeiten ausbilden können, und er unterscheidet hegemoniale, komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeiten, die sich entlang der Frage des legitimen Zugangs zu materiellen, kulturellen, sozialen oder emotionalen Ressourcen differenzieren lassen (Budde/Rißler 2013). Die soziale Lage wiederum ist eng an die jeweiligen ‚sozialen Felder' gekoppelt, in denen spezifische ‚Männlichkeitskonzeptionen' (Budde o.J.) spannungsreich sowohl zueinander als auch zu Weiblichkeitskonzeptionen stehen. Diese Männlichkeitskonzeptionen sind keine personale ‚Eigenschaft' einzelner Jungen, sondern werden beispielsweise in den ‚ernsten Spielen des Wettbewerbs' (Meuser 2006) generiert. Männlichkeiten weisen aber nicht nur eine relationale Binnenstruktur auf, sondern stehen darüber hinaus immer relational zu Weiblichkeiten, beide Relationierungen sind eingelassen in das Feld der Macht (Bourdieu 2005). Je nach Feld und Lage können dabei unterschiedliche Privilegierungen beispielsweise in Form von bevorzugtem Zugang zu Ressourcen, Diskursen, Anerkennungsräumen und Ähnlichem existieren.

In der Studie gehen wir davon aus, dass auch jede Schule als ‚soziales Feld' eine spezifische Kultur ausbildet. Felder sind nicht statische, fest definierte Einheiten, sondern entstehen in sozialen Aushandlungen jeweils mit Bezug zum Feld der Macht (Bourdieu 1992). Vor allem ungeschriebene ‚Regularien' bestimmen das Handeln im Feld. Zentral ist in der Studie die Erforschung der Schulkultur „als Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren

Vorgaben und damit als einzelschulspezifisch ausgeformte, regelgeleitete Struktur“ (Helsper et al. 1998: 45). Schulkultur lässt sich mit Helsper in Anlehnung an Lacan differenzieren in drei Teilaspekte:

„Das Reale beschreibt vorstrukturierende und rahmende gesellschaftliche Strukturierungen, das Symbolische umfasst […] die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Handlungen und Handlungsverkettungen verschiedener schulischer Akteure in der einzelnen Schule. […] Das Imaginäre bezeichnet jene Ebene, die als Selbstverhältnis der Institution bzw. der kollektiven Akteure zu sich selber zu fassen ist“ (Helsper et al. 2001: 24/25).

Im sozialen Feld Schule sind die in Geschlechterverhältnisse eingelassenen Machtverhältnisse weniger eindeutig organisiert als in anderen Feldern[3], sodass die Frage, welche Geschlechterkonzeptionen privilegiert werden, eine jeweils empirisch zu klärende ist. Über die Dechiffrierung der Schulkultur am *St.-Martin Gymnasium* lassen sich die im Folgenden dargestellten empirischen Befunde systematisieren. Kernelemente der Studie sind teilnehmende Beobachtungen in drei 5. Klassen in Deutsch, Mathematik, am Morgenkreis sowie teilweise in Biologie, Latein und Englisch über vier Wochen im zweiten Schulhalbjahr. Aus den Beobachtungen[4] wurden 64 Feldprotokolle erstellt. Zusätzlich wurden ethnographische Lehrer_inneninterviews und dreimal zwei Schüler_innengruppendiskussionen ausgewertet. Während die teilnehmende Beobachtung die Praktiken der Herstellung von Geschlecht erhebt, dienen die Interviews zur Dokumentation von Orientierungen und Perspektiven.[5]Die Auswertung des Materials erfolgt mittels sequenzanalytischer Verfahrensweisen, indem nach einer schrittweisen Codierung Deutungshypothesen erstellt werden, die an weiteren Textsequenzen kontrastierend überprüft und mit zusätzlich erhobenen Daten wie Interviews trianguliert werden. Abschließend werden vergleichende Fallanalysen erstellt.[6]

---

3 Plakatives Beispiel wäre hier etwa der Bankensektor oder das Militär.

4 Zusätzlich zur Anwesenheit der Beobachter_innen wurden Audioaufnahmen der Unterrichtsstunden erstellt, die im Zweifelsfall bei der Anfertigung der Protokolle herangezogen wurden, um den gesprochenen Wortlaut festzuhalten. Es wurden jedoch keine vollständigen Audiotranskripte der beobachteten Stunden angefertigt.

5 Ergänzend liegen Schulfotos, Schülerportfolios und Entwicklungszeugnisse vor, die an dieser Stelle nicht Gegenstand der Analyse sind.

6 Die Auswahl der Protokollstellen bzw. Interviews legitimiert sich über ihre Exemplarität für die jeweilige Klassenkultur. Es sind repräsentative Passagen nicht in dem Sinne, dass sie besonders häufig auftauchen, sondern dass ihn ihnen häufig auftauchende soziale Strukturen in besonderer Weise sichtbar werden, bzw. die atheoretischen Wissensbestände der Lehrpersonen rekonstruiert werden können.

4 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde im Folgenden verweisen – dies sei vorweggenommen – auf den unterschiedlichen Ebenen auf eine Privilegierung von Männlichkeiten in der imaginären Schulkultur, in der Unterrichtsplanung sowie in der praktischen Handhabung des Unterrichtes. Zugleich bricht sich diese Höherbewertung an einer impliziten Kritik von Männlichkeit.

4.1 Imaginäre Schulkultur

Auf der imaginären Ebene die Schulkultur des St. Martin Gymnasiums dominiert eine Vorstellung stabiler Geschlechterdifferenz, die ihren Ausdruck in spezifischen institutionellen Sortierungen findet, wie im Schulprogramm deutlich wird:

„Wir nehmen Mädchen und Jungen in dieser Phase in ihren unterschiedlichen Entwicklung, unterschiedlichen Interessen, Themen und Bedürfnisse ernst und machen ein zielgruppengenaues Angebot. Deshalb unterrichten wir sie im Fachunterricht nach Geschlecht getrennt. Im Unterricht werden sie so deswegen entlastet von geschlechtsbezogenen Erwartungen und Rollenzuschreibungen. Sie können sich einlassen, sich als Lernende verstehen und vielfältige Erfahrungen und Begegnungen machen. Inhaltlich kann sich der Unterricht deswegen verstärkt an den individuellen Fragen, Themen, Interessen und Herangehensweisen orientieren“ (Internetauftritt).

Es wird deutlich, dass durch die Schaffung monoedukativer Gruppen Jungen und Mädchen in ihren angenommenen spezifischen und geschlechterdifferenten Interessen schulisch optimal gefördert und in ihrem geschlechtlichen Entwicklungsprozess positiv unterstützt werden sollen. Damit einher geht die Vorstellung, dadurch zu einer intensiveren Differenzierung innerhalb jeder Geschlechtergruppe kommen zu können. Das Ziel dieser Unterrichtsorganisation ist folglich nicht eine einseitige Festigung von eindimensionaler Männlichkeit für alle Jungen (und eindimensionaler Weiblichkeit für alle Mädchen), sondern die Förderung vielfältiger Entwicklungen. Damit wird allerdings ein Spannungsfeld eröffnet, welches sich zwischen einer seitens der Institution konstruierten Differenz und einer erwünschten Differenzierung innerhalb der Lerngruppen bewegt. Einerseits soll der Unterricht an die vermuteten geschlechtsadäquaten Bedürfnisse angepasst werden, andererseits soll sich jeder Junge individuell und unabhängig von Geschlechterzuschreibungen entfalten können. Die Kategorie Geschlecht liegt zunächst immer oben auf, bevor sie gegenstandslos werden soll.

4.2 Privilegierte Männlichkeit in Abgrenzung zu Weiblichkeit

Auf der Ebene des Unterrichts jedoch zeigt sich, dass Männlichkeit am St-Martin Gymnasium in mehrfacher Hinsicht durchaus die privilegierte Orientierungsfolie darstellt. Neben der Planung bezieht sich dies auch auf die praktische Handhabung des Unterrichts.

4.2.1 Planung von Unterricht

Insbesondere bei einem Lehrer, der mehrere Fächer in der Jungenklasse unterrichtet, fallen die vielfältigen Arrangements auf, die sowohl didaktisch-methodisch als auch in der Klassenführung hohe Stringenz aufweisen. Aus dem Interview wird allerdings deutlich, dass es sich nur eingeschränkt um eine übergeordnete Orientierung an moderner Didaktik handelt (z.B. Helmke 2006), die für die Lehrkraft handlungsleitend ist. Vielmehr ist diese verwoben mit einer geschlechterbezogenen Perspektive, die ihrerseits zuschreibend arbeitet. Markantestes Beispiel stellt das Element Bewegung dar (Schultheis et al. 2006), welches ausschließlich in der Jungenklasse eingesetzt wird.

„Dass man Elemente vom Bewegten Unterricht aufnimmt, das mache ich vor allem, weil ich glaube die Jungs brauchen das. Es geht nicht anders. Viele Jungen können nicht neunzig Minuten am Tisch sitzen. Und man muss das mal aufbrechen und es tut allen Beteiligten gut. Am besten finde ich, wenn es fachdidaktisch angedockt ist und nicht ein Selbstzweck ist" (LmbcDK).

Der Unterricht wird hier mit Bewegung angereichert. Es wird davon ausgegangen, dass Jungen ein „motorischer Drang" innewohnt „weil eben Bewegung für Jungs so wichtig ist" (LwabcMW), wie auch andere Lehrpersonen in Interviews betonen. Im Mittelpunkt der methodischen Entscheidung für bewegten Unterricht steht also weniger die Körpererfahrung oder der lernförderliche Nutzen von Bewegung, sondern vielmehr die Orientierung an Jungen. Ähnlich verhält es sich mit dem Gestaltungselement ‚Wettbewerb', welches ebenfalls vornehmlich in der Jungenklasse zum Einsatz kommt. Ein scheinbar zunächst allgemeindidaktisch, zur Aktivierung verwendetes, methodisches Element entpuppt sich in den Begründungen der Lehrkräfte als spezifisch jungengeeignetes Motivationselement und sein exklusiver Einsatz in der Jungenklasse etabliert tradierte Männlichkeitskonstruktionen. Wie nah die Distinktion an der Abwertung des Anderen, hier der Mädchen ist, zeigt folgende Äußerung einer Lehrerin anhand der Frage, ob sie in allen drei Klassen denselben Unterricht durchführe.

„Meistens ja, ich weiß, dass jetzt die Jungs eher auf Wettbewerb reagieren. Und ich weiß es eben, gerade, zum Beispiel die Mädchen, obwohl sie, wenn sie gut sind, dass

diese Wettbewerbe die teilweise echt knicken. Also lahm legen fast schon" (LwabsMW).

Die Lehrerin identifiziert eine nach Geschlecht unterschiedliche Perspektive auf wettbewerbsorientierten Unterricht, da dieser Jungen eher aktiviere und zur Leistungserbringung anrege. Bei den Mädchen reagierten hingegen – so die Lehrerin – sogar einige der Guten mit Leistungsabfall auf den Wettbewerb. Der Ausdruck „lahm legen" kann als unvermeidliche Reaktion der Schülerinnen interpretiert werden, die so als passive Objekte des Unterrichts installiert werden. Folge der männlichen Spiele ist für sie Passivität bzw. Zurücknahme. Wie Meuser (2001) über die ‚ernsten Spiele des Wettbewerbs' schreibt, wird hegemoniale Männlichkeit in homosozialen Männergemeinschaften konstruiert, die zugleich weiblichkeitsexkludierend wirken – die Herstellung von Männlichkeit und die Abwertung von Weiblichkeit bedingen einander. Der mit ausschließlicher Orientierung auf Jungen durchgeführte bewegungs- und wettbewerbsorientierte Unterricht in unserem Beispiel übernimmt eine doppelte Abgrenzungsfunktion. Einerseits wird er für Mädchen als nicht lernwirksam eingeschätzt. Anderseits werden Leistungshierarchien innerhalb der bestehenden Jungengemeinschaft gebildet, die in spielerischer Form beginnen und jene ernsten Spiele generieren, die die Position und den Einfluss innerhalb der Klasse bestimmen.

4.2.2 Praxeologische Privilegierung von Männlichkeit im Unterrichtshandeln

Nicht nur in der Planung spielt die privilegierende Konstruktion von Männlichkeit eine Rolle, auch im alltäglichen Unterrichtshandeln findet sich diese Figur. Dies lässt sich exemplarisch an der Vergeschlechtlichung von Arbeitsaufträgen verdeutlichen:

„Die Jungen lesen sich die Arbeitszettel durch. Dann sagt Frau Müller: „Ihr sollt es farbig machen, so dass ihr es nachher findet, ok? Das heißt, ihr sollt keine Blümchen malen, keine Herzchen malen und keine Ponys…'. '…so wie die Mädchen' ergänzt Rick. 'So, wie die Mädchen' wiederholt Frau Müller, 'sondern ihr solltet es lesen und dann ganz clevere Unterstreichungen und Markierungen machen, ok" (B0426EPA).

Hier wird eine Geschlechterkonstruktion entworfen, die Geschlechterstereotype aufruft. Frau Müller betont so, dass die (gemeinsam mit Rick unterstellte) Arbeitsweise der Mädchen keinen Vorbildcharakter für die Jungen hat. Die Arbeitsanweisung ist funktional, rational und am Auftrag orientiert mit dem Ziel „clevere Unterstreichungen" zu machen. Dies beinhaltet sowohl in den unterschiedlichen Adressierungen als auch der Form der Arbeitsanweisungen eine Abwertung von Weiblichkeit, die gleichzeitig zur Aufwertung von Männlichkeit führt.

Anhand einer im Entwicklungsgespräch mit Len verabredeten Maßnahme zur Steigerung der Unterrichtsbeteiligung lässt sich diese Figur ebenfalls darstellen. Im Interview mit der Lehrerin der koedukativen Klasse berichtet diese, dass Mädchen mit geringer Unterrichtsbeteiligung empfohlen wird, pro Meldung einen Gegenstand auf ihrem Tisch zu verschieben, dem Schüler Len hingegen schlägt die Lehrerin einen anderen Modus der Selbstkontrolle vor, den sie als jungenangemessener markiert.

„Es gab auch Jungs, die so ruhig waren. Und dann habe ich dann im Entwicklungsgespräch auch gesagt: ‚ja, also, es gibt die Möglichkeit. Ihr könnt das machen, wenn ihr möchtet, um mehr zu reden und euch dadurch zu kontrollieren'. Da hat man schon gesehen, das finden sie jetzt nicht so gut. Und dann habe ich auch selber gesagt: ‚Ja also, Len, ich weiß ja, du bist ein Junge und du möchtest wahrscheinlich keine Figürchen auf dem Tisch stehen haben und so was. Das würde ich ja auch nicht wollen an deiner Stelle. Ich sagte: ‚Also Jungenehrenwort, wenn du mir die Hand drauf gibst, dass du mehr im Unterricht mitmachst. Dann musst du dich nicht so kontrollieren mit so Mädchenkram'" [LwabcEH].

Über Geschlecht und Ehre findet die Lehrerin Anschluss an die vermuteten Bedürfnisse des Jungen. Der Junge wird als gleicher Vertragspartner einer geteilten Meinung deklariert, die das „Jungenehrenwort" dem „Mädchenkram" gegenüberstellt. Zum Hilfsmittel der Selbstkontrolle wird die männliche Ehre, welche nach Bourdieu als symbolisches Kapital und damit als eine Art Vertrauenskredit wirksam wird (Bourdieu 1993). Die Ehre des Jungen wird hier als geschlechtsspezifisches Instrument benutzt, um dem Schüler einen Handlungszwang aufzuerlegen, den er erfüllen muss, um sie zu bewahren. Zentral ist, dass Ehre nur unter Gleichen gewährt werden kann. Die Lehrerin etabliert eine Ebene der gegenseitigen Anerkennung auf der Grundlage von Ehre, die Len nicht ausschlagen könnte, ohne ebenso die immanente Vergeschlechtlichung zurückzuweisen, welches seinen (vergeschlechtlichten) Status gefährden würde (Bohnsack 2001). Diese von der Lehrerin konstruierte Situation offenbart die Privilegierung von Jungenehre bei paralleler Diskreditierung ihres pädagogischen Angebots für die Schülerinnen als „Mädchenkram".

4.2.3 Gebrochene Privilegierung von Männlichkeit in der koedukativen Klasse

Innerhalb dieses, an Monoedukation und Geschlechterdifferenz orientierten institutionellen Rahmens kommt der koedukativen Klasse ein prekärer Status zu, da sie das imaginäre Spannungsfeld aus Differenz und Differenzierung durch die Klassenzusammensetzung durchkreuzt. Nicht verwunderlich ruft diese Klasse auch im Kollegium ‚gemischte Gefühle' hervor. So erzählt eine Lehrerin, die in allen drei Klassen unterrichtet: „ich war schon immer auch dagegen, […]. Weil das uns vor so viele Probleme stellt […] Weil das für das

Konzept nicht gut. (1) Für mich ist es auch ganz arg schwierig.“ Die Lehrerin hätte selbst nie der Aufnahme einer koedukativen Klasse zugestimmt. Die koedukative Klasse passt nicht in dieses bestehende Programm, sie wirkt doppelt ‚bedrohlich‘: Sie bricht das Konzept der monoedukativen Klassenstrukturen und die Lehrkräfte geraten aufgrund ihrer primär monoedukativen Überzeugungen in ein Spannungsfeld. Damit wird ein Fundament für die koedukative Klasse gelegt, das keine stabile Substanz vorweisen kann.

Im Umgang der Lehrkräfte mit der koedukativen Klasse kristallisiert sich dann deutlich sichtbar eine Privilegierung von Männlichkeit heraus. Die grundlegende Differenzannahme und die damit einhergehenden didaktisch-methodischen Überlegungen der Lehrkräfte führen zu einer starken Orientierung auf Jungen, die ein Lehrer im Interview folgendermaßen ausführt.

„[…] so wie ich mir bei der Jungenklasse Gedanken mache, mache ich es eher vielleicht auch so in der koedukativen Klasse. Also ich würde eher denken, dass ich dann da eher dieses Konzept, was ich vielleicht für Jungsklassen geeignet halte oder so eher da auch anwende. Weil gerade was ich jetzt so (2) ja Störungen, im Sinne von, dass es laut wird oder dass die gan-, dass sie eben dann nicht selber stören, (1) das oft so ist, dass es von den Jungs ausgeht. Und […] dass ich versuche Methoden oder Methodenwechsel oder den Unterricht so zu gestalten, dass um das eher zu verhindern oder zu unterbinden einfach, dass ja dass das auch oder auch mehr Pausen, dass die dann geschwind wieder was anderes im Kopf haben und dann in der Hoffnung, dass sie das danach dann wieder konzentrieren dann“ (LmabcBT).

Die Annahme der anspruchsvolleren Unterrichtsvorbereitung bei den Jungen unterliegt zugleich jedoch einer Abwertung des Sozialverhaltens. Eine Privilegierung entsteht dadurch, dass den Jungen ein Mehraufwand aufgrund von Defiziten (d.s. fehlende Selbstbeherrschung und Anpassungsfähigkeit,die ihnen aufgrund ihres Geschlechts zukommt) zuteilwird. Sie seien – hier schließt sich die Figur zur Kritik – nicht in der Lage, sich der Rahmung des Unterrichts anzupassen, wenn kein Interesse am Gegenstand vorliegt oder selten Methodenwechsel erfolgen. Den Jungen wird unterstellt, dass sie zu störendem Verhalten im Unterricht neigen. Dieser Mangel soll durch besondere Zuwendung bearbeitet werden und daher werden Jungen zum Maßstab der Unterrichtsplanung in der koedukativen Klasse gemacht. Die Orientierung an Männlichkeiten in der koedukativen Klasse ist im Gegensatz zur Jungenklasse jedoch nicht ungebrochen.

„Also ich glaube der Fernando ist manchmal da auch impulsiv und manchmal merkt man es ihm auch an seiner Motorik an, der dann die, die Bewegung sucht oder auch ein Alberto sucht das manchmal glaube. Der dann auch mal aufsteht und mal, mal geht oder <hhh> ein Fritz auch, der sich dann mal kurz, wenn sich mal eine Gelegenheit bietet oder eigentlich auch nicht bietet mal aufstehen und (Lachen) mal zwei Meter zum Nachbar laufen, (1) weil das glaube in dem Augenblick missbrauchen sie das. Also wieder diese Bewegung, die dann halt für die Jungs auch finde ich, die missbrauchen das dann auch“ (LmbcDK).

Der Lehrer beschreibt drei Jungen der gemischtgeschlechtlichen Klasse, die häufig Bewegung suchen. Hier wird der ‚Bewegungsdrang' nicht nur als Anlass zur bewegungsorientierten Unterrichtsgestaltung gesehen wie in der Jungenklasse, sondern ebenfalls eine störende Absicht unterstellt. In der koedukativen Klasse erscheint Bewegung nicht als positives Jungenkonzept. Diese Logik entspricht der sogar aus dem Kollegium heraus formulierten Ansicht, dass „das Konzept Jungen-/Mädchenbildung für die Koedukation so jetzt nicht ausgelegt [ist], sondern für einen monoedukativen Unterricht" (LmbcDK). Hier bricht die Privilegierung von Männlichkeit hin zu unerwünschten Verhaltensweisen, die in der Jungenklasse selbstverständlich und gewollt sind.[7]

5 Fazit

Summiert man die aufgezeigten Beispiele, dann zeigt sich, dass das oben thematisierte Spannungsfeld aus Differenz und Differenzierung an einer Schule, die einem monoedukativen Profil folgt, von den AkteurInnen meist zugunsten des Pols der Differenz aufgelöst wird. Dieser Befund kann – so unsere These – über den Einzelfall St.-Martin Gymnasium hinaus für didaktische und pädagogische Praktiken an anderen Schulen in jenen Fällen vermutet werden, in denen Logiken der Institution Schule mit der Fokussierung auf soziale Differenzen zusammentreffen. Die Hoffnung, durch eine institutionell verbürgte Betonung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu einer Differenzierung innerhalb der Geschlechtergruppen zu gelangen, erfüllt sich in einiger Hinsicht nicht. Die Annahme der Differenz ist dabei tief in die Institution und ihre imaginäre und symbolische Schulkultur eingelassen. Mit Goffman (2001) kann dies als ‚institutionelle Reflexivität' gefasst werden, indem die imaginäre Ebene (wie sie in den Programmatiken und Jungenbildern deutlich geworden ist) und die symbolische Ebene (analysiert am Beispiel der Unterrichtsplanung und Durchführung) dauerhaft aufeinander verweisen. Dies gilt, so lässt sich vermuten, nicht nur für diese spezifische Form der Klassenorganisation, sondern kann als grundlegender Mechanismus von an Geschlechterdifferenz orientierten Schulkulturen angenommen werden. Je stabiler die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konzeptualisiert werden und je differenzbetonender die ergriffenen Maßnahmen sind, desto höher erscheint die Wahrscheinlichkeit, nicht bis zur individuellen Differenz vorzudringen. Dabei wird deutlich, dass Männlichkeiten nicht singulär, sondern

7 Inwieweit dies nur an der Klassenzusammensetzung oder auch an den spezifischen Lehrpersonen liegt, kann nicht abschließend geklärt werden.

sogar in der Jungenklasse nur unter Rekurs auf Weiblichkeit konstituiert werden kann. Die dichotome Geschlechterlogik der Institution stützt beide Konzeptionen gegenseitig.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Differenz nicht als egalitäre gehandhabt wird, sondern mit einer latenten Privilegierung von Männlichkeit einhergeht. Im Gegensatz zur sonstigen Diskussion um eine vermeintliche Verweiblichung der Schule, die Jungen benachteilige, ist es die Orientierung an Männlichkeiten, die de facto als Maßstab für die Gestaltung von Unterricht fungiert. Das eingangs angesprochene Spannungsfeld der unklaren Beurteilungskriterien wird hier in Richtung einer Orientierung an Männlichkeiten gewichtet, der Befund der erhöhten Aufmerksamkeit auf Jungen, der in der Koedukationsdebatte fest verankert ist, bestätigt sich. Die aufgeregte Diskussion um die Jungen als Bildungsverlierer mag hier assistierend wirken. Dabei werden nicht zuletzt im Gewand moderner und subjektorientierter Didaktik (beispielsweise mit Wettkampf und Bewegung) Elemente ins Spiel gebracht, die hoch anschlussfähig an traditionelle Männlichkeitskonzeptionen sind.

Allerdings dokumentiert die prekäre Stellung der koedukativen Klasse, dass innerhalb dieser differenzorientierten Schulkultur die Orientierung an Männlichkeitskonzeptionen keine ungebrochene ist. In dem Moment, in dem Mädchen im Spiel sind, werden diese ebenso auf Geschlechterstereotype verwiesen wie Jungen und, weil zurückhaltend, passiv als zu beschützende Gruppe installiert. Was im homogenen Kontext der Jungenklasse toleriert und gefördert wird (z.B. Bewegung), wird in der Anwesenheit von Mädchen zu einem Risiko für den Unterricht. Damit wird nicht nur herausgestellt, dass die Aufmerksamkeit auf Jungen nicht automatisch ein Privileg ist, sondern ebenso mit erhöhten Disziplinierungen einhergehen kann, ein Befund, der ebenfalls an die bisherige Koedukationsforschung anschließt.

Damit kommen am St.-Martin Gymnasium vor allem geschlechterdramatisierende pädagogische Strategien zur Anwendung. Die Vermutung von Kessels (2002), dass Monoedukation Elemente von *doing gender* (durch die Dramatisierung) und *undoing gender* (durch die erhoffte Entdramatisierung innerhalb der Klasse) miteinander verbindet, lässt sich weniger bestätigen als vielmehr der Hinweis von Budde et al. (2008), dass das monoedukative Setting zur geschlechterdramatisierenden Betonung von Differenz sowie zur Hierarchisierung einer Geschlechtergruppe beiträgt.

Die schulische Orientierung an Männlichkeitskonzeptionen produziert Ausschlüsse nicht nur für Mädchen, die als schutzbedürftig konstruiert werden, sondern letztlich auch für Jungen. Denn die Orientierungen der Lehrpersonen, wie sie in der Unterrichtsplanung und -gestaltung deutlich werden, zielen auf tendenziell stereotype Männlichkeitsvorstellungen, davon abweichende Männlichkeitskonzeptionen – schüchtere, verletzungsoffene „Quengelkinder“ (Budde et al. 2008) – fallen aus dieser Logik heraus.

Literatur

Bergmann, C./Eder, F. (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe. In: Empirische Pädagogik, 14, S. 255-285.

Bohnsack, R.(2001): Der Habitus der „Ehre des Mannes". Geschlechtsspezifische Erfahrungsräume bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Döge, P./Meuser, M. (Hrsg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Opladen: Budrich, S. 49-71.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Budde, J. (2013): Diversity in teachers' assessment of pupils. In: Herbert, A./Kraus, A. (Hrsg.): Praxeology as a Challenge. Münster: Waxmann, S. 89-109.

Budde, J. (o. J.): Männlichkeitskonzeptionen. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim und München. Online verfügbar unter http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/geschlechterforschung/beitraege/17090008.htm [11.09.2013].

Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim: Juventa.

Budde, J./Rißler, G. (2013): Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In: Schulpädagogik heute, 4, 8. Online verfügbar unter http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0813/basisartikel. [11.09.2013].

Connell, R. (1995): Masculinities. Berkley and Los Angeles: University of California Press.

Demant, H. (1955): Koedukation oder getrennte Erziehung. Frankfurt a. M.: Hirschgraben.

Faulstich-Wieland, H. (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 22, 4, S. 39-57.

Faulstich-Wieland, H. (o.J.): Koedukation – Monoedukation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim: Juventa.

Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!" Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske+Budrich.

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim: Juventa.

Fegter, S. (2011): Die Krise der Jungen in den Printmedien. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Geheeb, P. (1914): Koedukation als Lebensanschauung. In: Die Tat. Jena 5, 12, S. 1238-1249.

Gesterkamp, T. (2010): Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren. Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. Online verfügbar unter http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf. [30.09.2013].

Glaser, E. (2001): Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. In: Feministische Studien 19, 1, S. 155-157.

Goffman, E. (2001): Interaktion und Geschlecht. 2. Aufl. Frankfurt/Main, New York: Campus.
Guggenbühl, A. (2008): Die Schule – ein weibliches Biotop. In: Matzner; Michael/Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150-169.
Hannover, B./Kessels, U. (2002): Challange the stereotype! Auswirkungen auf Technik-Freizeitkursen auf das naturwissenschaftliche Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (Beiheft), S. 341-358.
Harker, R. (2000): Achievement. Gender and the Single-Sex/Coed Debate.In: British Journal of Sociology of Education 21, 2, S. 203-216.
Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 2, 6, S. 42-45.
Heller, K./Ziegler, A. (2001): Mit „Reattributionstraining" erfolgreich gegen Benachteiligung. Mädchen und Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (MNT). In: Profil 9, S. 20-25.
Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Keuffer, J./Krüger, H./Reinhardt, S./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29-75.
Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske+Budrich.
Herwartz-Emden, L. (2007): Neues aus alten Schulen. Empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen: Budrich.
Holz-Ebeling, F./Grätz-Tümmers, J./Schwarz, C. (2000): Jungen als Nutznießer der Koedukation? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 32, S. 94-107.
Homberg, T. (1998, orig.: 1845): Gedanken über Erziehung und Unterricht. Lage: Beas-Ed.
Horstkemper, M. (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertauen. Weinheim: Juventa.
Kaiser, A. (2003): Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsbericht aus der Praxis. Opladen: Leske+Budrich.
Kansteiner-Schänzlin, K. (2008): Jungenbildung – Mädchenbildung. Koedukative und monoedukative Aspekte zur Bildung von Jungen und Mädchen. In: Collmar, N./Hess, G. (Hrsg.): Bildung im Umbruch – Bildung im Aufbruch. Stuttgart: Verlag der Evangelischen Gesellschaft, S. 50-66.
Kessels, U. (2002): Undoing gender in der Schule. Weinheim: Juventa.
Kessels, U. (2007): Alles nur Placebo? Warum Monoedukation im Physikunterricht das Fähigkeitsselbstkonzept von Mädchen beeinflusst. In: Ludwig, Peter/Ludwig, Heidrun (Hg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Weinheim: Juventa, S. 251-267.
Kleinau, E./Opitz, C. (1996): Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, 2).
Koch-Priewe, B./Niederbacher, A./Textor, A./Zimmermann, P. (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
Lechner, H. (2000): Wirksamkeit der geschlechtsspezifischen Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung im Anfangsunterricht Physik. In: Brechel, R. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, S. 111-113.

Lenzen, D. (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
Meuser, M. (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: Janshen, D./Meuser, M. (Hrsg.): Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung 1, 2.
Meuser, M. (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, H./Dausien, B.(Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich. 163-178.
Pestalozza, H. Gräfin von (1922): Der Streit um die Koedukation in den letzten 30 Jahren in Deutschland. Langesalza: Beyer & Söhne.
Preuss-Lausitz, U. (1999): Die Schule benachteiligt die Jungen? In: Pädagogik 51, 4, S. 11-15.
Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.) (2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (2003): Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In: Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, S. 217-243.
Wawrzyniak, K. (1959): Grundfragen der Koedukation. München/Basel: Ernst-Reinhardt Verlag.
Wildt, C./Naundorf, G. (1986): „Der Streit um die Koedukation“. In: Hurrelmann, K./Rodax, K./Spitz, N.t/Naundorf, G./Wildt, C./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Koedukation, Jungenschule auch für Mädchen. Opladen: Leske+Budrich, S. 88-174.
Wyneken, G. (1919): Schule und Jugendkultur. Jena: Eugen Diederichs Verlag.