

Übergänge auf Jungenschulen: Schulwahlmotive von Eltern

Rosemarie Godel-Gaßner & Rafael Frick

1 Einführung

Institutionelle Geschlechtertrennung in den Organisationsformen *Jungenschule* oder *Jungenklasse* spielt im Kontext der in Deutschland neu entflammten Diskussion um eine ‚Jungenproblematik‘ bislang weder im öffentlichen Diskurs noch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine prominente Rolle. Diejenigen Beiträge, die sich mit monoedukativem Unterricht als Maßnahme der Jungenförderung beschäftigen, fokussieren auf partielle oder phasenweise Trennung der Geschlechter in einem ansonsten koedukativen schulischen Milieu (vgl. z.B. Böhmann 2003: 35). Deutschsprachige Forschungen zur institutionellen schulischen Trennung sind bislang allerdings vorwiegend dem erkenntnisleitenden Interesse der Mädchenförderung geschuldet und nehmen daher in der Regel die Gruppe der Mädchen in den Blick.¹ So monierte Kampshoff, „dass Jungen bisher nicht im Mittelpunkt der Studien [...] standen“ (Kampshoff 2006: 326) und sah darin einen Schwachpunkt deutscher Forschungen zur Geschlechtertrennung (vgl. ebd.). Dennoch liegen Erkenntnisse zu den Effekten monoedukativer Lernumgebungen vor, die auch positive Effekte für die Gruppe der Jungen durch eine institutionelle Geschlechtertrennung belegen (vgl. Budde 2011: 109f.). Insgesamt ist die Forschungslage aber – wie Kampshoff hervorhebt – „alles andere als eindeutig“ (Kampshoff 2012: 451).

Auf internationaler Ebene, wo Konzepte institutioneller Geschlechtertrennung seit einigen Jahren intensiv erforscht und diskutiert werden (vgl. Smyth 2010), können Forschungsbefunde keinen eindeutigen Vorteil für monoedukativ unterrichtete Jungen belegen (vgl. State Education Resource Center 2013). Kampshoff, die deutsche und englische Studien zur Geschlechtertrennung mit dem Fokus auf Schulleistungen vergleicht, kommt zu dem Schluss, dass neben der hohen Eingangsselektivität und der Geschlechtertrennung weitere Determinanten auf die Schulleistung einwirken. Es gelte

1 Zum deutschsprachigen und internationalen Forschungsstand zur Monoedukation vgl. Herwartz, Schurt und Waburg 2007 sowie den vergleichenden Überblick zu deutschen und englischen Studien bezüglich Geschlechtertrennung und Schulleistungen von Kampshoff 2006.

daher, ein ganzes ‚Bündel an Einflussfaktoren‘ zu berücksichtigen, dessen Elemente beim Vergleich von Schulleistungen in mono- und koedukativen schulischen Kontexten relevant sein könnten (vgl. Kampshoff 2006: 332f.). Folgerichtig warnen Trennungskritiker davor, auf der unzureichenden Grundlage eindeutiger Forschungsergebnisse *single-sex schooling* zu forcieren. Sie argumentieren mit einer Zunahme von Geschlechterstereotypisierung durch Geschlechtertrennung und der Legitimation von institutionellem Sexismus (Halpern/Eliot et al. 2011: 1706). Dennoch erlebt das *single-sex schooling* bzw. *single-sex education* derzeit einen Boom – vor allem in den USA (vgl. Smyth 2010: 51f.).

Auch in Deutschland sind im Bereich des Privatschulwesens in jüngster Zeit Gründungsinitiativen von Jungenschulen zu beobachten. Vor diesem Hintergrund interessieren die Motive, aufgrund derer Eltern ihre Söhne bei einer Jungenschule anmelden. Die Frage der Schulwahlmotive von Eltern beim Übergang auf *Jungenschulen* wurde bisher weder bei empirischen Forschungen zu Übergängen von der Grundschule auf Sekundarschulen noch im Forschungsfeld zu geschlechtersegregiertem Unterricht explizit aufgegriffen. Die nachfolgend vorgestellte empirische Studie soll daher erste Erkenntnisse zu den elterlichen Beweggründen bei der Wahl einer Jungenschule liefern.

2 Zur Theorie der Schulwahlentscheidungen

Schulwahl ist Elternwahl: „Die zentralen Entscheidungen über den Besuch weiterführender Schulen werden nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst, sondern von den Eltern getroffen“ (Lange 2005: 110).² Die Eltern haben dabei nach Mahr-George (1999: 18f.) auf mehreren Stufen Entscheidungen zu treffen. So muss nicht nur über den angestrebten Bildungsabschluss (Bildungsaspiration) entschieden werden, sondern auch über den Weg zu diesem Ziel (Schulart) und über die in Frage kommende Einzelschule der jeweiligen Schulart (Anmeldeschule). Während es eine Reihe von Untersuchungen zur Schulwahl auf den beiden erstgenannten Entscheidungsstufen gibt,³ finden sich, von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. bspw. Clausen 2006), kaum Studien zur Wahl der konkreten Einzelschule. Zur theoretischen Klärung von Schulwahlentscheidung wird gewöhnlich auf die Ansätze der

2 Das gilt auch für Mädchenschulen; für dieses monoedukative Schulsegment liegen entsprechende Daten zu den familiären Akteuren bei der Schulwahl vor, vgl. Frick/Godel-Gaßner (2011: 21f.).

3 Eine Zusammenstellung einschlägiger Studien zu elterlichen Schulwahlentscheidungen im deutschen und internationalen Raum in Mahr-George (1999: 25-32) und Dübgen (2011: 74-143); zur Privatschulwahl in der Schweiz vgl. Suter 2013.

Rational-Choice-Theorie und auf die Kulturkapital-Theorie von Pierre Bourdieu verwiesen.

Die Ansätze der *Rational-Choice-Theorien* stellen Kosten-Nutzen-Modelle dar und gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen rational getroffen werden: Die Akteure wägen demnach ab, welche der in Frage kommenden Alternativen den größten Nutzwert – eine ‚Bildungsrendite‘ – bei möglichst geringen Kosten erwarten lässt (vgl. Becker 1993; Esser 1999).⁴ Als ‚Kosten‘ kommen beispielsweise materielle Aufwendungen wie Fahrtkosten, gegebenenfalls Schulgeld, aber auch der Verzicht auf schnell erzielbares Einkommen durch lange Ausbildungszeiten in Frage. Als immaterielle Aufwendung kann von der Schule geforderte elterliche Mithilfe oder eine Einbringung in die Schulgemeinschaft verstanden werden. Der ‚Nutzen‘, der aus einer Schulwahl erwächst, besteht in der beruflichen Verwertbarkeit, einer selbstzwecklichen Bildung, sozialem Stuserhalt oder auch in einem guten Schulklima (vgl. Dübgen 2011: 77). Implizit vorausgesetzt wird bei der Rational-Choice-Theorie, „dass sich Eltern aktiv mit der Schulwahl auseinandersetzen und sich über die Vorzüge der unterschiedlichen Schulen informieren“ (Suter 2013: 42f.).

Die genannten Voraussetzungen der Rational-Choice-Theorie – engagierte Auseinandersetzung mit der Schulwahl und damit Informiertheit – machen zugleich deutlich, dass auch der sozioökonomische Status des Elternhauses und seine kulturelle Prägung, letztlich das akkumulierte *kulturelle Kapital* einer Familie maßgeblich auf die Schulwahl mit einwirkt. Insofern greift dieser von Bourdieu (1983) geprägte Ansatz nach Suter

„tiefer als die Rational Choice Theorie und besagt, dass die Entscheidung für eine bestimmte Schule Teil eines sozialen Prozesses ist, der durch bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Milieus und des sozialen Netzwerkes beeinflusst wird“ (Suter 2013: 46).

Damit wird deutlich, dass die soziale Herkunft eines Kindes sich als familiäre „Mitgift“ (Bourdieu 2012: 34) wegweisend auf die Schulwahl auswirkt. Relevante Einflussfaktoren auf Bildungsentscheidungen sind somit u.a. die elterlichen Bildungsabschlüsse, Einkommen und materielle Ressourcen, aber auch Lebensstile und Einstellungen. Daraus folgt, dass Schulwahlentscheidungen durch die „kulturellen und strukturellen Bedingungen innerhalb der Familie begrenzt“ (Suter 2013: 47) werden.

Keine theoretische Berücksichtigung findet in den Erklärungsmodellen zur Schulwahl der Faktor ‚Geschlecht‘. Dennoch kann er indirekt in den elterlichen Überlegungen enthalten sein. Wenn beispielsweise Eltern die ‚Kosten‘ abwägen, die durch eine zu treffende Bildungsentscheidung entstehen, dann kann die Einschätzung, ob lange Ausbildungszeiten eine sinnvolle

4 Zu den Unterschieden ihrer soziologischen und psychologischen Variante vgl. Stocké (2012: 424-426).

Bildungsinvestition im Hinblick auf die Zukunft der Tochter oder des Sohnes darstellen, auch mit dem geschlechtsbezogenen Rollenverständnis, das in der Familie vorherrscht, zusammenhängen.

3 Der Faktor Geschlecht als Segregationsmerkmal – Jungenschulen in Deutschland

In Deutschland gilt nach dem Siegeszug der Koedukation schulische Geschlechtertrennung häufig als anachronistisch (vgl. Herwartz-Emden 2007: 7f.). Von dezidierten Kritikern werden monoedukative Schulen gar als „reaktionäre Projekte überwiegend religiöser Fundamentalisten christlicher und islamischer Provenienz“ (Preuss-Lausitz 2005: 232) bezeichnet. Hinzu kommt, dass die Separierung einer Gruppe dem in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gegenwärtig propagierten Leitbild der Inklusion widerspricht, die Heterogenität als Chance wahrnimmt und auf merkmalsbezogene Segregation jeglicher Art konsequent verzichten möchte. Auch im Kontext der theoretischen Geschlechterdebatte und der Geschlechterforschung dominieren Theorien und Konzepte, die um ein *undoing gender* (vgl. Gildemeister 2004) bemüht sind und die eine Entdramatisierung des Geschlechts in der Schule einfordern (vgl. z.B. Budde 2011: 114). Bei der Institutionalisierung eines homosozialen schulischen Raumes durch Jungenschulen/Jungenklassen wird der Faktor Geschlecht nun aber zum alleinigen Trennungskriterium. Die Gruppe der Jungen wird ‚homogenisiert‘ – Unterschiede zwischen den Jungen werden ausgeblendet. Gleichwohl zählt nach Winter „der Nachweis breiter Differenzierungen zwischen Jungen zu den wichtigsten Forschungsergebnissen, welche die Jungenforschung in Deutschland in expliziten Jungenstudien liefern konnte“ (Winter 2004: 355).

Dennoch sind Jungenschulen in Deutschland keineswegs „im Aussterben begriffen“, wie Erler konstatiert (Erler 2012: 185). So zeichnet sich – wohl auch motiviert durch den demographischen Wandel – eine Entwicklung der institutionellen Erweiterung von (katholischen) Mädchenschulen durch Jungenzweige ab. In den letzten Jahren erfolgten allein in Baden-Württemberg an vier Standorten Neugründungen von Jungenschulen bzw. Jungenzweigen, die in ihren Schulkonzepten mit einer spezifischen Jungenförderung werben. Diese Schulkonzepte setzen meist an der defizitorientierten Debatte um Jungen als Bildungsverlierer an, weichen teilweise aber von traditionellen Männlichkeitsnormen ab, die auf Dominanz ausgerichtet sind und „Konzepte von Stärke, Autonomie, Macht und Konkurrenz“ beinhalten (Fegter 2012: 166).

Die hier angesprochenen Jungenschulen⁵neuen Zuschnitts befinden sich bisher ausschließlich in freier Trägerschaft. Wenig geklärt sind die Gründe, die Eltern veranlassen, ihr Kind an einer Privatschule anzumelden. Allgemein wird eine elterliche Unzufriedenheit mit dem staatlichen Schulwesen ins Feld geführt (vgl. Henry-Huthmacher 2008: 12). Ein anderer Argumentationsstrang bemüht soziale Faktoren: „Es ist offensichtlich, dass das Hauptmotiv der Eltern, ihre Kinder an Privatschulen anzumelden, der Wille zur Milieunähe und zur Distinktion ist“ (Wernstedt 2011: 6).

Ungeklärt bleiben allerdings die Motive für die Wahl einer konkreten *Einzelschule*⁶ innerhalb eines bestimmten Bildungsgangs und damit auch für eine monoedukative Schule. Dies zu klären ist das Ziel unserer Studie.

4 Elterliche Schulwahlmotive für Jungenschulen – Ergebnisse einer empirischen Studie

Warum melden Eltern Ihre Söhne auf einer Jungenschule bzw. für einen Jungenzug an? Hauptziel des Forschungsvorhabens war es, einen Beitrag zur Klärung dieses Desiderats zu leisten und damit erste Einblicke in die elterlichen Schulwahlmotive beim Übergang eines Jungen von der vierten Klasse der Grundschule auf eine monoedukative Einrichtung zu gewinnen. Weiterhin gingen wir der Frage nach, ob die von Eltern erwarteten Monoedukationseffekte im Prozess der elterlichen Entscheidung für eine Jungenschule relevant sind.

Da sich die untersuchten Jungenschulen in kirchlicher Trägerschaft befinden, könnten es aber auch primär religiöse Motive sein, die bei der Entscheidung von Eltern für Jungenschulen überwiegen. Die Monoedukation wäre dann zweitrangig bzw. würde billiger in Kauf genommen. Möglich ist aber auch, dass weder religiöse Motive noch erhoffte Monoedukationseffekte ausschlaggebend für die Schulwahl sind.

5 Der Terminus ‚Jungenschule‘ wird hier auch für Jungenzüge im Rahmen koedukativer Schulen oder für Modelle paralleler Monoedukation verwendet.

6 Zu Begründungsmustern elterlichen Schulwahlverhaltens innerhalb eines Bildungsgangs vgl. Clausen 2006.

4.1 Design der Studie

Im Einzelnen standen folgende forschungsleitende Fragen am Ausgangspunkt der Untersuchung:

- Spielt die Annahme von ‚Monoedukationseffekten‘ eine Rolle? Zielen diese auf traditionelle Männlichkeitsbilder ab, oder antizipieren sie auch alternative Männlichkeitsentwürfe?
- Weichen die Schulwahlmotive der Eltern bei der Entscheidung für eine Schule für ihre Söhne von jenen für ihre Töchter ab?
- Welche Rolle spielen religiöse Motive für die Eltern bei der Wahl einer kirchlich getragenen Jungenschule?
- Welches Gewicht kommt anderen Faktoren wie beispielsweise dem Unterrichtskonzept einer Schule, ihrem Leistungsanspruch oder dem Schulklima zu?
- Inwieweit kommen eigene elterliche bzw. familiäre Erfahrungen mit monoedukativem Unterricht zum Tragen?

4.1.1 Konstruktion des Fragebogens

Die elterlichen Schulwahlmotive wurden mit einem Fragebogen erhoben, der Items mit geschlossenen Antwortvorgaben und zwei offenen Fragestellungen enthielt.⁷

Bei der Konstruktion der Items wurden zum einen Erkenntnisse aus Theorien und Forschungen zur Schulwahlentscheidung (vgl. Dübgen 2011 u. Suter 2013), zum anderen genderbezogene Aspekte aus Diskursen in der elternorientierten ‚Ratgeberliteratur‘ zur Jungenthematik (vgl. Schultheis/Fuhr 2006: 17-21) berücksichtigt. Weiterhin wurden Befunde aus der Koedukations- und kritischen Jungen- und Männerforschung (vgl. ebd.: 21-30) integriert.

Ergänzend gingen Erkenntnisse aus vorgängigen Interviews mit Elternvertreterinnen und -vertretern monoedukativer Schulen in die Itemkonstruktion ein. Insgesamt wurden Items zu folgenden Dimensionen konstruiert: schulische Rahmenbedingungen, Schulweg, Freunde, Unzufriedenheit mit staatlichen Schulen, Schulkonzept, Selbstdarstellung der Schule, Elternerfah-

7 Bei den Items zu den direkten Schulwahlmotiven folgten auf das Itempräfix „Wie wichtig ist/war Ihnen bei der Wahl der Schule ...“ Wertungen auf einer fünfstufigen Likert-Skala (von „völlig unwichtig“ bis „sehr wichtig“). Um die erwarteten Monoedukationseffekte der Eltern als implizite Schulwahlmotive zu erheben, folgte auf das Itempräfix „Hier werden einige Aussagen zu Jungenschulen aufgelistet. Wie ist Ihre Einschätzung?“ eine fünfstufige Likert-Skala („nein“, „eher nein“, „teils teils“, „eher ja“, „ja“).

rungen (mit kirchlichen und/oder monoedukativen Schulen), soziale Distinktion, religiöse Aspekte, erwartete bzw. erhoffte Monoedukationseffekte.

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob die befragten Eltern pauschal eine bessere schulische Förderung durch die Monoedukation erwarten, oder ob sich diese Erwartung insbesondere auf Bereiche bezieht, die sowohl in der Koedukations- und Jungenforschung als auch in der Ratgeberliteratur für Eltern angeführt werden, wurde die Dimension ‚Monoedukationseffekte‘ wie folgt differenziert: in Items zur Förderung in konstatierten Defizitbereichen der Jungen (Fremdsprachen, Deutsch, Lesen) (vgl. Budde 2011: 103f.), solche zu diskutierten geschlechtstypischen Verhaltensweisen, Interessen und Bedürfnissen (vgl. Schultheis/Fuhr 2006: 19f.) sowie weitere zur Förderung der Jungen in männlich konnotierten Bereichen wie Sport, Technik und Naturwissenschaften.

Neben Angaben zu Vorerfahrungen der Eltern mit monoedukativen und kirchlichen Schulen wurden auch Antworten zur Grundschulempfehlung des Sohnes, seiner Konfession sowie den Bildungsabschlüssen der Eltern erbeten. Zudem wurden ein möglicher Migrationshintergrund der Familie und der Einbezug des Sohnes in die Schulwahlentscheidung erhoben. In den beiden offenen Fragen wurden die drei wichtigsten Schulwahlmotive erfragt und erfasst, wie die Eltern auf die Schule aufmerksam geworden waren.

4.1.2 Stichprobe

Die Studie wurde in den Jahren 2012/13 an den bestehenden vier Jungenschulen Baden-Württembergs durchgeführt. Im Folgenden werden diese Schulen vorgestellt. Drei der Schulen sind Realschulen (Schulen A, B, C), eine Schule ist ein allgemeinbildendes Gymnasium (Schule D).

Schule A: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer und räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule. Die Schule will nach eigenen Angaben die heranwachsenden Jungen und Mädchen in ihrer jeweils individuellen psychosozialen Entwicklung ernst nehmen und sie im Unterricht von geschlechtsstereotypen Erwartungen und Rollenzuschreibungen entlasten.

Schule B: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer, nicht aber räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule – die beiden Schulzweige befinden sich in unterschiedlichen Gemeinden und sind ca. 15 km voneinander entfernt. Nach Absolvieren der Jungenrealschule besteht die Möglichkeit, am Standort der Mädchenrealschule ein kirchlich getragenes koedukatives Aufbaugymnasium zu besuchen. Die Schule betont ihr Eingehen auf die Stärken und Schwächen der Jungen.

Schule C: Jungenrealschule im Aufbau; in organisatorischer und räumlicher Einheit mit einer etablierten Mädchenrealschule. Eine Interessenförde-

rung der Jungen und Mädchen – unabhängig von gesellschaftlichen bzw. geschlechtsbezogenen Rollenzuschreibungen – ist der Schule ein wesentliches Anliegen.

Schule D: Allgemeinbildendes Gymnasium im Aufbau. Die Schule pflegt in den Klassenstufen 5 bis (voraussichtlich) 9 eine parallele Monoedukation; darüber hinaus gibt es auch einen koedukativen Schulzweig ab Klasse 5. Die Jungen und Mädchen der monoedukativen Zweige werden in den Unterrichtsfächern nach Geschlecht getrennt unterrichtet. In der Oberstufe sollen die monoedukativen Zweige zusammengeführt werden. Die Schule begründet die praktizierte unterrichtliche Geschlechtertrennung mit der Entlastung der Kinder und Jugendlichen von geschlechtsbezogenen Stereotypen.

4.1.3 Durchführung

Ein spezifisches Problem bei der retrospektiven Erhebung von Schulwahlmotiven besteht darin, dass die zum Zeitpunkt der Anmeldung für die Eltern ausschlaggebenden Gründe durch Erfahrungen an der neuen Schule überlagert werden können. In einer ersten Erhebung gegen Ende des Schuljahres 2011/12 wurden daher diejenigen Eltern von *Viertklässlern* befragt, die ihren Sohn an einer Jungenrealschule (Schule C) zwar angemeldet hatten, deren Kinder aber durch den frühen, nahe an der eigentlichen Anmeldung liegenden Erhebungszeitpunkt noch keine Erfahrungen mit der Schul- und Unterrichtswirklichkeit an Schule C hatten. Somit konnten diesbezügliche Antwortverfälschungen an dieser Schule ausgeschlossen werden.

Die zweite Erhebungswelle (Schulen A, B und D) fand im ersten Schulhalbjahr 2012/13 statt. Der Fragebogen wurde um einige Fragen erweitert⁸ und auf den späteren Erhebungszeitpunkt abgestimmt.

4.1.2 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte durch quantitative als auch qualitative Verfahren. Neben der statistischen Auswertung der Fragebögen mittels SPSS wurden die Antworten zu den offenen Fragen mit Hilfe des Programms MAXQDA über eine induktive Kategorienbildung qualitativ ausgewertet. Die sehr hohe Rücklaufquote von 94,6 Prozent verweist auf ein starkes Interesse der Eltern an der Thematik.

8 So wurden in der zweiten Erhebungswelle u.a. Items aufgenommen, die Rückschlüsse auf den Bildungshintergrund des Elternhauses erlauben.

4.2 Ausgewählte Befunde

4.2.1 Zentrale Entscheidungskriterien bei der Schulwahl

Die Auswertung der vorgegeben Items zu den direkten Schulwahlmotiven und den Einschätzungen der Eltern zu Monoedukationseffekten zeigt – bei leichten Verschiebungen – eine erstaunliche Übereinstimmung mit den elterlichen Schulwahlmotiven an den zwölf bestehenden baden-württembergischen Mädchenrealschulen (vgl. Frick/Godel-Gaßner 2012). Auch für die Schulwahl der Jungen stehen keine religiösen Motive an erster Stelle. Vielmehr sind das Erziehungskonzept der Schule, ihre Atmosphäre sowie eine ‚Erziehungsgemeinschaft‘ zwischen Elternhaus und Schule von zentraler Bedeutung. Auffällig sind weiterhin die vergleichsweise hohen Werte bei der Einschätzung, dass an einer Jungenschule die Interessen der Jungen besser gefördert werden könnten⁹ und die hohe Zustimmung bezüglich der besseren Berücksichtigung des Bewegungsdranges der Jungen.

Tabelle 1: Die zehn wichtigsten Schulwahlmotive aller befragten Eltern (eigene Darstellung)¹⁰

Rang	Item	N	Mittelwert	SD
1	Erziehungskonzept der Schule	105	4,78	,416
2	Atmosphäre der Schule	105	4,77	,444
3	Erziehungsgemeinschaft zw. Elternhaus und Schule	103	4,54	,638
4	Bessere Berücksichtigung der Interessen der Jungen	79	4,37	1,002
5	‚Guter Ruf‘ der Schule	102	4,35	,608
6	‚Behütende‘ Atmosphäre	101	4,29	,712
7	Disziplin an der Schule	101	4,17	,736
8	Eindrücke/Informationen am „Tag der offenen Tür“ bzw. bei anderen Informationsveranstaltungen	103	4,11	,803
9	Dem Bewegungsdrang der Jungen kann besser entsprochen werden	79	4,05	,890
10	Hohes Leistungsniveau	100	3,94	,851

9 Hier fällt aber auch die hohe Standardabweichung auf, die auf deutliche Unterschiede in der Einschätzung der Eltern hinweist.

10 Bezogen auf alle Items, auch diejenigen zur Einschätzung von Monoedukationseffekten.

4.2.2 Religiöse Aspekte und Monoedukationseffekte im Vergleich

Die explizit religiösen Motive sind zwar nicht primär entscheidend für die Schulwahl – dennoch sind sie für nahezu alle Eltern von Bedeutung: Lediglich drei von insgesamt 105 befragten Eltern erachten alle religionsbezogenen Items als „unwichtig“ oder „völlig unwichtig“.

Die religiösen Aspekte lassen sich in einer reliablen Skala zusammenfassen¹¹, deren Mittelwert bei 3,724 liegt. Dabei kommen den einzelnen, hier indikativisch umformulierten Items, folgende Werte zu:

- Religiöse Werte sollen in der Schule eine zentrale Rolle spielen. (M = 3,79, SD = ,937)
- In der Schule soll mein Sohn in die Praxis des Glaubens (Feier von Gottesdiensten, Gebete ...) eingeführt werden bzw. Glaubenspraxis soll ausgeübt werden. (M = 3,64, SD = ,952)
- Die Feste des Kirchenjahres sollen in der Schule aufgegriffen werden. (M = 3,71, SD = ,917)
- Der Glaube meines Sohnes soll auch in der Schule gestärkt werden. (M = 3,75, SD = ,864)

Die quantitative Auswertung liefert zudem Hinweise darauf, dass zentrale elterliche Motive wie ‚Erziehungskonzept‘ und ‚behütende Atmosphäre‘ zwar in keinem kausalen, aber dennoch in einem engen Zusammenhang mit den religiösen Aspekten stehen. So korrelieren alle vier religiösen Items mit dem Item ‚Erziehungskonzept‘ hoch signifikant¹² und zwei religiöse Items mit der ‚behütenden Atmosphäre‘.¹³ Dies deutet darauf hin, dass Eltern, zumindest implizit, das ‚Erziehungskonzept‘ und die ‚behütende Atmosphäre‘ mit der religiösen Orientierung der Schule, d.h. mit ihrem propagierten ‚christlichen Menschenbild‘ und der schulisch ausgeübten Religionspraxis verbinden. Erwartungsgemäß spielen die religiösen Aspekte dabei für die Eltern *katholischer* Söhne¹⁴ eine signifikant größere Rolle als für die anderer Konfessionen oder Religionen. In diesem Kontext muss zudem erwähnt wer-

11 N=105, Cronbachs Alpha= ,953, M=3,724. Die sehr guten Reliabilitätswerte bestätigen, dass die einzelnen Items zu einer Kategorie zusammengefasst werden können und ermöglichen den Vergleich mit der Kategorie ‚Religiöse Aspekte‘ aus der qualitativen Auswertung. Auf eine vergleichende Zusammenschau aller Kategorien aus der quantitativen und qualitativen Auswertung muss hier aus Platzgründen verzichtet werden.

12 Korrelation nach Pearson mit Erziehungskonzept: religiöse Werte der Schule (,375**), Glaubenspraxis, Gottesdienste, Gebete in der Schule (,284**), Feste des Kirchenjahres werden gefeiert (,288**), Glaube wird gestärkt (,330**).

13 Korrelation nach Pearson mit ‚behütende Atmosphäre‘: religiöse Werte der Schule (,237*), Glaubenspraxis, Gottesdienste, Gebete in der Schule (,267**), Feste des Kirchenjahres werden gefeiert (,232*), Glaube wird gestärkt (,320**).

14 Obwohl alle untersuchten Schulen katholisch getragen sind, werden auch Schüler anderer Konfessionen aufgenommen. So sind in allen Realschulen nur 66,2 %, in der Gymnasialklasse lediglich 56,7 % der Jungen katholisch.

den, dass bei nahezu einem Drittel der Söhne der Jungenrealschulen mindestens ein Elternteil selbst eine kirchliche Schule besucht hat.¹⁵

Die von Eltern durch die institutionelle Trennung erwarteten Monoedukationseffekte werden dennoch durchschnittlich höher bewertet als die religiösen Aspekte. Einzelne genderbezogene Items erreichen wesentlich höhere Mittelwerte als die religiösen Items. Die höchste Zustimmung erhielt das Item „bessere Berücksichtigung der Interessen von Jungen“, gefolgt von den Items „[dem] Bewegungsdrang [kann] besser entsprochen werden“ und „[Jungen] lernen besser, Gefühle zuzulassen und auszudrücken“.¹⁶ Auffallend ist allerdings die erstaunliche Diskrepanz zwischen dem niedrigen Mittelwert des Schulwahlmotivs „keine Mädchen“¹⁷ und der relativ hohen Bewertung erwarteter Monoedukationseffekte, wobei die hohe Standardabweichung auf eine breite Streuung der Antworten hinweist. Hier liegt möglicherweise eine Verzerrung durch ‚soziale Erwünschtheit‘ vor. Die negative Formulierung ‚keine Mädchen‘ könnte hierfür verantwortlich sein: Möglicherweise empfinden die Eltern dieses Item als eine generelle Ablehnung von Mädchen. Eine positive Formulierung des Items – beispielsweise: ‚nur Jungen‘ – hätte möglicherweise höhere Zustimmung erfahren. Zudem verweisen die Antworten auf die offene Frage nach den wichtigsten Schulwahlmotiven auf eine hohe Relevanz der Geschlechtertrennung für die Schulwahlentscheidung, da hier sehr häufig ‚keine Mädchen‘ angegeben wurde.

Die Zusammenfassung der genderbezogenen Items in reliable Skalen zeigt, wie Eltern die einzelnen Kategorien bewerten:

- Items zu positiven Effekten bezüglich jungenspezifischer Bedürfnisse und Interessen:¹⁸
 - An einer Jungenschule lernen Jungen besser, ihre Gefühle zuzulassen und auszudrücken. (M = 3,87; SD = 1,102)
 - An einer Jungenschule können sich Jungen besser auf das Lernen konzentrieren, da keine Mädchen in der Klasse sind. (M = 3,54; SD = 1,136)
 - An einer Jungenschule kann dem Bewegungsdrang der Jungen besser entsprochen werden. (M = 4,05; SD = ,890)
 - An einer Jungenschule können die Interessen der Jungen besser berücksichtigt werden. (M = 4,37; SD = 1,002)
 - An einer Jungenschule lernen Jungen besser, sich mit ihrer Rolle als Mann in Beziehungen und Gesellschaft auseinanderzusetzen. (M = 3,19; SD = 1,026)

15 Exakt 30,7 % (N=75), beim Jungengymnasium liegt der Wert mit 13,3 % (N=30) deutlich darunter.

16 Dabei lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Konfessionsgruppen feststellen.

17 M=2,66, N=100; SD=1,183.

18 N=79; Cronbachs Alpha= ,825; M=3,806, Itemanzahl: 5.

- Items zur Förderung in männlich konnotierten Bereichen:¹⁹
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Sport besser gefördert. (M = 3,76; SD = 1,071)
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Technik besser gefördert. (M = 3,75; SD = ,974)
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Naturwissenschaften besser gefördert. (M = 3,70; SD = ,990)
- Items zur Förderung in Defizitbereichen:²⁰
 - An einer Jungenschule werden Jungen in Fremdsprachen besser gefördert. (M = 3,42; SD = 1,056)
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Fach Deutsch besser gefördert. (M = 3,53; SD = 1,003)
 - An einer Jungenschule werden Jungen im Lesen besser gefördert. (M = 3,52; SD = 1,123)

Der Bildungsabschluss der Mutter wirkt sich deutlich auf die Einschätzung einiger Monoedukationseffekte aus. Signifikante Unterschiede lassen sich hier bei drei Items feststellen: „Ohne Mädchen in der Klasse bessere Konzentration der Jungen auf das Lernen“²¹, „Jungen lernen an einer Jungenschule besser, Gefühle zuzulassen und auszudrücken“²² und „in einer Jungenschule kann dem Bewegungsdrang der Jungen besser entsprochen werden“.²³ Mütter mit Abitur stimmen diesen Items in höherem Maße zu als beispielsweise Mütter mit Hauptschulabschluss. Möglicherweise verfolgen Mütter mit Abitur zum einen die mediale Debatte um die ‚Bildungsmisere‘ der Jungen stärker und setzen sich zum anderen intensiver mit dem Diskurs um Männlichkeitsrollen auseinander. Gruppenunterschiede bei den erwarteten Monoedukationseffekten hinsichtlich des Bildungsabschlusses der Väter sind hingegen nur bei dem Item „die Förderung im Lesen war wichtig für die Schulwahl“ zu beobachten. Eltern, bei denen die Väter einen Hauptschulabschluss aufweisen, bewerteten dieses Motiv höher als jene, bei denen die Väter Abitur ablegten. (M1 = 4,31; M2 = 3,75; p = ,002)

4.2.3 Familiäre Erfahrungen mit Monoedukation

Auffallend viele Mütter der Realschüler verfügen über eigene schulische Erfahrungen mit Monoedukation (27 % gegenüber 6,7 % bei den Gymnasialmüttern). Erklärbar ist dieser Befund dadurch, dass die Jungenrealschulen alle als Filialen bestehender kirchlicher Mädchenschulen gegründet wurden,

19 N=74; Cronbachs Alpha= ,827; M=3,667, Itemanzahl: 3.

20 N=76; Cronbachs Alpha= ,844; M=3,434, Itemanzahl: 3.

21 M=4,10 im Vergleich zu M=2,40; p=,050.

22 M=4,80 im Vergleich zu M= 2,80; p=,009.

23 M=4,70 im Vergleich zu M=3,20; p=,034.

während sich das Gymnasium noch im Aufbau befindet und daher bisher keine Absolventinnen oder Absolventen hervorgebracht hat. Ein nicht unerheblicher Prozentsatz der Jungen hat zudem Geschwister, die auch monoedukative Schulen besuchen.²⁴

5 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des vorgestellten Forschungsprojekts konnten empirisch belastbare Daten gewonnen werden, die einerseits Hinweise auf entscheidende elterliche Beweggründe bei der Wahl einer Jungenschule, andererseits Einblicke in die Einschätzungen dieser Elterngruppe hinsichtlich der erwarteten Monoedukationseffekte geben.

Deutlich wird, dass die befragten Eltern für ihre Söhne vor allem Wert auf Aspekte legen, die den Bereichen Erziehungskonzept und Schulklima zugeordnet werden können. Leistungsbezogene Gesichtspunkte sind dagegen von deutlich geringerer Relevanz. Dies ist insofern erstaunlich, da in der Diskussion um die Qualität von Schulen in freier Trägerschaft vordergründig meist auf den Leistungsaspekt abgehoben wird.

Die von uns befragten Eltern wünschen sich, dass ihre Söhne als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden. Diese Sichtweise auf ihr Kind erhoffen sich Eltern insbesondere durch die ‚christliche‘ Orientierung, die in den veröffentlichten Leitbildern der Schulen zum Ausdruck kommt und die in den Augen der Eltern auf das Schulklima Einfluss nimmt. Dabei wirken sich Erfahrungen, die Eltern selbst durch den Besuch einer kirchlichen Schule gemacht haben, verstärkend aus. Auffallend ist in diesem Zusammenhang der relativ hohe Prozentsatz von Eltern der Jungenrealschulen, der selbst eine kirchliche Schule besucht hat und über eigene schulische Monoedukationserfahrungen verfügt. Hier kann eine ausgeprägte Familientradition bei der Schulwahl festgestellt werden. Dies deutet darauf hin, dass die Schulwahl – entgegen den Annahmen der Rational-Choice-Theorie – nicht nur eine rationale Entscheidung der Eltern ist, sondern stark von familialen bzw. persönlichen Schulerfahrungen beeinflusst wird.

Die Ergebnisse verweisen weiter darauf, dass die befragten Eltern in ihren Antworten überwiegend eine Perspektive auf Jungenbildung einnehmen, die an den Diskursen der Ratgeberliteratur zur Jungenthematik ansetzt: an dem

24 In den Jungenrealschulen A und C haben 28,4 % der Jungen (bei N=74) Schwestern, die auch monoedukativ unterrichtet werden, in der Gymnasialklasse 10,3 % der Jungen (bei N=74). Monoedukativ unterrichtete Brüder haben in den Jungenrealschulklassen A und C 9,6 % (bei N=73) und in der Gymnasialklasse 16,7 % (bei N=30) der Jungen.

‚Arme-Jungen‘-Diskurs, am ‚Die-Schule-versagt‘-Diskurs und am ‚Wie-Jungen-sind‘-Diskurs (vgl. Schultheis/Fuhr 2006). Ob und gegebenenfalls wie intensiv Eltern tatsächlich die mediale Diskussion um die Bildungsmisere der Jungen mit ihrer Krisensemantik (vgl. Fegter 2012: 77) verfolgen, muss durch weitere Studien geklärt werden.

Die befragten Eltern gehen von einer ‚Andersartigkeit‘ der Jungen aus und erwarten von einer Jungenschule, dass diese die ‚spezifischen‘ Bedürfnisse und Interessen ihrer Söhne besser berücksichtigt. So sollen die Jungen auch in jenen unterrichtlichen Domänen intensiv und besser als an einer koedukativen Schule gefördert werden, die allgemein als Defizitbereiche der Jungen diskutiert werden, wie beispielsweise im Feld des Lesens.

Eltern erhoffen sich darüber hinaus aber auch eine Förderung in Persönlichkeitsaspekten, die nicht dem männlichen Stereotyp entsprechen, wie etwa ‚Gefühle zulassen und auszudrücken‘. Möglicherweise ist eine Teilgruppe der Eltern, die ihren Sohn auf einer Jungenschule anmeldet, verunsichert und erhofft sich angesichts der diskutierten ‚Männlichkeitskrise‘ optimierte Zukunftschancen durch eine breite und intensive schulische Bildung – auch jenseits traditioneller Geschlechterrollenzuschreibungen. Ob und inwieweit diese neuen Jungenschulen den elterlichen Erwartungen in Bezug auf Genderaspekte entsprechen, oder ob sie durch die Dramatisierung von Geschlecht einer Geschlechterstereotypisierung Vorschub leisten, ist noch ein Forschungsdesiderat. Da es sich bei der Gründung von Jungenschulen um eine dauerhafte Institutionalisierung von Geschlechtertrennung handelt und monoedukative Schulen ihre Legitimation zumindest teilweise aus postulierten Geschlechterdifferenzen beziehen, kann aus der Perspektive der theoretischen Geschlechterdebatte angefragt werden, ob hiermit zementiert wird, was überwunden werden will, d.h. Geschlechterdifferenzen konstruiert und weitertradiert werden.

Literatur

- Becker, G. S. (1993): Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third Edition. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Böhmman, M. (2003): Jungen in der Schule – ein Problemfall!? Die neue Diskussion um die Jungen. In: Pädagogik 55, 10, S. 32-35.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz Verlag, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Budde, J. (2011): Geschlechtersensible Schule. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99-119.
- Clausen, M. (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 69-90.
- Dübgen, K. (2011): Elternerwartungen an Katholischen Grundschulen. Eine empirische Untersuchung der elterlichen Erwartungen an eine Katholische Grundschule in Deutschland vor Beginn und am Ende der Grundschulzeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Erler, G. A. (2012): Schluss mit der Umerziehung! Vom artgerechten Umgang mit den Geschlechtern. Wie Frauen in Unternehmen endlich aufsteigen und Jungen in der Schule nicht weiter abstürzen. München: Heyne Verlag.
- Esser, H. (1999): Die Wert-Erwartungstheorie. In: Esser, H. (Hrsg.): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 247-293.
- Fegter, S. (2012): Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Frick, R./Godel-Gaßner, R. (2011): Übergänge auf Mädchenrealschulen. Schulwahlmotive von Eltern. Forschungsbericht (unveröffentl.). Ludwigsburg.
- Frick, R./Godel-Gaßner, R. (2012): Mädchenschulen: Überholte Relikte oder attraktive Alternativen? – Ergebnisse einer Elternbefragung. In: FORUM Schulstiftung 22, Nr. 56, S. 14-30.
- Gildemeister, R.: Doing Gender (2004): Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132-140.
- Halpern, D. F./Eliot, L./Bigler, R. S./Fabes, R. A./Hanish, L. D./Hyde, J./Liben, L. S./Martin, C. L. (2011): The Pseudoscience of Single-Sex Schooling. In: Science VOL 333, 23. September, S. 1706f.
- Henry-Huthmacher, C. (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Merkle, T./Wippermann, C.: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius, S. 1-24.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2007): Geschlechtersegregierter Unterricht in monoedukativen Schulen und Klassen – Forschungsstand und Forschungsdesiderata. In: Herwartz-Emden, L. (Hrsg.): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 41-112.
- Kampshoff, M. (2006): Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien. In: Die Deutsche Schule 98, 2006, 3, S. 322-336.
- Kampshoff, M. (2012): Geschlechtertrennung ja oder nein?! In: Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechtertrennung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443-454.
- Lange, E. (2005): Soziologie des Erziehungswesens. 2., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mahr-George, H. (1999): Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske und Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung. In: Die Deutsche Schule 97, 2, S. 222-235.
- Schultheis, K./Fuhr, T. (2006): Grundlagen der Jungenforschung. In: Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 12-71.
- Smyth, E. (2010): Single-sex Education: What Does Research Tell Us? In: Revue française de pédagogie, (171), avril-mai-juin, S. 47-55.
- State Education Resource Center (2013): Single-sex Education: The Connecticut Context. Technical Report. [ctserc.org/docs/Single-Sex Education report SERC 2013.pdf](http://ctserc.org/docs/Single-Sex_Education_report_SERC_2013.pdf) [Zugriff: 20.08.2013].
- Stocké, V. (2012): Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423-436.
- Suter, P. (2013): Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernstedt, R. (2011): Vorwort, zu: Weiß, M.: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin, S. 5f.
- Winter, R. (2004): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-359.