

Schule, Männlichkeit und Anerkennung

Gruppendiskussionen mit Jungen über die Benachteiligung in der Schule

INAUGURAL-DISSERTATION
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
am Fachbereich 03
Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

Eingereicht von
Katharina Kanitz

Institut für Schulpädagogik, Elementarbildung und Didaktik der Sozialwissenschaften

Betreuer: Professor Dr. Jochen Wissinger

und

Institut für Erziehungswissenschaft

Betreuerin: Professor Dr. Christine Wiezorek

Gießen 2017

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Benachteiligung und Geschlecht	10
1.1 Genderbezogene Schulforschung: Benachteiligung der Mädchen	10
1.2 Schulbezogene Jungenforschung: Benachteiligung der Jungen	15
2 Diskurse und Fragestellung	26
2.1 Anerkennungstheoretischer Diskurs der schulischen Sozialisationsforschung	26
2.2 Peertheoretische Diskurslinie	29
2.3 Genderbezogene Diskurslinie	32
2.4 Konkretisierung der Fragestellung	33
3 Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen	35
3.1 Der strukturfunktionalistische Ansatz: Die Institution Schule als Sozialisationsinstanz	36
3.1.1 Parsons: Sozialisation und Rollenhandeln in Bezug auf die Institution Schule	37
3.1.2 Schulische Sozialisationsprozesse und die Funktionen von Schule	41
3.2 Mikrosoziale Prozesse in der schulischen Sozialisationsforschung	50
3.2.1 Interaktionistischer Ansatz: Mead und Sozialisation	51
3.2.2 Forschungsbefunde zu mikrosozialen Sozialisationsprozessen in der Schule	59
3.2.3 Der anerkennungstheoretische Ansatz der schulischen Sozialisationsforschung	74
3.2.4 Anerkennungstheoretische Forschungsbefunde der schulischen Sozialisationsforschung	84
3.3 Genderbezogen Sozialisationsforschung der Schule	93
3.4 Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens	96

4	Anlage der Studie: Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen.....	99
4.1	Methodologische und methodische Grundlagen: Gruppendiskussion und dokumentarische Methode.....	100
4.2	Feldzugang und Fallauswahl	105
5	Die Fallanalyse der Gruppe Hilo.....	117
5.1	Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse	117
5.1.1	Die schulisch-institutionellen Erwartungen und der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen	117
5.1.2	Zentrale Orientierung: Schulabschluss und Arbeitswelt.....	121
5.1.3	Konflikte innerhalb der Gruppe Hilo.....	127
5.1.4	Geschlecht und Schule	131
5.2	Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung.....	136
5.2.1	Die Ausgestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung	136
5.2.2	Die besondere Ausgestaltung des SchuB-Programms.....	139
5.2.3	Peerkultur im schulischen Kontext	144
6	Fallanalyse der Gruppe Kona.....	149
6.1	Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse	149
6.1.1	Der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen und die Auswirkungen auf den Unterricht.....	149
6.1.2	Der Trainingsraum in der Schule	157
6.1.3	Das Thema Geschlecht im Unterricht bei Lehrerinnen	163
6.1.4	Die Bedürfnisorientierung der Jugendlichen	168
6.2	Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung.....	172
6.2.1	Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen in der Schüler-Lehrer-Beziehung	172
6.2.2	Trainingsraum und Missachtungserfahrung	177
6.2.3	Genderbezogene Leistungsunterschiede im Unterricht bei Lehrerinnen... ..	180
6.2.4	Schulvision: Die Nichtentsprechung zwischen der Schule und den Bedürfnissen der Jugendlichen	182

7	Fallanalyse der Gruppe Pali	185
7.1	Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse	185
7.1.1	Das Erleben von Schule	185
7.1.2	Die Bedürfnisse der Jugendlichen	188
7.1.3	Die Wahrnehmung von Schule, Unterricht und Lehrpersonal.....	191
7.1.4	Die Differenzierung zwischen den Geschlechtern: Leistung versus Geschlecht.....	195
7.1.5	Genderbezogene Praxis im Unterricht	200
7.2	Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung	205
7.2.1	Peerkultur und Geschlecht im schulischen Kontext	205
7.2.2	Missachtung von Bildungsinteressen.....	207
7.2.3	Geschlechtsspezifische Benachteiligung in der Schule	210
8	Fallübergreifende Diskussion und Theoretisierung	213
8.1	Schulische Anerkennungsproblematiken.....	213
8.1.1	Anerkennungsproblematik „Wissen gegen Respekt“	214
8.1.2	Anerkennungsproblematik „Hilfe gegen Kontrolle“	215
8.1.3	Anerkennungsproblematik „Kenntnisreichtum der Lehrkraft und die Nichtentsprechung der Bildungsinteressen der Jugendlichen“	216
8.1.4	Anerkennungsproblematik „Generative Differenz im komplementären Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster und die Gleichwertigkeit schulischer Akteure als Gesellschaftsmitglieder“	218
8.1.5	Anerkennungsproblematik „Anerkennung schulischer Leistung in Abhängigkeit des Geschlechts“	220
8.1.6	Anerkennungsproblematik „Die Nichtentsprechung zwischen Integration in die männliche Peerkultur und schulischen Erwartungen“...	221
8.2	Die Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken im Hinblick auf schulische Sozialisation.....	223
9	Abschlussbetrachtung und Ausblick.....	227
9.1	„Doing Gender“ in der Schule: Benachteiligung der Jungen?	227
9.2	Ausblick und Anschlussfragen	230
	Literatur	233

Einleitung

Die in den vergangenen Jahren des Öfteren in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit hervorgebrachte These, dass Jungen als die (neuen) Bildungsverlierer angesehen werden (können), hat den Anstoß für die vorliegende Untersuchung gegeben (vgl. hierzu Spiewak & Otto 2010: ein Streitgespräch von Faulstich-Wieland und Hurrelmann über richtige Förderkonzepte für Jungen in der ZEIT (32/2010)). Die Arbeit knüpft an eine Diskussion an, die in den 1960er Jahren in Westdeutschland ihren Anfang nahm und im Konstrukt vom ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘ drei Merkmale der Bildungsbenachteiligung zusammenführt: Schicht (Arbeiterkind), Region (Landkind) und Geschlecht (Mädchen) (Dahrendorf 1965, S. 52)¹.

Aktuell zeigt sich national wie auch international eine Verschiebung der Diskussion um Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsbenachteiligung im Vergleich der Geschlechter (vgl. hierzu OECD 2015): Gegenwärtig werden die Jungen in der Schule als das benachteiligte Geschlecht diskutiert (vgl. hierzu Diefenbach 2010; Fegter 2012; Baier 2014): Ein Abgleich der Schulabschlüsse von Mädchen und Jungen dokumentiert, dass mehr Mädchen die Schule mit dem höchsten Abschluss verlassen als Jungen (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 91 f.; Quenzel & Hurrelmann 2010, S. 63 ff.; Rieske 2011, S. 23 ff.). Jungen gehen vergleichsweise häufiger in eine Haupt- oder eine Sonderschule und verlassen die Schule auch öfter ohne jeglichen Abschluss (vgl. hierzu Gaupp/Lex & Reißig 2008, S. 389, Budde 2008, S. 9 f.; Wenzel 2010, S. 60). Angesichts dieser statistischen Hinweise auf eine männliche Risikogruppe wird in jüngerer Zeit sowohl in der Schul-, Geschlechter- und Bildungsforschung als auch in den Medien über die Bildungschancen der Jungen diskutiert (vgl. hierzu Fegter 2012).

¹ Die Gruppe der Katholiken zu den Bildungsbenachteiligten zu zählen, wurde bereits von Dahrendorf (1965, S. 52 f.) nur unter Vorbehalt getan. Er stützt sich auf die Annahme, dass die Gruppe der Katholiken überwiegend mit den beiden Gruppen der Land- und Arbeiterkinder zusammenfällt und darin besonders stark vertreten ist. Dieser These wurde zugrunde gelegt, „dass bei Kontrolle der sozialen Lage des Elternhauses und dessen Wohnort die Konfession keinen eigenständigen Faktor für unterproportionale Bildungsbenachteiligung von Katholiken darstellt“ (Becker 2007, S. 178). Dahrendorf (1965) verweist darauf, dass laut Untersuchungen „vielfach weniger die Konfessionszugehörigkeit als die regionale Homogenität die Bildungschancen bestimmt“ (ebd., S. 53) und besonders im Bundesland Bayern der Anteil der Land- und Arbeiterkinder überproportional hoch ist und in diesem Sinne von einem katholischen Bildungsdefizit gesprochen werden kann (ebd.).

Bereits 1987 hat Horstkemper darauf aufmerksam gemacht, dass Mädchen bezogen auf ihre Schulnoten leistungsorientierter sind als Jungen (ebd., S. 215 f.), weshalb die These von den Jungen als neue Bildungsverlierer einer Diskussion und weiterführenden Forschung bedarf. Hierzu will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Sie geht angesichts statistischer Hinweise auf eine männliche Risikogruppe der Frage nach, inwiefern die Institution Schule an den gesellschaftlich wie individuell unerwünschten Leistungsergebnissen beteiligt ist. Dabei wird der Überlegung gefolgt, dass den Prozessen des subjektiven und kollektiven Umgangs mit schulischen Lern- und Verhaltenserwartungen im Rahmen des Unterrichts und des Schüler-Lehrer-Verhältnisses Aufmerksamkeit gelten muss.

Trotz der schul- und geschlechtstheoretischen wie auch gesellschaftlichen Bedeutsamkeit in Bezug auf die Frage nach den institutionellen Bedingungen des Aufwachsens und Lernens in der Schule sowie mögliche geschlechtsbezogene sozialisatorische Effekte liegen nur vereinzelte empirische Untersuchungen vor, die schulische Sozialisationsprozesse aus einer jungenspezifischen Perspektive in den Blick nehmen (vgl. hierzu Budde 2005; Michalek 2009; Huxel 2014). Studien, die die Perspektive von Jungen einnehmen, setzen sich beispielsweise mit dem Verständnis von Männlichkeit in der alltäglichen sozialen Praxis unter Jungen auseinander (vgl. hierzu Budde 2005; Budde 2012) oder fokussieren die Geschlechtervorstellungen von Grundschulkindern (vgl. hierzu Michalek 2006) oder richten ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen, wie beispielsweise Geschlecht und Ethnizität (vgl. hierzu Huxel 2014).

Um zur Klärung der Frage beitragen zu können, inwieweit Jungen in der Schule benachteiligt werden, wird im Folgenden im theoretischen Teil der Studie eine Einordnung in geschlechts- und sozialisationstheoretische Schuldiskurse vorgenommen; im empirischen Teil steht die Perspektive der Jungen im Fokus. Entlang ihrer Wahrnehmungen und Deutungen mit Schule und Unterricht sowie ihren Erfahrungen in der Schüler-Lehrer-Interaktion werden rekonstruktiv sozialisatorisch bedeutsame Mikroprozesse in der Schule und mögliche Auswirkungen zugänglich, die Auskunft darüber geben, ob und inwiefern sich Jungen in der Schule als benachteiligt sehen und woran sie dies festmachen.

Ausgehend von der sozialisationstheoretischen Annahme, dass neben der Schule auch die Peers eine bedeutende Sozialisationsinstanz im schulischen Raum darstellen (vgl. hierzu Bennewitz/Breidenstein & Meier 2016; Köhler/Krüger & Pfaff 2016), wird zum einen das Schüler-Lehrer-Verhältnis aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive der schulischen Sozialisationsforschung in den Mittelpunkt gestellt (*Diskurs 1*). Zum anderen steht

die Schüler-Schüler-Beziehung unter dem Fokus der männlichen Peergroup im Zentrum der Studie (*Diskurs 2*). Mit Bezug auf die Genderforschung wird des Weiteren davon ausgegangen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit in fortlaufenden sozialen Konstruktionsprozessen aktualisiert und reproduziert werden (*Diskurs 3*).

Diskurs 1: Unter anerkennungstheoretischen Überlegungen wird das Schüler-Lehrer-Verhältnis in den Blick genommen. So lässt sich aufzeigen, dass in den Interaktionsbeziehungen zwischen den Lehrkräften und den Schülern und Schülerinnen sowohl Missachtungs- als auch Anerkennungserfahrungen im schulischen Raum gemacht werden (vgl. hierzu Helsper/Sandring & Wiezorek 2005; Wiezorek 2005; Sandring 2013). Die Anerkennungstheorie von Honneth (1992) dient dabei als Heuristik, um die schulischen Erfahrungen der männlichen Jugendlichen reformulieren zu können. Zugleich kann aufgezeigt werden, inwiefern Jungen rechtliche Anerkennung und soziale Wertschätzung innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung zuteilwerden oder inwiefern sie eine Benachteiligung in der Schule wahrnehmen. In dieser Hinsicht kommt der Schule als gesellschaftliche Institution sowie den Lehrkräften eine sozialisatorische Bedeutsamkeit zu. Im Mittelpunkt der Beschreibung und Analyse stehen aus der Perspektive der Jungen zum einen die Interaktionsbeziehungen und der Umgang zwischen ihnen und den Lehrkräften, zum anderen die Geschlechterkonstruktionen, die die Schule an sie heranträgt und die die Jugendlichen in der Peergroup verhandeln. Der rekonstruktive Zugang ermöglicht es, diese Thematiken zu verknüpfen und die Kategorie Geschlecht hinsichtlich schulischer Missachtungs- und Anerkennungserfahrungen zu erschließen. Er ermöglicht darüber hinaus, danach zu fragen, wie sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis ausgestaltet und welche Anerkennungsproblematiken sich für die Jungen aus dem Umgang mit den Lehrkräften ergeben.

Diskurs 2: Peer-, Schul- und Jugendforschung haben herausgearbeitet, dass die Peergroup als Sozialisationsinstanz neben der Familie und der Schule für Jugendliche von zentraler Bedeutung ist (vgl. hierzu Willis 1979; Budde 2009; Köhler u. a. 2016): Unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive kann für die männliche Sozialisation hervorgehoben werden, dass innerhalb der Peergroup soziale Rollen anhand von Männlichkeitsinszenierungen erprobt werden, die durch gruppenspezifische Prozesse beeinflusst werden und ein „Wir-Gefühl“ zum Ausdruck bringen (vgl. hierzu Willis 1979; Böhnisch 2013; Böhnisch 2015, S. 56 ff.). Zugleich grenzen sich Jungen durch männliche Inszenierungen von anderen Gruppen ab, vor allem von Mädchengruppen, sodass durch die kollektiven Praktiken der Jugendlichen die eigene Gruppenzugehörigkeit gestärkt wird (Böhnisch 2015, S. 58).

Hier wird nicht nur die Bedeutung gruppenspezifischer Handlungspraxis für den sozialisationstheoretischen Interaktionsprozess relevant, sondern es zeigt sich zudem, dass die Peergroup ein Ort der sozialen Praxis ist, durch die sich Haltungen und Orientierungen der Jugendlichen entwickeln. Damit kann aus der Perspektive der peertheoretischen Sozialisationsforschung danach gefragt werden, inwiefern in der Schule und im Unterricht den peerkulturellen Praktiken der Jungen ein Möglichkeitsraum gegeben wird.

Diskurs 3: Die Zurückweisung des biologischen Schicksals ist in den 1970er Jahren der Ausgangspunkt der theoretischen und empirischen Sozialisationsforschung in der Frauenforschung² und legt den Fokus auf gesellschaftlich-kulturelle Herstellungsprozesse. Der Blick dieses Forschungsansatzes wird auf die agierenden und interpretierenden Subjekte gerichtet, die im Interaktionsprozess Geschlechtsidentitäten konstruieren (vgl. hierzu Koch-Priewe/Niederbacher/Textor & Zimmermann 2009, S. 16). Insbesondere das Konzept des ‚Doing Gender‘ ermöglicht die empirische Rekonstruktion genderbezogener Sozialisationsprozesse. Damit stehen nicht die Differenzen zwischen den beiden Geschlechtern im Mittelpunkt des Interesses, sondern die sozialen Interaktionen und gesellschaftlichen Verhältnisse, die diese Differenzen konstruieren (vgl. hierzu Maihofer 2015, S. 650; Koch-Priewe u. a. 2009, S. 15). Dementsprechend kann aus einer genderbezogenen Perspektive danach gefragt werden, wie die Jugendlichen Geschlecht konstruieren, welche Geschlechterkonstruktionen durch die Schule sowie die Peergroup an sie herangetragen werden und wie die Jugendlichen damit umgehen.

Diesen Diskursen folgend wird in der vorliegenden Untersuchung der individuelle Fall im Mittelpunkt der Analyse stehen. Es wird rekonstruiert, welche schul-, peer- und geschlechtsbezogenen Erfahrungen Jungen machen und ob sie sich anhand dieser Erfahrungen als benachteiligt in der Schule wahrnehmen. Es wird die Annahme zugrunde gelegt, dass die Bezugnahme der Jugendlichen auf Schule von ihren grundlegenden Orientierungen und Haltungen geprägt wird: Dieses implizite Wissen wird biografisch generiert und ist für die Jungen handlungsleitend, aber nicht reflexiv präsent. Durch die Rekonstruktion des Umgangs mit schulischen, geschlechtsspezifischen sowie peerbezogenen Erwartungen und Anforderungen können damit die impliziten Wissensbestände der Jugendlichen analysiert werden (Bohnsack/Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 11).

² Eine detaillierte Darstellung verschiedener Perspektiven und Überlegungen der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung finden sich bei Bilden & Dausien (2006) sowie bei Connell (2013).

Im Hinblick auf den aktuellen Diskurs der schulbezogenen Jungenforschung und einer Benachteiligung von Jungen in der Schule stehen im Zentrum der Untersuchung Peer-groups mit zum einen männlichen Jugendlichen, die als benachteiligt im Diskurs der aktuellen Forschung stehen (Jungen, die eine Hauptschule besuchen), und zum anderen Jungen, die diesem Diskurs durch askriptive Merkmale nicht zugeordnet werden können (Jungen, die ein Gymnasium besuchen).

Die in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Ergebnisse der exemplarischen Fallanalysen tragen insofern zum Erkenntnisgewinn der schulischen Sozialisationsforschung bei, als sie durch die Analyse kollektiver Erfahrungen von Jugendlichen einen tieferen Einblick in die Bedingungen der schulischen Sozialisation geben. Damit können Fragen zur Ausgestaltung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses beantwortet und auf Überlegungen zur Vermeidung genderbezogener Benachteiligung rückgebunden werden.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im *ersten* Kapitel wird die geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligung in Bezug auf die schulische Sozialisation thematisiert, um daran anknüpfend die aktuellen Forschungen der schulbezogenen Jungenforschung zu veranschaulichen. Im *zweiten* Kapitel werden die sozialisationstheoretischen Diskurse, an denen sich die Arbeit orientiert, expliziert, um daran die Fragestellung der Arbeit zu konkretisieren.

Im *dritten* Kapitel werden sozialisationstheoretische Bezugslinien und der Forschungsstand der Schulforschung dargelegt. Der Fokus wird einerseits auf den strukturfunktionalistischen Ansatz von Fends Schultheorie gelegt und darauf, inwiefern seine Untersuchungen zu schulischen Sozialisationseffekten einen Bezugsrahmen für die Arbeit bieten. Zum anderen, werden der interaktionistische Ansatz von Mead und der anerkennungstheoretische Ansatz von Honneth unter Berücksichtigung des asymmetrischen Schüler-Lehrer-Verhältnisses rezipiert. Ergänzt werden die theoretischen Überlegungen um den Forschungsstand der schulischen Sozialisationsforschung, der Hinweise darauf gibt, welche Mikroprozesse in der Schule stattfinden und wie Jugendliche aktiv die Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule nutzen. Des Weiteren werden das Konzept des ‚Doing Gender‘ und dessen Bedeutung für schulische Interaktionsprozesse dargelegt.

Anschließend wird im *vierten* Kapitel der methodische Bezugsrahmen der Arbeit dargestellt: Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion und die Auswertungsmethode der dokumentarischen Methode werden in ihrer Forschungslogik und den dahinterliegenden methodologischen Grundlegungen erörtert. Daraufhin werden die Anlage der Studie, das

Forschungsfeld, der Feldzugang, das Fallsample sowie die Auswahl der Fälle beschrieben und begründet.

Der empirische Teil der vorliegenden Untersuchung besteht aus den drei Einzelfällen. Im *fünften* Kapitel steht die Hauptschülergruppe Hilo im Fokus, im *sechsten* Kapitel die Hauptschülergruppe Kona und im *siebten* Kapitel die Gymnasiastengruppe Pali. Zunächst werden die Rekonstruktionsergebnisse der Gruppen vorgestellt und anschließend unter einer anerkennungs- und geschlechtstheoretischen Perspektive diskutiert.

Im letzten Abschnitt der Arbeit, den Kapiteln *acht* und *neun*, werden zentrale Ergebnisse der empirischen Analyse fallübergreifend reflektiert und diskutiert. Dabei wird in Kapitel acht der Fokus auf das Zusammenspiel zwischen schulischen sowie peer- und geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen gelegt. Damit können die rekonstruierten Anerkennungsproblematiken der Jugendlichen abstrahiert und theoretisch verortet werden. Daran anschließend wird im neunten Kapitel auf Grundlage der Anerkennungsproblematiken ‚Doing Gender‘ in der Schule diskutiert und sich mit der Frage der Benachteiligung von Jungen in der Schule auseinandergesetzt. Ein Ausblick auf offene Fragen und weitere Forschungsbedarfe schließt die Arbeit ab und gibt zugleich weitere Anregungen, sich mit dem Thema der Benachteiligung in der Schule auseinanderzusetzen.

1 Benachteiligung und Geschlecht

Die beiden Themen Schule und Geschlecht werden seit den 1970er Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven zusammengedacht und untersucht. Das Forschungsfeld, das sich dem Zusammenhang von Schule und Geschlecht widmet, beschäftigt sich unter anderem mit den Themen der Benachteiligung von Mädchen und Jungen in der Schule und der damit verbundenen Geschlechterungleichheit und -differenz im Bildungssystem wie auch mit den Auswirkungen gesellschaftlich konstruierter Geschlechterhierarchien auf die handelnden Akteure innerhalb der Institution Schule. Die Forschungsfragen und -gebiete der genderbezogenen Schulforschung haben sich sukzessiv verschoben und sind durch diverse Perspektivwechsel miteinander verbunden.

Insbesondere die feministische Schulforschung übt seit den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum Kritik an der Institution Schule und forderte Veränderungen, um eine Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Bildungssystem aufzuheben. Wie bereits in der Einleitung angesprochen, werden aktuell Probleme hinsichtlich einer männlichen Sozialisation in der Schule diskutiert.

In diesem Kapitel werden zunächst Untersuchungen der feministischen Schulforschung in den Blick genommen, um aufzuzeigen, wie der Zusammenhang von Schule und Geschlecht seit den 1970er Jahren thematisiert wird und welche geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die schulische Sozialisation diskutiert werden (vgl. Unterkap. 1.1). Daran anschließend stehen empirische Untersuchungen der schulbezogenen Jungenforschung im Fokus, die den Schwerpunkt auf die Sozialisationsbedingungen für Jungen in der Schule legt, um gegenwärtige Erkenntnisse aufzuzeigen und zu diskutieren (vgl. Unterkap. 1.2).

1.1 Genderbezogene Schulforschung: Benachteiligung der Mädchen

Die feministische Schulforschung der 1970er und 1980er Jahre im deutschsprachigen Raum ist gekennzeichnet von wissenschaftlichen und sozialpolitischen Interessen und führt

einen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über die Gleichstellung und Chancengleichheit der Geschlechter.

Die von Zinnecker (1972) vorgelegte historisch-dialektisch angelegte Untersuchung systematisiert die vorhandenen Forschungsergebnisse und Themenbereiche der feministischen Schulforschung. Zum einen werden historische Entwicklungslinien und -muster aufgezeigt, die die gesellschaftliche Position der Frau bestimmen. Zum anderen wird die Sozialisation von Mädchen in der öffentlichen Schulbildung in den Blick genommen. Diese beiden Bereiche verbindend zieht Zinnecker (ebd.) Schlussfolgerungen zwischen schulischer Ausbildung und gesellschaftlicher Lage der Frau. In seiner Auseinandersetzung mit den damaligen politischen und wissenschaftlichen Debatten hinsichtlich des Geschlechts in der Schule werden gesellschaftliche Denkweisen und Deutungsmuster kritisch betrachtet. Auch wenn in seiner Studie „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ die Benachteiligung der Frau in der Gesellschaft im Vordergrund steht, werden Schwierigkeiten im Umgang mit Jungen in der Schule angedeutet.

Zinnecker (ebd.) verweist darauf, dass die „erfolglosen Jungen“ (ebd., S. 147) nicht vertraut sind mit dem „dominierenden Einfluß kleinbürgerlicher Verhaltensnormen und Wertemuster“ (ebd.), sodass die Arbeitshaltung der Jungengruppe von dem Lehrpersonal als nicht angepasst und undiszipliniert wahrgenommen wird. Eine problematische Schullaufbahn dokumentiert sich nach Zinnecker (ebd., S. 150) überwiegend bei Arbeiterjungen, die „im normgerechten schulischen Verhalten deutlich gegenüber allen übrigen Schülergruppen abfällt“ (ebd., S. 147). Im direkten Vergleich beider Geschlechter kommt Zinnecker (ebd.) zu der Schlussfolgerung, dass für Jungen die schulischen Leistungen und die Notwendigkeit, zur Schule zu gehen, erst zum Ende der Schulzeit relevant werden: Durch eine klare Berufsorientierung zum Ende der Schulzeit ergibt sich für Jungen die Bedeutung der Schule für den späteren Lebensweg (ebd., S. 167 f.). Für Mädchen werden hingegen gegenteilige Rückschlüsse gezogen: Schulische Leistungen verlieren für Mädchen zum Ende der Schullaufbahn an Bedeutung, weil für sie der „zweckhafte Zukunftsbezug“ (ebd., S. 169) nicht mehr gegeben sei.

Die Überlegungen von Zinnecker (ebd.) werden in der Studie von Horstkemper (1987) aufgegriffen, in welcher schulische Sozialisationsprozesse aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen untersucht werden. Die quantitative Längsschnittstudie rekurriert auf Daten eines Forschungsprojekts an hessischen Gesamtschulen, die einen Modellversuch im Schulwesen evaluierten (ebd., S. 85 ff.). Im Zentrum des Interesses von Horstkemper

(ebd.) steht die Entwicklung des Selbstvertrauens bei Jungen und Mädchen. Bei den befragten 10- bis 15-jährigen Schülern und Schülerinnen wächst das Selbstvertrauen während der Schulzeit, allerdings ist bei Jungen ein durchgängig höheres Niveau zu finden (vgl. ebd., S. 214). Horstkemper schlussfolgert, dass „Jungen ganz offensichtlich eine noch positivere Entwicklung durchlaufen als die Mädchen“ (ebd.) und eine Auseinanderentwicklung beider Geschlechter während der Schulzeit stattfindet, „bei der die Mädchen schlechter abschneiden“ (ebd.). Des Weiteren wurde herausgearbeitet, dass die „schulischen Interaktionsbeziehungen eine große Rolle für die Entwicklung des Selbstvertrauens“ (ebd., S. 215) spielen: Unabhängig von Schulart, Geschlecht oder Alter ist eine positive Entwicklung des Selbstvertrauens gegeben, wenn Schüler und Schülerinnen nicht das Gefühl haben, gegenüber Klassenkameraden benachteiligt zu werden. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass eine negative Beziehung zur Lehrperson, also wenn diese „als strafende Instanz“ (ebd.) wahrgenommen wird, das Selbstvertrauen von Schülern und Schülerinnen hemmen kann.

Bezüglich der Schulnoten kommt Horstkemper (ebd., S. 215 f.) zu dem Ergebnis, dass Mädchen bezogen auf ihre schulischen Leistungen erfolgreicher und auch leistungsorientierter sind als Jungen. In Bezug auf das Selbstvertrauen zeigt sich, dass für Mädchen Schulnoten während der gesamten Schulzeit von Relevanz sind. Dieser Zusammenhang lässt sich bei Jungen erst im letzten Schuljahr statistisch nachweisen. So dokumentieren sich geschlechtsspezifische Unterschiede, die auf einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und dem Selbstvertrauen von Schülern und Schülerinnen hindeuten (vgl. ebd., S. 216):

„Eine besonders günstige Wahrnehmung der Beziehung zu Lehrern und Mitschülern, aber auch gute Zensuren, beschleunigen den Anstieg des Selbstvertrauens; die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht wirkt sich hingegen weiterhin ‚bremsend‘ aus“ (ebd.).

Infolgedessen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Geschlechtern: Jungen sind eher in der Lage, ihr größeres Selbstvertrauen in schulischen Erfolg umzusetzen (ebd., S. 218). Bilanzierend hält Horstkemper (ebd., S. 219) in Bezug auf die schulische Sozialisation fest, dass erstens vermittelte Unterrichtsinhalte an männlichen Erfahrungen und Interessen ausgerichtet sind und Frauen so systematisch ausgegrenzt werden. Zweitens werden Unterrichtsbeiträge von Jungen von der Lehrperson als positiver wahrgenommen und beurteilt, sodass es zur intellektuellen Abwertung des weiblichen Potenzials kommt. Drittens werden die Ansichten von männlicher Überlegenheit und weiblicher Schwäche in der Schule re-

produziert, sodass viertens institutionelle Strukturhierarchien eine Veränderung unterrichtlicher Inhalte und sozialer Verhaltensweisen hemmen.

Die Studie von Horstkemper (1987) über die Mädchensozialisation in der Schule und die Untersuchung von Zinnecker (1972) versuchen, die Bildungsbenachteiligung des weiblichen Geschlechts anhand schulischer Sozialisationsprozesse aufzuzeigen. Die vermutete Ursache, dass Geschlechterungleichheiten sich in den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen und in den sozialen Beziehungsstrukturen verfestigen, wurden von Zinnecker (ebd.) zunächst theoretisch ausgearbeitet. Horstkemper (1987) ist diesen theoretischen Überlegungen nachgegangen und konnte empirisch erste Hinweise aufzeigen, die darauf hindeuten, dass innerhalb schulischer Sozialisationsprozesse geschlechtsspezifische Ungleichheiten aufrechterhalten und verfestigt werden.

Zentrale Fragen zur schulischen Sozialisation unter Einbezug der Geschlechterkategorie verfolgen neben Horstkemper (ebd.) auch Enders-Drägässer & Fuchs (1989) in ihrer Untersuchung „Interaktionen der Geschlechter“. Beide Studien können im feministisch orientierten Wissenschaftsdiskurs als Basis der empirisch-feministischen Schulforschung gesehen werden (Breitenbach 1994, S. 179). In der Untersuchung von Enders-Drägässer & Fuchs (1989) werden Lehrerinneninterviews und Unterrichtsbeobachtungen analysiert, um die Strukturen der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule sichtbar zu machen.

Bilanzierend werden von den Autorinnen monokausale Zusammenhänge für die Benachteiligung der Mädchen in der Schule angeführt: Zum einen sind Jungen konkurrenzorientiert und Mädchen kooperationsorientiert, sodass Mädchen dahingehend benachteiligt werden, dass sie nur als mentale Unterstützung für die Lehrerin hilfreich sind und „fachliche oder interaktionelle Leistungen“ (ebd., S. 148) der Mädchen nicht in die Bewertung einbezogen werden. Zum anderen ist das Lernklima in der Klasse stark abhängig von „den Verhaltensweisen der Gruppe der Jungen und deren Interaktionsverständnis“ (ebd.). Insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden die Lernchancen der Mädchen durch einen „jungenorientierte[n] Unterricht mit konkurrentem Interaktionsstil“ (ebd.) dezimiert.

Anzumerken ist, dass die Benachteiligung der Mädchen in der Schule lediglich durch Untersuchungen des Interaktionsgeschehens im Unterricht und anhand von Aussagen sowie Deutungen der Lehrerinnen herausgearbeitet wird. Mädchen werden als Leidtragende von sexistischen Interaktionsprozessen dargestellt, ohne jedoch die Schülerinnen zu befragen oder deren Verarbeitungen hinsichtlich schulischer Interaktionsprozesse zu analysieren.

Auch wenn die Studie methodische Ungenauigkeiten aufweist, ist zu erwähnen, dass nicht die „sozialisatorischen Defizite von Mädchen und Frauen im Mittelpunkt“ (ebd., S. 48) stehen. Die Forschungstradition des Defizit-Ansatzes wurde zwischen den 1960er und den 1980er Jahren im angloamerikanischen und englischsprachigen Raum der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung geführt (vgl. hierzu Spaulding 1963; Frazier & Sadker 1973; Shaw 1977; Spender & Sara 1980; Spender 1985), von denen sich Enders-Drägässer & Fuchs (1989) versuchen abzuwenden. Bilanzierend kommen die Autorinnen zu der Schlussfolgerung, „daß sich Mädchen und Jungen als Gruppen im Unterricht unterschiedlich verhalten, Unterschiedliches lernen, unterschiedlich bewertet werden und unterschiedliche Erfahrungen machen“ (ebd., S. 148). Inwiefern die beiden Geschlechter diese Unterschiedlichkeiten bearbeiten und wie sie mit den an sie gestellten schulischen Erwartungen umgehen, wurde nicht berücksichtigt und ist noch zu prüfen.

Zu Beginn der 1980er Jahre wurden die Forschungsperspektiven sowie bestehende Schul- und Unterrichtsgegebenheiten zwar kritisch analysiert, aber diese sind stark feministisch ausgerichtet und zum Teil wenig empirisch abgesichert (vgl. hierzu Schultz 1978; Schultz 1979; Brehmer 1982; Enders-Drägässer 1982; Skinningsrud 1984). Das Merkmal Geschlecht wurde in unterschiedlichen Forschungsperspektiven der Schulforschung berücksichtigt, sodass geschlechterspezifische Betrachtungsweisen in theoriegeleitete und empirische Forschungstraditionen einbezogen wurden. In Studien wurden horizontale und vertikale Verteilung der Geschlechter in der Schule analysiert (vgl. hierzu Kaiser 1985; Brehmer 1987; Lutzau 1996; Roisch 2003) oder geschlechtsspezifische Interaktionsformen (vgl. hierzu Frasch & Wagner 1982; Enders-Drägässer 1989; Stürzer 2003) in den Blick genommen. Fachspezifische Untersuchungen im Bereich Mathematik (vgl. hierzu Sarges 1984), Naturwissenschaften (vgl. hierzu Hoffmann & Lerke 1986) oder Geisteswissenschaften (vgl. hierzu Faulstich-Wieland 1991) bezogen ebenso den Geschlechteraspekt in ihre Analysen mit ein wie die Schulbuchanalyse (vgl. hierzu Fichera 1996; Hunze 2003; Finsterwald 2008). Hinsichtlich eines koedukativen Unterrichts in den Fächern Mathematik und Technik zeigt Kreienbaum (1992) auf, dass „der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung“ (ebd., S. 59) Rollenstereotypen und Vorurteile in Bezug auf das weibliche Geschlecht bedingt (siehe auch Brehmer 1982).

Die Thematisierung problematischer Verhaltensweisen von Jungen in Schule und Unterricht reichen in Deutschland bis in die 1970er Jahre zurück. Vor allem die Studien der 1980er und 1990er Jahre interpretieren Frauen und Mädchen in der Schule als Leidtragen-

de von strukturellen Gegebenheiten und der geschlechtsspezifischen Sozialisation der Schule, die Mädchen und Jungen stereotypische Rollenbilder zuschreibt. Aktuell hat sich die Perspektive um die Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gewandelt. Noch bis zum Ende der 1990er Jahre galten die Mädchen als das benachteiligte Geschlecht. Dieser Blickwinkel hat sich nicht nur im medialen Diskurs, sondern ebenso im Wissenschaftsdiskurs geändert und „so scheinen jetzt Jungen Opfer einer Bildungsbenachteiligung zu sein“ (Mammes & Budde 2009). Die Forschungsgebiete zu den Themen Männlichkeit und Schule haben sich in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt, allerdings fehlt es an einer systematischen Fundierung, die die institutionelle Rahmung der Schule in einen geschlechtsspezifisch männlichen Blick nimmt. Weitgehend diffus ist die schulische Sozialisationsforschung unter Berücksichtigung des Aspekts Männlichkeit. Im folgenden Unterkapitel werden verschiedene Perspektiven der schulbezogenen Jungenforschung herausgearbeitet, die empirische Bezüge zwischen der Institution Schule und dem männlichen Geschlecht herstellen.

1.2 Schulbezogene Jungenforschung: Benachteiligung der Jungen

Diskurse, die über die Gründe des Bildungsmisserfolgs von Jungen diskutieren, sind vielfältig, jedoch wenig empirisch untersucht. Ein Erklärungsansatz, der sowohl national als auch international diskutiert und erforscht wird, ist der Diskurs der „Feminisierung von Schule“. Dieser Ansatz problematisiert die Personalstruktur der Schule und geht von der Annahme aus, dass aufgrund eines Überangebots weiblicher Lehrkräfte den Jungen zur Identitätsbildung männliche Vorbilder fehlen.

Die Untersuchungen, die sich mit der Feminisierung des Bildungswesens auseinandersetzen (vgl. hierzu Diefenbach & Klein 2002; Fleischmann 2008; Seebauer & Göttel 2008), arbeiten mit der Annahme, dass sich der geringe Anteil männlicher Lehrer in der Grundschule negativ auf die schulische Entwicklung der Jungen auswirkt. Die Argumentation und Erklärung dieses Ansatzes ist, dass Lehrerinnen das Verhalten von Jungen anders wahrnehmen als männliche Lehrkräfte und Jungen eher für ihr Verhalten sanktioniert werden. Guggenbühl (2008) attestiert der Schule, sie sei „ein weibliches Biotop“ (ebd., S. 150), das Jungen zu wenig Konkurrenz bietet und sie so mit ihren Verhaltensweisen und Eigenschaften aus dem schulischen Raum ausschließt. Weitere Forschungen, die sich

ebenfalls mit der These der „Feminisierung der Schule“ auseinandersetzen, verweisen darauf, dass dem Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und dem Bildungsmisserfolg oder -erfolg von Jungen und Mädchen keine hohe Bedeutung beigemessen werden sollte. Eine Studie aus Österreich zur geschlechtsspezifischen Bildungswahl (Bacher/Beham & Lachmayr 2008) widerlegt, dass ein höherer Anteil von Jungen an niederen Schulformen auf einen geringen Anteil männlicher Lehrkräfte zurückzuführen ist. Ebenso konnten Untersuchungen in holländischen Primarschulen (Driessen 2007) und australischen Primary Schools (Martin & Marsh 2005) keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und den Einstellungen, Leistungen und dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern nachweisen. Die Feminisierungsthese trägt nach der aktuellen Forschungslage nur bedingt dazu bei das statistisch schlechtere Abschneiden der Jungen an weiterführenden Schulen zu erklären.

Bezogen auf geschlechtsspezifische Sozialisationspraktiken in der Schule veranschaulichen amerikanische und skandinavische Untersuchungen (vgl. hierzu Lerner 1983; Hagekull & Bohlin 1992), dass Kinder und Jugendliche in der Schule erfolgreicher sind, wenn ihr Verhaltensstil mit den schulischen Erwartungen übereinstimmt. Eine problematische Schulkarriere kann mittels eines Passungsmodells (Chess & Thomas 1991) erklärt werden, wonach Jungen aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen ein vergleichsweise anderes Verhalten aufweisen als Mädchen und diese Verhaltensweisen weniger den schulischen Erwartungen entsprechen.

Eine Studie von Berg/Scherer/Oakland & Tisdale (2006) untersucht mittels standardisierter Fragebögen in den Bundesländern Bayern und Berlin das schulische Verhalten von Jungen und Mädchen und die an sie gestellten schulischen Erwartungen.³ Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass Jungen und Mädchen ihre Verhaltensweisen unterschiedlich einschätzen und darstellen, und dass ein Großteil der Lehrkräfte unterschiedliche geschlechtsspezifische Vorstellungen an erfolgreiche Mädchen und erfolgreiche Jungen heranträgt. Jungen sind dann erfolgreich in der Schule, „wenn Jungen ihre Verhaltensstile so beschreiben, wie sie von Lehrern bei Mädchen erwartet werden“ (Berg u. a. 2006, S. 36). Die geschlechtsspezifische Passungsthese, dass jungentypisches Verhalten in der Schule ungünstig und nachteilig für die Schulkarriere ist, wird in Bezug auf die unterschiedlichen schulischen Erwartungen bestätigt. Empirische Befunde, an welchen schulischen Erwartungen die Jun-

³ Zum einen wurden Klassenlehrer und -lehrerinnen nach dem erwarteten Schülerverhalten von Mädchen und Jungen in der Schule gefragt und zum anderen sollten die Schüler und Schülerinnen ihr eigenes Verhalten anhand standardisierter Vorgaben bewerten (vgl. Berg u. a. 2006, S. 6 ff.).

gen scheitern oder welche Handlungsoptionen sie anwenden, um ungeachtet dessen dennoch erfolgreich zu sein, werden von Berg u. a. (ebd.) nicht gegeben. Ebenso wird nicht differenziert oder aufgezeigt, dass sich problematische Verhaltensstile aus der Sicht der Lehrkraft für Jungen als problematisch darstellen.

Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse, die den Zusammenhang von Männlichkeit und Schulerfolg aus mikrosoziologischer Perspektive betrachten und sich auf eine Passungsproblematik beziehen, werden von Budde (2005; 2012; siehe auch Budde & Reißler 2014) vorgelegt. Geschlecht wird bei Budde (2005) als soziale Konstruktion verstanden. In seinen theoretischen Überlegungen zur Männlichkeit bezieht er sich neben dem Habitus-Begriff von Bourdieu auf das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit von Connell (1999).

Exkurs: Konzept der Hegemonialen Männlichkeit

Das von Connell ab 1987 entwickelte Konzept der Hegemonialen Männlichkeit und die damit verbundene Theorie von Männlichkeit werden ausführlich in den *Men's Studies* rezipiert und haben sich sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Soziologie als ein Ansatz zur allgemeinen Theorie des Geschlechts etabliert (Meuser 2010, S. 99 und S. 107).

Eine besondere Gewichtung kommt Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit dahingehend zu, dass Männlichkeit nicht nur als Strukturierungskategorie zwischen den Geschlechterverhältnissen dient, sondern ebenso die Verhältnisse von Männlichkeiten untereinander strukturiert:

„‘Hegemonic masculinity’ is always constructed in relation to various subordinated masculinities as well as in relation to women. The interplay between different forms of masculinity is an important part of how a patriarchal social order works“ (Connell 1987, S. 183).

In Anlehnung an Gramsci (1971) bezieht Connell (2015) den Begriff der Hegemonie „auf die gesellschaftliche Dynamik, mit welcher eine Gruppe eine Führungsposition im gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält“ (ebd., S. 130). Die Vorrangstellung einer bestimmten Form von Männlichkeit ist eine derzeit akzeptierte Strategie, die jederzeit von einer anderen Form von Männlichkeit abgelöst werden kann, weil sie sich als kulturell hervorhebt:

„Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“ (ebd.).

Der spezifische Blick Connells auf Männlichkeit mit dem Begriff der Hegemonie weist darauf hin, dass die soziale Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit nur durch das Zusammenwirken gesellschaftlicher Norm- und Wertvorstellungen gewährleistet wird. Damit beeinflussen soziale Praktiken, die durch gesellschaftlich-kulturelle Strukturen, Werte und Normen bestimmt sind, Männlichkeit in der Gesellschaft maßgebend. Sobald sich gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen verändern und die Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit infrage gestellt wird, kann eine neue Hegemonie konstruiert werden (ebd., S. 131). Für Connell (1993, S. 602) ist Männlichkeit eine gesellschaftlich konstruierte Kategorie, die im Konzept der hegemonialen Männlichkeit nicht als ein Wesensmerkmal des Individuums begriffen, sondern als verfestigte Handlungspraxis verstanden wird, die sich in sozialen Interaktionen und Institutionen⁴ (re-)produziert.

Konstruktiv und gewinnbringend ist das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit dahingehend, dass es die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern strukturiert: Zur Analyse von Männlichkeit und zur Strukturierung von Geschlechterverhältnissen schlägt Connell (2015) ein dreistufiges Modell vor (ebd., S. 127). In diesem Modell wird zwischen Macht, Produktion und emotionaler Bindungsstruktur (Kathexis)⁵ unterschieden. Das Schlüsselement von

⁴ In der Institution Ehe wird nach Connell das zentrale Merkmal hegemonialer Männlichkeit erkennbar – die heterosexuelle Orientierung. Die Ehe, verstanden als eine Institution, ist durch Ungleichheitsverhältnisse und ein Dominanzgefälle gekennzeichnet. Insbesondere in Untersuchungen zur Familie und Ehe (vgl. Hochschild 1993), in denen beide Partner berufstätig sind, werden Kompromisse ausgehandelt, die aufzeigen, dass die Ehe dynamischen Prozessen unterliegt, „nicht aber unbedingt zu einem Austausch von Gleichen“ (Meuser 2010, S. 103) führt. Hochschild (1993) zeigt auf, inwiefern Frauen Selbst- und Beziehungsdefinitionen für sich entwerfen und sich in einer ausgehandelten Ordnung unterwerfen und arrangieren, gleichzeitig jedoch eine Illusion einer gerechten Verteilung von Haushaltsaufgaben bewahren. Meuser (2010) weist darauf hin, dass insbesondere die Ehe ein Ort ist, „an dem dem Mann die dominante Position zugewiesen“ (ebd., S. 103) wird. Nicht jedem Mann ist es möglich, diese Dominanz innerhalb der Ehe herzustellen, aber die Strukturen, die eine Beziehung rahmen, sind entscheidend, „ob das Mannsein eine fragile Gegebenheit ist oder ob es zum lebensgeschichtlichen Problem wird“ (ebd.).

⁵ Unter der Form der *Macht* werden die Unterordnung der Frau und die damit einhergehende Dominanz von Männern gefasst. Trotz Ausnahmen und Widerständen, die insbesondere im Feminismus zu finden sind und die Legitimität von Machtbeziehungen infrage stellen, ist diese Struktur der Machtbeziehung allgegenwärtig und hat nicht an Brisanz verloren (Connell 2015). Die *Produktionsbeziehungen* gestalten zwischen den beiden Geschlechtern eine Arbeitsteilung, die durch wirtschaftliche Konsequenzen für die Frau gekennzeichnet ist: Nicht nur Löhne, sondern auch die Verteilung von weiterem Kapital ist zwischen den

Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit ist jedoch die historisch flexible Verbindung zwischen spezifischen Männlichkeitstypen und bestimmten Machtkonfigurationen, die durch gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen sowie Norm- und Wertverschiebungen jederzeit veränderbar sind. Damit steht das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit in einem Widerspruch zu Geschlechterrollenkonzepten, die von starren und unveränderbaren Männlichkeitstypen sprechen: Insbesondere funktionalistische Konzepte (Parsons & Bales 1956), die sich mit der Analyse von Geschlechterrollen auseinandersetzen, legen die Bedingung zugrunde, dass sich die weibliche und die männliche Rolle wechselseitig bedingen, sodass die Geschlechterrolle, die durch gesellschaftliche Normen und Erwartungen definiert wird, immer an den biologischen Status geknüpft ist:

„In der Geschlechtsrollentheorie wird Handeln (die Inszenierung einer Rolle) auf eine Struktur bezogen, die auf biologischen Unterscheidungen – der Unterscheidung in männlich und weiblich –, statt auf sozialen Beziehungen beruht“ (Connell 2015, S. 74).

Eine Reduzierung auf zwei homogene Gruppen führt zu einem kategorialen Denken in „typisch weiblich“ und „typisch männlich“ und vernachlässigt Strukturmerkmale wie Klasse oder Sexualität. Im Gegenteil zu diesen starren Geschlechterrollenkonzepten geht Connell (2015) von der Annahme aus, dass es unterschiedliche und offene Rollenmuster gibt, die miteinander in Beziehung stehen und einer beständigen Veränderung unterliegen.

In dieser Hinsicht unterscheidet Connell (ebd.) neben der hegemonialen Männlichkeit noch drei weitere nicht hegemoniale Formen: die kompliziertere, die untergeordnete und die marginalisierte Männlichkeit. Die vier Formen von Männlichkeit sind nicht getrennt voneinander zu denken, sondern immer in Relation zueinander zu fassen. Connell (ebd., S. 133) weist darauf hin, dass nur wenige Männer den normativen Ansprüchen der hegemonialen Männlichkeit

Geschlechtern ungleich verteilt. So verweist Connell (ebd., S. 127) darauf, dass es „kein statistischer Zufall [ist; K. K.], sondern Teil der sozialen Konstruktion von Männlichkeit, dass Männer und nicht Frauen die großen Firmen leiten und die großen Privatvermögen besitzen“ (ebd.). Die Konzentration von Reichtum steht somit „in einem direkten Zusammenhang mit dem Reproduktionsbereich“ (ebd.), der wiederum über gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse hergestellt wird. Die *emotionale Bindungsstruktur* (Kathexis) wird in Anlehnung an Freud als das Begehren, also „eine emotionale Energie, die an das Objekt geheftet wird“ (ebd., S. 128), verstanden. „Die Praktiken, die das Begehren formen und realisieren, sind deshalb ein Aspekt der Geschlechterordnung“ (ebd.) und sollten dahingehend hinterfragt werden, ob Beziehungen freiwillig eingegangen wurden oder von Zwang bestimmt werden (vgl. ebd.).

genügen, dennoch ist die Anzahl der Männer, die von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform profitieren, sehr hoch:

„Eine Möglichkeit besteht darin, eine andere Form des Verhältnisses zwischen Gruppen von Männern zu betrachten, nämlich die Komplizenschaft mit der hegemonialen Männlichkeit. Als Komplizenhaft verstehen wir in diesem Sinne Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen“ (ebd., S. 133).

Der komplizierten Männlichkeit sind diejenigen Männer zuzuordnen, die die hegemoniale Männlichkeit nicht zum Ausdruck bringen (können)⁶, diese jedoch unterstützen und so „an der patriarchalen Dividende teilhaben“ (ebd., S. 133). Zugehörig zur zweiten Form der nicht hegemonialen Männlichkeit, die untergeordnete Männlichkeit, fasst Connell (ebd., S. 131 f.) homosexuelle Männer. Insbesondere homosexuelle Männer machen durch Diskriminierung im Alltag Erfahrungen der Unterdrückung und geraten vor diesem Hintergrund „an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie“ (ebd., S. 132). Alles, was nicht in die patriarchale Ideologie der hegemonialen Männlichkeit zu passen scheint, wird als Schwulsein bezeichnet. Anzumerken ist, dass nicht nur homosexuelle Männer, sondern auch heterosexuelle Männer oder Jungen der untergeordneten Männlichkeit zugeordnet werden können: Gerade Jugendliche nutzen ein reichhaltiges Vokabular an Schimpfwörtern, die eine symbolische Nähe zum Weiblichen herstellen (beispielsweise Muttersöhnchen, Streber, Schwuchtel), um andere aus der Gruppe der Legitimierten auszuschließen. Als marginalisierte Männlichkeit versteht Connell weitere Kategorien sozialer Ungleichheit (ethnische Gruppe, untergeordnete Klassen, Nationalität etc.) und berücksichtigt dabei in den Überlegungen des Konzepts der Hegemonialen Männlichkeit komplexe Zusammenhänge zwischen Geschlecht und anderen Strukturmerkmalen (ebd., S. 133 f.).

Insgesamt lässt sich für das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit festhalten, dass Männlichkeit nicht als eine Eigenschaft eines Individuums verstanden wird, sondern mit Meuser (2010) auf den Punkt gebracht eine „in sozialer In-

⁶ In diesem Zusammenhang weist Connell (2015) darauf hin, dass Männer, die der komplizierten Männlichkeitsform zuzuordnen sind, in der Ehe, im Familienleben oder in der Vaterschaft in der Regel wesentliche Kompromisse mit Frauen eingehen und die bloße Zurschaustellung und Dominanz von unanfechtbarer Autorität hier nicht fußen würde. Ein Großteil der „Männer, die an der patriarchalen Dividende teilhaben, achten ihre Frauen und Mütter, sind nie gewalttätig gegenüber Frauen, übernehmen ihren Anteil an der Hausarbeit, bringen ihren Familienlohn nach Hause“ (ebd., S. 133).

teraktion – zwischen Männern und Frauen und von Männern untereinander – (re-)produzierte und in Institutionen verfestigte Handlungspraxis“ (ebd., S. 105) ist. Das Konzept von Connell bietet damit die Möglichkeit, interferierende Überlegenheits- und Dominanzstrukturen in der geschlechtshomogenen Peergroup zu berücksichtigen und zugleich geschlechtsspezifische Vorstellungen der Jungen zwischen den Geschlechterverhältnissen innerhalb der Analyse in den Blick zu nehmen. Damit werden die Verhältnisse zwischen den unterschiedlichen Männlichkeitsvorstellungen der Jungen und die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern nicht als Top-down-Prozess erklärt, wie es im Konzept des Patriarchats angelegt ist, sondern es können unterschiedliche Geschlechtervorstellungen miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Mit Bezug auf das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit zeigt Budde (2005) auf, dass die Herstellung von Männlichkeit unterschiedlichen Dynamiken unterliegt, die in Aushandlungsprozessen immer wieder neu verhandelt werden. Entlang der vier Männlichkeitsformen, die Connell (1999) unterscheidet, zeigt Budde (2005, S. 235 ff.) Inszenierungsformen und Interaktionsmuster von Jungen im schulischen Gymnasialalltag auf und macht deutlich, dass die Jungen „nicht konstant eine Position ‚innehaben‘, sondern sich zwischen hegemonialer, Komplizenhafter und untergeordneter Männlichkeit bewegen.“ (ebd., S. 240). Damit schließt er sich Connell (1999) an und weist darauf hin, dass das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit ein tragfähiges Konzept ist, um Geschlechterkonstruktionen in den Blick zu nehmen.

In weiterführenden Analysen bezieht sich Budde (2012) verstärkt auf das Habituskonzept von Bourdieu und das Konzept der kulturellen Passung von Kramer & Helsper (2010) und geht der These nach, „dass *diejenigen Jungen (und Mädchen) besondere Bildungsrisiken tragen, deren (milieu- und genderbezogener) Habitus in Konflikt zur jeweiligen Schulkultur steht*“ (Budde 2012, S. 27; Herv. i. O.). In Buddes Betrachtungsweise stehen demnach die Einzelschulkultur⁷ im Fokus sowie das symbolische Kapital, das nach Bourdieu (1987) die Voraussetzung für die Geschlechterordnung bildet: Jungen nutzen unterschiedliche Männlichkeitspraktiken, wie beispielsweise Provokationen, Ironie oder Selbstinszenierung, um symbolisches Kapital anzuhäufen und damit als „richtiger“ Junge wahrgenommen zu

⁷ Nach Helsper/Böhme/Kramer & Lingkost (1998) ist die Einzelschulkultur das „Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und [wird; K. K.] damit als die über die Handlungen einzelschulspezifische ausgeformte, regelgeleitete Struktur konzipiert“ (ebd., S. 45). Empirische Bezüge zum kulturellen Passungskonzept sowie zur Schulkultur werden in Abschnitt 3.2.2 ausgeführt.

werden (Budde 2012, S. 27). Mithilfe ethnografischer Daten, Interviews mit Lehrkräften und einer Dokumentenanalyse schulischer Unterlagen⁸ kann Budde (ebd.) einzelfallspezifisch seine These untermauern. Für einen bestimmten Habitustyp, der sich an tradierten Männlichkeitspraktiken orientiert, können Passungsprobleme mit der Schule eintreten, wenn in der Schulkultur ein hoher Wert auf soziale Kompetenzen gelegt wird (ebd., S. 30). Bezogen auf den Einzelfall dokumentiert sich, „dass sich Schwierigkeiten für Jungen vor allem dann stellen, wenn der milieugebundene männliche Habitus nicht in Passung mit der jeweiligen herrschenden, genderbezogenen Schulkultur steht“ (ebd.). Kritisch anzumerken ist, dass Budde (ebd.) peertheoretische Ansätze vernachlässigt, die ebenso wie soziale Herkunft den Einfluss auf schulischen Erfolg und Misserfolg thematisieren.

Ruth Michalek (2006) untersucht in Gruppendiskussionen mit Jungen, die sich im Grundschulalter befinden, Geschlechtervorstellungen und Interaktionsstrukturen von Kindern. Sie beschäftigt sich mit den Fragen, welche Geschlechtervorstellungen „explizit und implizit in der Gruppe konstruiert“ (ebd., S. 18) werden, welche Interaktionsstrukturen sich in der Gruppendiskussion entfalten und welches Verhalten sich bei den Jungen dokumentiert. Des Weiteren diskutiert sie, inwiefern sich die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion bei Grundschulkindern eignet (ebd.). Die empirische Basis der Studie besteht im Wesentlichen aus zwei Gruppendiskussionen mit Kindern, die eine dritte Klasse einer Grundschule besuchen (ebd., S. 90).

Michalek (2006) arbeitet heraus, dass die Jungen in den Gruppendiskussionen wertschätzend miteinander umgehen und die Gruppen von kooperativen und anerkennenden Interaktionsformen bestimmt sind. Konfliktsituationen werden mit witzigen Situationen oder Lachen aufgelöst. Des Weiteren zeigt sich, dass die Jungen Gemeinsamkeiten herstellen, indem sie sich in der Diskussion mit Redebeiträgen übertreffen wollen und sich gegenseitig das Wort zuweisen (ebd., S. 92 ff.). Diese Interaktionsformen sind in beiden Gruppen vorzufinden, deutliche Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Geschlechtervorstellungen, bei denen sich Michalek auf Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit bezieht.

⁸ Die Daten, auf welche Budde sich bezieht, stammen aus einem DFG-finanzierten Forschungsprojekt, welches sich mit der „Geschlechtergerechtigkeit in der Schule“ (Budde u. a. 2008) auseinandersetzt. Die Datenformen, die in diesem Projekt erhoben wurden, sind sowohl quantitativer Art (Leistungstests und Schulnoten) als auch qualitativer Art (ethnografische Protokolle und Interviews mit Lehrkräften). Im Fokus des Projekts steht die Rekonstruktion der Schulkultur eines Gymnasiums mit Blick auf die Geschlechtergerechtigkeit. Aus Sicht der Lehrer und Lehrerinnen werden „unterschiedliche Positionen der SchülerInnen im Feld der Schule herausgearbeitet und aufgezeigt“ (Budde u. a. 2008, S. 16).

Die Gruppe „Rock 'n' Roll AG“ grenzt sich explizit von Mädchen ab und demonstriert eine geschlossene Gruppe. Sichtbar werden innerhalb der Gruppe weitere Differenzierungen, die Orientierungen einer hegemonialen Männlichkeit zeigen, die sich in Stärke und Überlegenheit äußern. Die Gruppe „Tigerkralle“ hingegen ist gekennzeichnet von Offenheit und heterogenen Orientierungen, die keine klaren Abgrenzungen zum anderen Geschlecht oder anderen Mitschülern aufzeigen (ebd., S. 124 ff.). Die beiden Gruppendiskussionen werden von Michalek (2009) in Bezug auf schulische Haltungen weiter ausdifferenziert. Für die Gruppe „Rock 'n' Roll AG“ arbeitet Michalek (ebd., S. 66.) eine distanzierende Haltung „gegenüber Schule und ihren Anforderungen und Routinen“ (ebd.) heraus. Ablehnung gegenüber schulischen Aspekten erfolgt von den Jungen vor allem in der Thematisierung sozialer Zusammenhänge, sodass meist die Interaktionen zwischen Gleichaltrigen oder Lehrkräften im Fokus stehen. Im Gegensatz zur Gruppe „Tigerkralle“ stehen die individuelle Perspektive und die Bedeutung von Unterrichtsinhalten und -fächern im Zentrum der Diskussion. Oppositionelle Haltungen und Distanzierungen gegenüber fachlichen Inhalten, schulischen Normen und Werten sind nach Michalek (ebd., S. 68) nicht erkennbar.

Michalek (2006) weist in ihren Analysen zu dem Thema der Geschlechtervorstellungen von Jungen in der Grundschule darauf hin, dass es notwendig ist, zum einen die Interaktionsformen der Jungen untereinander und zum anderen die Gesprächsinhalte in den Blick zu nehmen. Die Jungen reproduzieren Geschlechterstereotypen vor allem dann, wenn über abstrakte Themen gesprochen wird. Beziehen die Jungen in ihre Erzählungen jedoch persönliche Erfahrungen mit ein, sind ihre Geschlechtervorstellungen flexibler und offener. Ebenso unterschiedlich gestalten sich die Formen der Interaktion untereinander und variieren je nach Situation (ebd., S. 248 f.). Die von Michalek (2006, 2009) herausgearbeiteten Formen der Geschlechterkonstruktion, die sich sowohl in der Interaktion zeigen als auch in den besprochenen Inhalten, legen eine Grundlage für die Vielfalt kindlicher Perspektiven auf das Geschlecht.

Im Hinblick auf die Forschungslinie qualitativer schulbezogener Jungenforschung knüpft die Arbeit von Huxel (2014) an den Diskurs an und erweitert die Forschungsperspektive des Geschlechts hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit. Im Fokus ihrer Untersuchung steht die „Verwobenheit von Ethnizität und Geschlecht“ (ebd., S. 12) bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die „in sogenannten ‚sozialen Brennpunkten‘ leben und niedrig qualifizierte Schulformen besuchen“ (ebd., S. 11).

Durch die Verbindung von unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen (Geschlecht und Ethnizität) verortet sich Huxel (ebd.) in einer intersektionalen Forschungslinie, um darauf hinzuweisen, dass diese beiden Zugehörigkeitsdimensionen in ihren Wirkungsweisen miteinander verschränkt sind. Aus diesen Verschränkungen ergibt sich für Huxel (ebd.) der methodische Zugang ihrer Untersuchung: Einerseits wählt sie einen biografischen Zugang, in dem die „Biographie als soziale Konstruktion verstanden“ (ebd., S. 115) wird und die Jungen ihre Zugehörigkeiten mithilfe gesellschaftlicher Konstruktionsweisen präsentieren. Andererseits wird der biografische Zugang durch einen ethnografischen Zugang ergänzt, um „Erkenntnisse über die Funktionsweise des Forschungsfelds Schule“ (ebd., S. 118) zu erlangen. Vor allem die Perspektive von Huxel (ebd.) auf Schule, die „als machtvolle, gesellschaftliche Institution und Ort, an dem die Jungen viel Zeit verbringen, die Präsentationen und Positionierungen der Jungen maßgeblich“ (ebd., S. 266 f.) beeinflusst, konnte von ihr nur an wenigen Stellen belegt werden. Die seltene und meist negativ konnotierte Thematisierung von Schule innerhalb der biografischen Erzählungen der Jungen führt Huxel (ebd., S. 267) auf eine Nichtpassung von Schulkultur und Bildungsorientierung zurück und generalisiert, dass Jungen per se von schulischen Schließungsprozessen betroffen sind.

Während sich in der deutschsprachigen Jungenforschung schulbezogene Studien erst etablieren, um die These „Jungen sind die Verlierer im Bildungssystem“ differenziert zu betrachten, gibt es in der internationalen Forschung bereits seit Anfang der 1990er Jahre eine Diskussion über Männlichkeit im Kontext von Schule. Hauptsächlich qualitativ angelegte Studien der Genderforschung verweisen darauf, dass Jungen hegemoniale Strukturen in der Peergroup erproben, dadurch tradieren und in der Institution Schule inszenieren (vgl. hierzu Renold 2004; Swain 2004; Phoenix & Frosh 2005; Keddie 2006). Unter dem Begriff des „gender-based bullying“ (Renold 2004, S. 249) werden geschlechtsspezifische Mobbingverfahren verstanden, die sich darin zeigen, dass Jungen männliche Verhaltensweisen nicht erfolgreich inszenieren können. Ihnen bleibt Anerkennung unter Gleichaltrigen verwehrt und sie werden oftmals von der Peergroup ausgegrenzt. Der Maßstab für die Zugehörigkeit zu einer Peergroup ist abhängig von der jeweiligen Vorstellung hegemonialer Männlichkeit und den gesetzten Normen der Peergroup. Die Untersuchungen von Swain (2003) und Conolly (2004) verweisen auf unterschiedliche Inszenierungsstile von Jungen, die sich beispielsweise in Strategien der Anpassung oder Unterordnung im schulischen Setting zeigen.

Im angelsächsischen Raum wird die Diskussion in der Bildungsforschung vor allem über „Underachievement von Jungen in der Schule“ (Stamm 2009) geführt, die einen Bezug zwischen Schulerfolg und Maskulinität herstellt. Männlichkeitskonstruktionen können so eine einflussreiche Variable sein, um Schulmisserfolg zu begünstigen (Connolly 2004). Dementsprechend findet die Inszenierung von Männlichkeit nicht nur innerhalb der Peer-group statt, sondern auch im Unterricht. Eine Verbindung zwischen der Bildungsorientierung von männlichen Jugendlichen und ihren Männlichkeitskonstruktionen ist kohärent mit der Schülerrolle und der Inszenierung von Männlichkeit in der Schule (vgl. hierzu Gordon/Holland & Lathelma 2000; Skelton 2001; Budde 2005). Zusammenfassend kann mit Benjamin (2001) auf den Punkt gebracht werden: „doing boy and doing pupil were inseparable“ (ebd., S. 42). Stehen sich die Bildungsorientierung, das Männlichkeitskonzept und die schulischen Lern-, Leistungs- und Verhaltenserwartungen als Gegenentwürfe gegenüber, können Konflikte zwischen Schülersein und Jungesein entstehen, die den schulischen Erfolg ausschließen, da die schulischen Erwartungen nicht den Männlichkeitsvorstellungen entsprechen (vgl. hierzu Benjamin 2001; Keddie 2006, S. 527 f.; Michalek/Schönknecht & Laros 2012, S. 256 ff.).

Die Kernfrage nach der Benachteiligung von Jungen in der Schule kann durch die bisherige schulbezogene Jungenforschung nicht beantwortet werden und die These von männlichen Bildungsverlierern ist an dieser Stelle zu stereotyp gedacht und sollte differenzierter betrachtet werden. Das folgende Kapitel setzt sich mit den relevanten Diskursen auseinander, um aufzuzeigen, in welchen Diskursen sich die vorliegende Arbeit verortet. Daran anschließend wird die Fragestellung der Arbeit konkretisiert.

2 Diskurse und Fragestellung

In diesem Kapitel steht sowohl die in der Einleitung aufgeworfene Fragestellung der Arbeit im Fokus, die hier expliziert werden soll, als auch die theoretische Einordnung, an der sich die vorliegende Untersuchung ausrichtet. Zunächst werden relevante Diskurse knapp skizziert. Theoretisch schließt die Untersuchung an drei Forschungslinien an: erstens an den Anerkennungstheoretischen Diskurs der schulischen Sozialisationsforschung (vgl. Unterkap. 2.1), zweitens an peertheoretische Diskurse (vgl. Unterkap. 2.2) und drittens an Diskurse der erziehungswissenschaftlichen Genderforschung (vgl. Unterkap. 2.3). Diese drei Richtungen werden im Folgenden aufgezeigt, um daran anschließend die Fragestellung der Arbeit zu formulieren (vgl. Unterkap. 2.4).

2.1 Anerkennungstheoretischer Diskurs der schulischen Sozialisationsforschung

In den 1950er Jahren endete die Schulzeit mit dem Eintritt in die Arbeitswelt für die Mehrheit der Jugendlichen deutlich früher als heute. Durch die Bildungsexpansion der 1960er Jahre setzte eine Verschulung der Kindheit und Jugend ein, die zur Folge hat, dass Kinder und Jugendliche im Wesentlichen ihren Alltag in der Schule verbringen. Um diesen Wandel und die Bedeutung hinsichtlich des Erwerbs von Bildung sowie Bildungsabschlüssen zum Ausdruck zu bringen, prägt Zinnecker (1991) den Begriff des Bildungsmoratoriums: Jugend als Bildungsmoratorium bedeutet für Zinnecker (ebd., S. 10), dass die Jugendlichen in dieser Phase von dem Erwachsenenleben freigestellt sind und ihnen ermöglicht wird, in Bildungsinstitutionen kulturelles Kapital und Bildungstitel zu erwerben (vergleiche hierzu auch Stecher 2003; Rohlf 2011, S. 55 ff.).⁹ Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass ein

⁹ In Anlehnung an Zinnecker entwirft Reinders (2005; 2006) eine Typologie, die sich auf das Konzept des Bildungsmoratoriums stützt und in Abgrenzung dazu Jugend auch als ein Freizeitmoratorium unterscheidet. Die Aussage des Freizeitmoratoriums ist, „dass Jugend in diesem Modell dazu dient, Möglichkeiten des Freizeit- und Konsumwarenmarktes und der Geselligkeit mit Peers möglichst langfristig zu nutzen, weil im Erwachsenenalter nicht mehr die Zeit und teilweise die Möglichkeiten dazu bestehen“ (Reinders 2006). Die entworfene Jugendtypologie verbindet die beiden Moratorien miteinander und fasst auf einer makrosoziologischen Ebene Vorstellungen des Bildungsmoratoriums und die Vorstellungen des Freizeitmoratoriums zusammen: Darauf beruhend kann die Jugendphase „zwischen gesellschaftlichen Werten, Jugendmodellen und jugendlichen Orientierungen und Handlungen thematisiert“ (Reinders 2006, S. 103 f.)

Großteil der Jugendphase durch den Besuch von Bildungsinstitutionen strukturiert wird. Dahingehend veranschaulichen und kritisieren schul- und jugendtheoretische Ansätze, dass sich das Verhältnis zwischen Schule und Jugend als sehr spannungsreich entwickelt hat (Helsper & Böhme 2010).

Des Weiteren verdeutlicht die schulische Sozialisationsforschung, dass es für Jugendliche zur Selbstverständlichkeit geworden ist, höherwertige Schulabschlüsse anzustreben, um sich bessere Teilhabechancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu eröffnen. Der Real-schulabschluss ist in diesem Zusammenhang zur Mindestnorm für Schüler und Schülerinnen geworden: Ein Großteil der Hauptschüler und -schülerinnen sowie die überwiegende Mehrheit der Realschüler und -schülerinnen streben einen höherwertigen Schulabschluss an (Leven/Quenzel & Hurrelmann 2010, S. 75 f.).

Die angesprochene Verschulung von Jugend dokumentiert zugleich, dass Schule nicht nur als Bildungsinstitution wahrgenommen wird, sondern ebenso ein Raum ist, in dem Freunde getroffen und Freundschaften gepflegt werden. Die Institution Schule stellt somit sowohl einen Lern- als auch einen Lebensort dar (vgl. hierzu Reinders 2006; Popp 2010; Thomas & Flügge 2013), der allerdings nur dann als positiv wahrgenommen wird, wenn Schüler und Schülerinnen sich in der Schule wohlfühlen. Das Wohlfühlen in der Schule hängt neben den Peers stark von der Unterrichtsqualität sowie der Ausgestaltung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses ab (vgl. hierzu Ditton 2007; Naujock/Brandt & Krummheuer 2008). Behnken/ Beisenkamp/ Hunsmann/ Kenn/ Klöckner/ Kühn/ Maschke/ Stecher/ Wenzel/ Zimmermann & Zinnecker (2005) kommen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche das Schüler-Lehrer-Verhältnis als überwiegend negativ bewerten: Schüler und Schülerinnen kritisieren an den Lehrkräften eine mangelnde Unterstützung und Empathie sowie fehlendes Interesse an ihrem außerschulischen Leben (vgl. hierzu auch Calmbach/Thomas/Borchard & Flaig 2011).

Hier wird ein Aspekt angesprochen, der durch sozialisationstheoretische Studien der Schulforschung bearbeitet wird, die eine anerkennungstheoretische Perspektive einnehmen und für die vorliegende Untersuchung einen zentralen Ausgangspunkt darstellen: Wie in Kapitel 3 aufgezeigt wird, hat die schulische Sozialisationsforschung eine lange Tradition, die sich an unterschiedlichen Forschungszugängen ausrichtet. Der Frage nach Anerkennung im Schüler-Lehrer-Verhältnis kommt bei der Untersuchung der Benachteiligung von

werden. Damit wird neben der Institution Schule den Peers in der Jugendphase eine relevante sozialisatorische Bedeutung zugesprochen.

Jungen durch die Schule eine zentrale Bedeutung zu. Aus dem interaktionistischen Ansatz der schulischen Sozialisationstheorie werden die institutionell-pädagogischen Beziehungen und Verhältnisse in der Schule genauer betrachtet und verschiedene Formen der Anerkennung und Missachtung unterschieden (hierzu siehe auch Helsper u. a. 2005; Wiezorek 2005).

Das Schüler-Lehrer-Verhältnis wird aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive als ein komplexer Zusammenhang betrachtet, der durch die gesellschaftliche Verpflichtung der Schülerschaft zum Schulbesuch markiert wird. Lehrkräfte tragen sowohl schulische Bildungsinhalte, die in curricularen Vorgaben festgeschrieben sind, als auch schulisch-institutionelle Erwartungen und Anforderungen an Schüler und Schülerinnen heran. Unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive der schulischen Sozialisationsforschung kann dieses spezifische Beziehungsmuster zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften, das durch curriculare Vorgaben und institutionelle Erwartungen gekennzeichnet ist, in den Blick genommen werden (vgl. hierzu Helsper u. a. 2001; Wiezorek 2005, S. 339).

Die schulische Sozialisationsforschung macht deutlich, dass Schüler und Schülerinnen sowie die Lehrkräfte in schulische Mikroprozesse eingebunden sind und damit Schule sowie Unterricht konstruieren. Die schulbiografische Forschung (vgl. hierzu Wiezorek 2005; Kramer u. a. 2009; Niemann 2015) und die jugendsoziologische Forschung (vgl. hierzu Reinders 2005; Reinders 2006) zeigen auf, dass die spezifische Relevanz von Schule und der spezifische Umgang mit schulischen Erwartungen und Anforderungen sich je nach Individuum unterscheiden und Schule nicht grundsätzlich als zentraler Lebensbereich erklärt wird. Allerdings können sich Kinder und Jugendliche der institutionellen Rahmung des Aufwachsens (Schulpflicht) nicht entziehen und damit wird die strukturelle Relevanz von Schule aus der Perspektive von Schülern und Schülerinnen wichtig: Es kann danach gefragt werden, wie die Jugendlichen mit den an sie gestellten Lern-, Leistungs- und Verhaltenserwartungen umgehen, wie schulische Ereignisse erfahren werden, wie sie davon berichten und wie diese gedeutet werden. Zur Rekonstruktion dieser schulischen Mikroprozesse, die im Schüler-Lehrer-Verhältnis ihren Ausdruck finden, bietet die Anerkennungstheorie nicht nur eine heuristische Grundlage, sondern darüber hinaus konnten bereits Anerkennungsproblematiken aufgezeigt werden, die in der Ausgestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung angelegt sind. Studien, die mit dem anerkennungstheoretischen Ansatz arbeiten, betrachten die Anerkennungsproblematiken bisher nicht unter einem geschlechtsspezifischen Blickwinkel (Wiezorek 2005; Sandring 2013).

Des Weiteren werden die Anerkennungsproblematiken lediglich aus der biografischen Perspektive untersucht. Die vorliegende Arbeit erweitert diese Perspektive und fragt nach der kollektiven Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken. Damit werden in der vorliegenden Untersuchung keine biografischen Interviews geführt, sondern in Gruppendiskussionen werden die schulischen Mikroprozesse aus der Perspektive der Jungen erschlossen und hinsichtlich schulischer Anerkennungsprozesse ausdifferenziert.

2.2 Peertheoretische Diskurslinie

Wie bereits angesprochen wird Schule von Kindern und Jugendlichen nicht nur als Bildungsinstitution, sondern ebenfalls als Lebensraum wahrgenommen, in dem Peerbeziehungen vordergründig werden. Damit ist neben der Diskurslinie der schulischen Sozialisationsforschung auch die peertheoretische Diskurslinie für die vorliegende Arbeit von Bedeutung.

Der Begriff der ‚Peers‘ wird in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdiskursen genutzt, um Zusammenhänge zwischen den Gleichaltrigen aufzuzeigen. Köhler u. a. (2016) unterscheiden vier Forschungslinien, die sich mit der Ausgestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen auseinandersetzen: die erziehungswissenschaftliche, die sozialisationstheoretische, die soziologische und die entwicklungspsychologische Forschungslinie. Für die Erziehungswissenschaft sind diese Entwicklungslinien der Peerforschung der Ausgangspunkt, um sich den Bildungs- und Lernprozessen im Kontext der Peergroup zuzuwenden und die Peergroup als Bildungsort informellen Lernens zu betrachten (hierzu siehe auch Krüger 2016, S. 38 f.).

Ein wesentlicher Schwerpunkt der entwicklungspsychologischen Forschungslinie betont die symmetrisch-reziproke Beziehungsgestaltung unter den Gleichaltrigen und verweist darauf, dass Interaktionen unter den Peers nicht immer symmetrisch sind, aber die Peergroup eine Gelegenheit schafft, in der Interaktionen symmetrisch-reziprok angelegt sind. Damit unterscheiden sich die Interaktionen unter den Peers zu den Erwachsenen dahingehend, dass in alltäglichen Auseinandersetzungen Aushandlungen auf Augenhöhe möglich sind, die im komplementär-reziproken Beziehungsverhältnis zu Erwachsenen nicht stattfinden können (Salisch 2016). Mit dieser Perspektive lassen sich sowohl für die Entwicklungspsychologie als auch für die Soziologie zwei Forschungsrichtungen unterscheiden: Für die Entwicklung von Jugendlichen wird einerseits die positive Bedeutung von Peers

hervorgehoben (hierzu siehe z. B. Thole & Schoneville 2010; Grunert 2012), andererseits wird der Einfluss der Peers hinsichtlich abweichenden Verhaltens in den Blick genommen (hierzu siehe Samjeske 2007; Reinecke/Stemmler & Wittenberg 2016).

Obwohl sich die Soziologie in ihrer Forschungstradition mit dem theoretischen Konstrukt der Peergroup bzw. den Peers auseinandersetzt, konstatiert Griese (2016) für die Soziologie keine ausgewiesene Peergroup-Forschung, sondern dass der Peergroup als „soziale Gruppe“ lediglich in der Jugend eine hohe Bedeutung zukommt. Für die Jugendsoziologie können hier zwei Forschungsstränge unterschieden werden, die sich mit Jugend und dementsprechend auch mit Peerbeziehungen auseinandersetzen: Zum einen wird makrosoziologisch unterschieden, dass Jugend eine Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt ist, in der Jugendkulturen ein „umfassendes soziales und gesellschaftliches Orientierungsmuster“ (ebd., S. 61) bieten.¹⁰ Zum anderen werden mikrosoziologisch bzw. sozialisationstheoretisch die Peers als Sozialisationsinstanz neben Schule und Familie verstanden. In dieser Forschungsperspektive stehen die konkreten Interaktionsprozesse und Beziehungen unter den Peers im Fokus der Untersuchung und verweisen auf die Bedeutung für die Sozialisation der Heranwachsenden. Insbesondere die sozialisationstheoretische Diskurslinie hat in den letzten 30 Jahren eine besondere Ausdifferenzierung der Forschungsfelder erfahren, in der die Interaktionen und die Beziehungen zwischen den Peers kontinuierlich in den Blick genommen wurden (eine Übersicht bietet Köhler 2016).

Insgesamt wird deutlich, dass die Peerforschung ein unterschiedlich erschlossenes Feld aus verschiedenen thematischen Diskurslinien ist. Die aufgezeigten Diskurse setzen sich mit differenzierten Ansätzen und Themenschwerpunkten auseinander. Die vorliegende Untersuchung schließt sich an die sozialisationstheoretische Diskurslinie der Peerforschung an, um die besondere „Spezifik von sozialen Beziehungen zwischen ‚Gleichen‘“ (Breidenstein 2008, S. 945) und die Interaktionsbeziehungen in der Peergroup in den Blick nehmen zu können. Damit wird das Verständnis zugrunde gelegt, dass die Peers eine Sozialisationsinstanz darstellen und die jeweilige Peergroup ein Möglichkeitsraum ist, in dem sich durch Aushandlungsprozesse die Jugendlichen selbst ausprobieren und inszenieren können (King 2004, S. 203). Hierdurch wird der Fokus auf die kulturellen Praxen der Jugendlichen ge-

¹⁰ In makrosoziologischen Studien wird Jugend als gesellschaftstheoretisches Thema seit Mitte der 1950er Jahre diskutiert (vgl. hierzu Schelsky 1957). Insbesondere die breit angelegten Jugenduntersuchungen, die sich stark an sozialwissenschaftlichen Methoden und Standards ausrichten, diskutieren Jugend in Bezug auf gesellschaftliche Werthaltungen und jugendpolitische Orientierungen (vgl. hierzu Fischer & Münchmeier 1997; Zinnecker/Behnken/Maschke & Stecher 2002; Maschke/Stecher/Coelen/Ecarius & Gusinde 2013; Albert/Hurrelmann & Quenzel 2015). Dabei wird Jugend als Generation verstanden, der je nach gesellschaftspolitischer Verortung bestimmte Haltungen zugeschrieben werden (Sander 2014, S. 35 f.).

legt: Mit Bezug auf das Thema der Benachteiligung von Jungen in der Schule sind die kulturellen Praxen von Jungen ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit. Das heißt, hier wird der Frage nachgegangen, wie Jungen durch ihre peerkulturellen Praktiken Einfluss auf den Unterricht nehmen und wie sich die Schule mit ihren Erwartungen und Anforderungen wiederum auf die peerkulturellen Praktiken auswirkt:

„Unterricht ist eben nicht nur eine soziale Situation, die durch die Lehrperson strukturiert wird, sondern die Schülerinnen und Schüler stellen in verschiedenen Formaten soziale Orte im Unterricht her, in denen sie sich vergemeinschaften, differenzieren und hierarchisieren“ (Bennewitz u. a. 2016, S. 421).

Damit wird deutlich, dass Unterricht dadurch strukturiert wird, dass Schüler und Schülerinnen den schulisch-institutionellen Erwartungen und den Lern- und Verhaltensanforderungen der Lehrkräfte nachkommen müssen und sich zudem als Schul Klassenmitglied zu den Peers verhalten müssen, um die peerspezifischen Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen.

Insbesondere die Peerbeziehungen in der Schulklasse sind hier von einer besonderen Situation gekennzeichnet: Im Unterricht werden Schüler und Schülerinnen auf einer Leistungsskala aneinander gemessen und miteinander verglichen. Daraus kann sich für Schüler und Schülerinnen eine spannungsreiche Situation ergeben, da Jugendliche sich in der Peer-group für ihre Leistungen verantworten müssen (ebd., S. 422). Des Weiteren verweisen Hummrich & Helsper (2011) sowie Bennewitz u. a. (2015) darauf, dass das Verhältnis von Peers und Schule im Rahmen der Schulklasse nicht per se von Freiwilligkeit bedingt wird: Kinder und Jugendliche treffen in der Schulklasse fremdbestimmt aufeinander (Hummrich & Helsper 2011, S. 44) und unterscheiden sich von außerschulischen Peers durch eine gewisse Heterogenität (Bennewitz u. a. 2016, S. 422).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Anschluss an die sozialisationstheoretische Peerforschung ein Zugang zur Thematik der Benachteiligung von Jungen in der Schule gewählt wird, bei dem Schule und Unterricht zentrale Orte sind, an denen peerkulturelle Praktiken zum Ausdruck kommen. Damit stehen die Peergroup als Sozialisationsinstanz und die Fragen danach, ob den Jugendlichen im Hinblick auf ihre peerkulturellen Praktiken Partizipationsmöglichkeiten gegeben werden oder ob sie durch Schule und Unterricht beschränkt werden und sich dadurch möglicherweise als benachteiligt wahrnehmen, im Fokus.

2.3 Genderbezogene Diskurslinie

Auf die Bedeutung von Peerbeziehungen wurde bereits in der vorangegangenen Diskurslinie verwiesen. In der Forschung wurde die Peergroup als Sozialisationsinstanz hinsichtlich des Geschlechts ab den 1980er Jahren thematisiert (hierzu siehe Hagemann-White 2010). In Bezug auf die Peer- und Schulforschung lässt sich festhalten, dass das Geschlecht als zuverlässige und eindeutig erfassbare Differenzkategorie dient (Breidenstein & Kelle 1998). Damit dient die Peergroup in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung als Rahmen, in dem geschlechtsspezifische Interaktionen und Geschlechterkonstruktionen in den Blick genommen werden können.

Insbesondere geschlechtshomogene Peergroups sind in den Fokus der Forschung gerückt, um über genderspezifische Sozialisationsprozesse Aussagen zu treffen (Schrader 2016). Insgesamt besteht Einigkeit in der Forschung darüber, dass geschlechtshomogene Kontexte relevant sind, um Aussagen über Konstruktion von Geschlecht und Aushandlung von Geschlechtervorstellungen treffen zu können (vgl. hierzu Breidenstein & Kelle 1998; Breitenbach 2000; Meuser 2005; Böhnisch 2014). Es zeigt sich, dass geschlechterseparierende Interaktionen in geschlechterheterogenen Peergroups eine zentrale Rolle für die Konstruktionen von Geschlecht spielen und dass die homogene Gruppe als Kontext für Geschlechterkonstruktionen relevant bleibt (Schrader 2016). Bütow (2006) verweist darauf, dass in heterogenen Gruppen unterschiedliche Geschlechterverhältnisse reflexiv eingeholt werden. Jedoch wird deutlich, dass durch Distinktionsprozesse und die jeweilige Identifikation mit einem Geschlecht die hierarchischen Verhältnisse in der geschlechtshomogenen Gruppe kollektiv befürwortet und reproduziert werden.

Im Hinblick auf diese Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung knüpft die vorliegende Untersuchung ebenfalls daran an, geschlechtshomogene Peergroups in den Blick zu nehmen: Hierbei wird vor allem deutlich gemacht, dass mit der Konstruktion von Geschlecht, der Ausgestaltung von Geschlecht sowie dem normativen Verständnis von Geschlecht die Peergroup einen Raum darstellt, in dem die Jugendlichen sich ausprobieren können. Insbesondere für Jungen wird betont, dass konkurrierende Auseinandersetzungen in gemeinsamen Aktivitäten und auf Wettbewerb beruhendes Verhalten wichtig für die Anerkennung innerhalb der Peergroup und für die Entwicklung von Männlichkeit sind (vgl. hierzu Meuser 2005; Seiffge-Krenke & Seiffge 2005; Böhnisch 2014).

Damit kann verdeutlicht werden, dass geschlechtshomogene Kontexte relevante Interaktionsräume sind.

Mit Blick auf die geschlechterbezogene Peerforschung kann konstatiert werden, dass insbesondere ethnografische Untersuchungen im schulischen Kontext Peerinteraktionen in den Fokus ihrer Analyse stellen (vgl. hierzu Krappmann & Oswald 1995; Breidenstein & Kelle 1998; Budde 2005; Tervooren 2006). Dieser ethnografische Zugang hat den Vorteil, dass „Interaktionen, Milieus und Organisationen Gegenstand der Analyse“ (Budde 2005, S. 70) und aus der Distanz im Forschungsprozess unterschiedliche Erfahrungen beobachtbar sind. Das Interesse der Ethnografie liegt demnach nicht auf dem expliziten Wissen der Beforschten, sondern der Forscher erfährt durch die beobachtbaren Handlungen und Interaktionen diejenigen Wissensbestände, die den Beforschten leiten (Kelle 2000, S. 117). Um den ethnografischen Zugang der schulbezogenen Jungenforschung zu ergänzen, wird die Erhebungsmethode der Gruppendiskussionen genutzt. Damit können die Interaktions- und Kommunikationsprozesse unter den Jungen in den Blick genommen und die Erfahrungen und Deutungen der Jugendlichen hinsichtlich Schule und Unterricht aus einer geschlechtshomogenen Peergroup erschlossen werden. Die Frage, wie Jungen ihre Erfahrungen in der geschlechtshomogenen Peergroup bearbeiten und ob sie sich in der Schule als benachteiligt wahrnehmen, wird dahingehend in der vorliegenden Untersuchung aus einer jugendzentrierten Perspektive betrachtet.

2.4 Konkretisierung der Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung schließt an die vorab skizzierten Diskurse an, die nicht unabhängig voneinander in den Blick genommen werden können, sondern in Beziehung zueinander zu sehen sind. Hier wird die Annahme zugrunde gelegt, dass sich die Interaktionen sowohl zwischen den Jungen und den Lehrkräften als auch unter den Jugendlichen wechselseitig bedingen. In der Rekonstruktion der spezifischen Erfahrungen der Jungen wird diese Wechselseitigkeit zwischen schulischer, peer- und genderspezifischer Sozialisation berücksichtigt und miteinander verknüpft, um die These der Benachteiligung von Jungen in der Schule aus der Perspektive der Jugendlichen zu hinterfragen und auszuarbeiten. Leitend sind dabei folgende Forschungsfragen:

1. Ein allgemeines Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Fragen, welche Hinweise es auf eine Benachteiligung von Jungen in der Schule gibt und wie eine Benachtei-

ligung im schulischen Kontext von den Jugendlichen wahrgenommen, von ihnen gedeutet und im Kollektiv bearbeitet wird.

Diese allgemeinen Fragen werden im Hinblick auf die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Schüler-Schüler-Beziehung ausdifferenziert:

2. Wie bereits dargelegt wurde, interessiert der Zusammenhang von Schule und Geschlecht unter anerkennungstheoretischer Perspektive. Insbesondere mit Bezug auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis wird der Frage nachgegangen, ob auf der Ebene der rechtlichen Anerkennung Jungen und Mädchen universelle Rechte zugestanden werden oder ob die Jungen sich aufgrund ihres Geschlechts von den Lehrkräften als benachteiligt wahrnehmen. Daran schließt die Ebene der sozialen Wertschätzung an, auf der danach gefragt wird, ob die Jungen eine Berücksichtigung ihrer spezifischen Eigenschaften und Fähigkeiten im Unterricht durch die Lehrkräfte wahrnehmen: Anerkennung erfahren die Jugendlichen auf der Ebene der sozialen Wertschätzung, wenn ihrer Einzigartigkeit Beachtung geschenkt wird.
3. Mit Bezug auf die Schüler-Schüler-Beziehung schließt die Frage an, inwieweit die peerkulturellen Praktiken der Jungen in Schule und Unterricht von den Lehrkräften anerkannt oder missachtet werden: Damit liegt hier der Fokus auf dem Umgang der Lehrkräfte mit Männlichkeitskonstruktionen, die durch die Peergroup erzeugt und in die Schule sowie den Unterricht hineingetragen werden. Im Hinblick auf die Benachteiligung von Jungen in der Schule stellt sich die Frage, ob Jungen eine genderbezogene Ungleichbehandlung in Bezug auf ihre peerkulturellen Männlichkeitspraktiken wahrnehmen, wie sie diese deuten und wie sie diese kollektiv bearbeiten.

3 Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen

Die Schule, als eine gesellschaftliche Organisation, nimmt im Kindheits- und im Jugendalter eine besondere Stellung ein. Maßgeblich konstituiert sie sowohl die Kindheit als auch die Jugend als Lebensphase und beeinflusst dadurch nicht nur den Alltag der Kinder und Jugendlichen, sondern ebenso ihre individuelle Entwicklung. In den letzten Jahren wird eine Annäherung der Jugend- und der Schulforschung erkennbar, in der die zentrale Bedeutung der Schule für die Jugendlichen im Fokus steht (Helsper & Böhme 2010, S. 619). Insbesondere in den qualitativen Untersuchungen der Biografieforschung werden komplexe Zusammenhänge zwischen familiären, schulischen sowie peerbezogenen Aspekten in den Blick genommen, um Wechselbeziehungen zwischen der schulischen und außerschulischen Lebenswelt zu erschließen (vgl. hierzu Helsper/Müller/Nölke & Combe 1991; Nittel 1992; Kramer 2002; Wiezorek 2005). Des Weiteren werden in ethnografischen Studien schul- und jugendtheoretische Zusammenhänge dargestellt (vgl. hierzu Zinnecker 2000), die wie in der Studie von Willis (1979) eine spezifische Gruppe von Arbeiterkindern fokussieren und nach jugendkulturellen Ausprägungen fragen, die klar in Opposition zu schulischen Werten stehen. Ebenso ist in der quantitativ ausgerichteten Forschung dahingehend eine Tendenz zu beobachten, dass sich mit Entwicklungsprozessen im Jugendalter auseinandergesetzt wird, die nicht nur Schule, sondern auch Peergemeinschaften und familiäre Kontexte berücksichtigen (vgl. hierzu Fend 1997; Fend 2000; Reinders 2006). Des Weiteren bezieht die kompetenztheoretisch orientierte Forschung der Pisa-Studien (PISA-Konsortium Deutschland 2004; 2007) neben den schulischen Leistungen der Jugendlichen familiäre, soziokulturelle und soziale Bedingungsfaktoren sowie die Lebensformen der Jugendlichen mit ein.

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung sind die sozialisationstheoretischen Überlegungen zur Institution Schule. Dabei werden zentrale Konzepte, Begrifflichkeiten und Forschungsbefunde aufeinander bezogen vorgestellt.

Unter Rückbezug auf Parsons wird zunächst der strukturfunktionalistische Ansatz zur Institution Schule fokussiert: Unter diesem theoretischen Blick werden der Prozess der schulischen Sozialisation und das Rollenhandeln aus einer strukturfunktionalistischen Perspek-

tive gefasst werden (vgl. Abschn. 3.1.1). Mit Bezug auf Fend und den empirischen Forschungsstand ab den 1970er Jahren wird der strukturtheoretische Ansatz differenzierter betrachtet: Insbesondere schulische Sozialisationseffekte und die Einbindung in den Rahmen einer „Theorie der Schule“ stehen im Vordergrund des Abschnitts 3.1.2. Daran anschließend werden mikrosoziale Prozesse der schulischen Sozialisationsforschung mit den theoretischen Begrifflichkeiten des symbolischen Interaktionismus in Anlehnung an Mead gerahmt (vgl. Abschn. 3.2.1). Darauffolgend werden empirische Ergebnisse zu mikrosozialen Sozialisationsprozessen in der Schule in den Blick genommen (vgl. Abschn. 3.2.2). Der anerkennungstheoretische Ansatz, der für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist, wird in Abschnitt 3.2.3 thematisiert. Hierfür werden zunächst Honneths Begrifflichkeiten seiner Theorie der Anerkennung systematisiert und daran anschließend auf die Institution Schule bezogen differenziert dargestellt. Der Abschnitt 3.2.4 befasst sich mit empirischen Ergebnissen, die schulische Sozialisationsprozesse anerkennungstheoretisch diskutieren. Danach wird die genderbezogene Sozialisationsforschung in der Schule anhand des Konzepts des ‚Doing Gender‘ betrachtet (vgl. Unterkap. 3.3). Abschließend sollen die Ausführungen zur schulischen und genderbezogenen Sozialisationsforschung zusammengefasst und die Forschungsdesiderate, an die die vorliegende Untersuchung anknüpft, aufgezeigt werden (vgl. Unterkap. 3.4).

3.1 Der strukturfunktionalistische Ansatz: Die Institution Schule als Sozialisationsinstanz

Der strukturfunktionalistisch orientierten Schultheorie liegt die Annahme zugrunde, dass die Gesamtgesellschaft erhalten bleibt, indem gesellschaftliche Teilsysteme, die miteinander im Austausch stehen, bestimmte Funktionen erfüllen. Damit hat der strukturfunktionalistische Ansatz eine stark makroperspektivische Ausrichtung, die das Rollenhandeln der Individuen in gesamtgesellschaftliche Prozesse einordnet. Insbesondere der Institution Schule als ein gesellschaftliches Teilsystem kommen unterschiedliche Funktionen zu, die das Rollenhandeln der schulischen Akteure in Bezug auf gesellschaftliche Prozesse darstellen.

3.1.1 Parsons: Sozialisation und Rollenhandeln in Bezug auf die Institution Schule

Parsons' strukturfunktionalistischer Ansatz umfasst zwei Schwerpunkte: Zum einen fragt er aus einer makrosoziologischen Perspektive, wie die bestehende Ordnung des gesamtgesellschaftlichen Systems erhalten bleibt und welchen Beitrag hierbei gesellschaftliche Teilbereiche leisten, die sowohl voneinander abhängig sind als sich auch wechselseitig unterstützen. Zum anderen stehen in seinen Überlegungen ebenso die einzelnen Akteure im Fokus und die Frage nach der Integration der Handlungen der jeweiligen Individuen in die bestehende gesellschaftliche Ordnung (Tillmann 2010, S. 142 ff.). Nach Parsons' Handlungstheorie sind in dieser gesellschaftlichen Ordnung bestimmte Regeln, Normen und Werte vorhanden, an die sich das Individuum fortlaufend und unbewusst anpasst. In diesem Prozess der Sozialisation akzeptieren die Individuen eine normative Gesellschaftsordnung und richten ihr Handeln an diesen Regeln, Normen und Werten aus (Parsons & Shils 1951). Der Begriff ‚Sozialisation‘ wird hier systematisch genutzt, um einerseits gesellschaftliche Prozesse in Institutionen, wie beispielsweise der Schule, differenziert zu betrachten und gesamtgesellschaftlich zu diskutieren. Andererseits gelingt es Parsons mit diesem strukturfunktionalistischen Ansatz, die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhangs einzuordnen. Nach seinem Verständnis wird die Gesamtgesellschaft als ein soziales System begriffen und die Interaktionen zwischen den Menschen sind die Grundlage für soziale Systeme:

„Als Persönlichkeit nimmt das Individuum an Prozessen sozialer Interaktion mittels verschiedener Rollen teil. Rollen sind organisierte und zu Kollektiven aggregiert, die ihrerseits durch zunehmend generalisierte institutionelle Normen gesteuert werden. Die ‚Spitze‘ des Systems bildet die Gesellschaft als Gesamtsystem, heute meist in Form eines einzigen politischen Kollektives, in dem ein einziges mehr oder minder integriertes Wertesystem institutionalisiert ist“ (Parsons 1976, S. 87 f.).

Damit verweist Parsons darauf, dass das Individuum durch unterschiedliche Rollen in das gesellschaftliche Gesamtsystem eingebunden ist, und in diesem Gesamtsystem sind wiederum institutionelle Normen und Werte die Grundlage für das Rollenhandeln. Um diesen Zusammenhang differenzierter in den Blick zu nehmen und aufzuzeigen, wie sich Sozialisationsprozesse nach Parsons gestalten, werden im Weiteren das Handeln in Rollen und damit die Prozesse sozialer Interaktion zwischen Individuen betrachtet. Daran anschließend soll der Fokus auf die Institution Schule gelegt werden, um zu verdeutlichen, welche Bedeutung Parsons dieser Sozialisationsinstanz zuschreibt.

Rollenhandeln und der Sozialisationsprozess bei Parsons

Wie bereits angesprochen sind die Grundelemente des gesellschaftlichen Systems bei Parsons der einzelne Handelnde sowie die stabilen Beziehungsmuster zwischen den jeweils handelnden Individuen (Parsons 1968a, S. 54). Diese stabilen Beziehungsmuster werden in modernen Gesellschaften durch Institutionen und den in ihnen vorgegebenen normativen Erwartungen ermöglicht und gestützt. In arbeitsteiligen, modernen Gesellschaften interagiert das Individuum in unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen, die sich an verschiedenen Erwartungen, Handlungsmustern oder Verhaltensweisen ausrichten. Das heißt, je nach Subsystem werden andere Erwartungen an das Handeln gestellt und die „Rolle“ wird als ein Bestandteil der sozialen Struktur verstanden. Für das Individuum bedeutet das Handeln in Rollen, sich auf die Erwartungen des anderen zu beziehen: Am Beispiel der Institution Schule als gesellschaftliches Subsystem kann verdeutlicht werden, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler und Schülerinnen ihr Handeln an Rollen bzw. an den schulisch-institutionellen Erwartungen orientieren. Die Rollenerwartungen, an die sich die Schülerschaft und die Lehrkräfte orientieren, sind nicht willkürlich geschaffen worden, sondern funktional in das Subsystem Schule eingebunden (Tillmann 2010, S. 149).

Nichteinhaltung dieser institutionellen Erwartungen hat für Schüler oder Schülerinnen in der Regel Sanktionen oder Missachtungen durch Vertreter der Institution Schule zur Folge. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Entsprechung dieser normativen (schulischen) Erwartungen nicht nur darauf verweist, dass die Rollenhandelnden ein angepasstes Verhalten gegenüber den an sie gestellten Erwartungen haben, sondern der funktionale Zweck der Institution – die Aufrechterhaltung des Gesamtsystems – wird ebenso erfüllt. Dies wiederum bedeutet, dass ein konformes Rollenhandeln zum einen zur Stabilität des jeweiligen Subsystems (zum Beispiel der Schule) sowie zum anderen zur Beständigkeit des gesellschaftlichen Gesamtsystems beiträgt (ebd.).

Nach Parsons (1964) ist das Ziel des Sozialisationsprozesses, dass sich die Individuen Rollen zu eigen machen und damit stabilisierend das Gesamtsystem stützen. In seinem grundlegenden Verständnis von Sozialisation müssen Jugendliche an komplexe Rollenstrukturen herangeführt werden, um „sich auf den verschiedenen Organisationsebenen der Gesellschaft zu beteiligen“ (Parsons 1976, S. 110). Für Parsons zeichnet sich dementsprechend eine erfolgreiche Sozialisation durch eine Konformität von Persönlichkeit und Rolle aus, die sich darin zeigt, dass das Individuum sich soziale Normen und Werte zu eigen gemacht hat (ebd.). Im Sozialisationsprozess werden zum einen essenzielle Wertorientierungen er-

worben und zum anderen kann dieser Prozess als gesellschaftliche Gestaltung von Bedürfnisdispositionen gefasst werden, die durch ein konformes Rollenhandeln erfüllt werden. Die Bedürfnisse des Individuums sind dadurch gekennzeichnet, den internalisierten Werten sowie den damit einhergehenden Rollenerwartungen zu entsprechen (Tillmann 2010, S. 151 f.).

In modernen Gesellschaften unterscheidet Parsons im Sozialisationsprozess zwischen zwei Wertorientierungen, die zwischen privaten und gesellschaftlichen Kontexten differenziert werden: In der Familie beispielsweise ist eine partikularistische Wertorientierung vorzufinden, in der die Beziehungen der Individuen untereinander affektiv geprägt sind. Dies zeigt sich darin, dass Familienmitglieder in ihrer Individualität wahrgenommen und akzeptiert werden und dass die Beziehungen durch Vertrauen und Geborgenheit gekennzeichnet sind. Die Anerkennung der ganzen Person steht im Vordergrund dieser partikularistischen Orientierung. Demgegenüber steht die universalistische Wertorientierung, wie sie beispielsweise in der Institution Schule zu finden ist. Anerkennung erfahren Kinder und Jugendliche in der Rolle als Schüler oder Schülerin. Distanz, Neutralität und sachbezogene Leistungsnormen bestimmen die Orientierung an einem universalistisch orientierten Wertmuster (Parsons & Shils 1951).

Somit bedeutet Sozialisation als Prozess bei Parsons, dass Jugendliche die universalistischen Werte verinnerlichen, um Handlungskompetenzen zu erwerben, die wiederum ein Rollenhandeln in modernen Gesellschaften ermöglichen. Nach Parsons ist dieser Prozess am Ende der Adoleszenz vollendet, wenn die Jugendlichen ihre „Grundpersönlichkeit“ erworben haben (ebd., S. 228 ff.).

Schulische Sozialisationstheorie bei Parsons: Die Institution Schule und ihre Funktionen

In dem Aufsatz „Die Schulklasse als soziales System“ setzt sich Parsons (1968b) mit den Fragen auseinander, welche Funktionen die Schule für die Gesellschaft hat, um so zur Stabilität des gesellschaftlichen Gesamtsystems beizutragen, und wie die Integration von Jugendlichen durch die Schule in die Gesellschaft gelingt (ebd.). Wie bereits ausgeführt geht er in seinem theoretischen Verständnis davon aus, dass die Schule als Sozialisationsinstanz durch eine universalistische Wertorientierung gekennzeichnet ist, der sich Kinder und Jugendliche durch die Schulpflicht nicht entziehen können.

In Anlehnung an seine strukturfunktionalistische Theorie bestehen nach Parsons für die Institution Schule zwei wesentliche Aufgaben: zum einen die Sozialisation, indem „bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen“ (ebd., S. 161) vermittelt und verinnerlicht werden. Und zum anderen die Selektion, „um diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen“ (ebd.). Das heißt, in der Sozialisationsfunktion übernimmt die Schule die Aufgabe, durch die Ausrichtung an einer universalistischen Wertorientierung, dass Jugendliche allgemeine Rollenerwartungen internalisieren. Die zweite Aufgabe der Institution Schule ist es, dass durch die Selektionsfunktion die Jugendlichen auf unterschiedliche Schullaufbahnen sowie verschiedene berufliche Positionen verteilt werden. Beide Funktionen ergänzen sich im schulischen Alltag gegenseitig: Der Sozialisationsprozess, verstanden als Rollenverinnerlichung, ist in der Schule verbunden mit einer systematischen und fortdauernden Bewertung der schulischen Leistungen der Schüler und Schülerinnen durch die Lehrkräfte. Parsons (1968c) zeigt auf, dass diese Bewertungsprozesse innerhalb der Schulklasse zu einer Differenzierung der Schüler und Schülerinnen führen. Notwendig wird diese Differenzierung, weil die Schule eine leistungsgerechte Verteilung auf unterschiedliche Gesellschafts- und Berufspositionen vornimmt. Die schulische Selektion hat nach Parsons Verständnis die Aufgabe, anhand der schulischen Leistungen für eine gerechte Verteilung im gesamtgesellschaftlichen System die Weichen zu stellen. Dabei wird betont, dass die Bewertung der schulischen Leistungen als Selektionskriterium von allen akzeptiert werden muss:

„Damit wird vor allem anerkannt, daß es fair ist, unterschiedliche Belohnungen für verschiedene Leistungsniveaus zu erteilen, solange eine faire Offenheit der Chancen besteht, und daß es ebenso fair ist, wenn diese Belohnungen zu Chancen höherer Ordnung für die Erfolgreichen führen“ (Parsons 1968b, S. 179 f.).

Daraus ergibt sich, dass der Lehrkraft die Aufgabe zukommt, eine gerechte Bewertung der individuellen Leistungen der Schüler und Schülerinnen vorzunehmen, um einen fairen Wettbewerb zu garantieren. Es zeigt sich, dass der Maßstab der individuellen Leistung in der Schule „somit in einem grundsätzlichen Sinn eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit [ist; K. K.], indem sie wohl auf ursprüngliche Gleichheit als auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt“ (ebd., S. 180). Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass mit einer Orientierung an der Bewertung von individuellen Leistungen soziale Ungleichheit durch dieses schulische Prinzip legitimiert wird. Bedeutend ist dabei, dass dieses Bewertungssystem von allen geteilt wird, unabhängig vom

sozioökonomischen Status der Familie: Das heißt, dass die Verteilung auf unterschiedliche Gesellschafts- und Berufspositionen, obwohl diese mit dem sozioökonomischen Status korreliert, als nicht zusammenfallend wahrgenommen werden darf (ebd., S. 182).

Mit der Darstellung Parsons, dass die Institution Schule die Funktionen der Sozialisation und Selektion innehat, kann aufgezeigt werden, dass einerseits in der Schule Rollenhandeln institutionalisiert wird. Andererseits trägt die Schule als gesellschaftliches Subsystem dazu bei, die Gesamtgesellschaft zu stabilisieren (Tillmann 2010, S. 161).

3.1.2 Schulische Sozialisationsprozesse und die Funktionen von Schule

Im deutschsprachigen Forschungsraum orientiert sich Helmut Fend (1974, 1977, 1980) an Parsons strukturfunktionalistischem Ansatz zur schulischen Sozialisation und hat diesen seit den 1970er kritisch weiterentwickelt. Im Folgenden werden zunächst Fends Funktionen von Schule dargestellt, um aufzuzeigen, welches Verständnis seiner „Theorie der Schule“ zugrunde liegt. Daran anschließend stehen Forschungsergebnisse der schulischen Sozialisationsforschung im Fokus, die eine strukturtheoretische Ausrichtung aufweisen.

Fend – (Neue) Theorie der Schule

Schule gilt für Fend als Antwort auf die „*generationsbedingten Reproduktionsprobleme der Gesellschaft*“ (Fend 1974, 11; Herv. i. O.) und er schließt sich Parsons mit der Frage an, wie soziale Systeme über längere Zeiträume hinweg erhalten werden können. Um dies zu bewerkstelligen, müssen nachfolgende Generationen die entsprechenden System erhaltenden Merkmale, Orientierungen und Verhaltensweisen vermittelt werden. Der entsprechende Vorgang der Übertragung ist die Sozialisation, die Fend (ebd.) wie folgt definiert:

„Der Sozialisationsprozess kann dabei als Lernprozess aufgefaßt werden, in welchem insbesondere Normen, Werte und Interpretationsmuster sowie Haltungen von sozialen Interaktionspartnern übernommen werden“ (ebd., S. 14).

In Abgrenzung zu Parsons werden schulische Sozialisationsprozesse allerdings nicht nur als fortwährende Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse verstanden, sondern Sozialisationsprozesse haben nach Fend eine dialektische Doppelfunktion: Zum einen die Reproduktion der Gesellschaft und zum anderen die Entwicklung der Persönlichkeit von Heranwachsenden (vgl. hierzu Fend 1974, S. 11 ff.; Fend 2008, S. 49 ff.; Fend 2009). Diese Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses untergliedert Fend in seiner „Theorie der

Schule“ (1980) in drei Funktionen von Schule und in seiner 2008 erschienenen „Neuen Theorie der Schule“ in vier Funktionen, die aus sozialer wie auch aus individueller Perspektive betrachtet werden können: Die *Qualifikationsfunktion* beinhaltet die Vermittlung berufsrelevanter Fähigkeiten und Kenntnisse in Lehre und Unterricht und lässt den Jugendlichen die Chance zukommen, „Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die eine selbstständige berufliche Lebensführung ermöglichen“ (Fend 2008, S. 53). Nach Fend (2008) stehen den Heranwachsenden damit institutionelle Gelegenheitsstrukturen zur Verfügung, um individuelle Leistungspotenziale zu entwickeln, sodass die Heranwachsenden „mit jenen Qualifikationen ausgestattet [werden], die für den Arbeitsprozess notwendig sind“ (Fend 1980, S. 19).

Die *Allokations- oder Selektionsfunktion* nimmt Bezug auf die Stellung des Schülers oder der Schülerin im Schulsystem und den zu erreichenden Schulabschluss. Mithilfe dieser Funktion reproduziert die Institution Schule eine legitimierte Zuordnung von Positionen aufgrund unterschiedlicher leistungsbezogener Qualifikationen. Den Jugendlichen wird vermittelt, „den beruflichen Aufstieg und die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengungen und durch schulische Leistungen selbst in die Hand zu nehmen“ (Fend 2008, S. 53).¹¹

Unter der *Integrations- oder Legitimationsfunktion* der Schule liefert Fend (ebd., S. 50) zum einen die Begründung schulischer Qualifikations- und Allokationsprozesse und zum anderen „ist aber auch die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Weltansichten institutionalisiert, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen“ (ebd.). Aus der gesellschaftlichen Perspektive werden die Heranwachsenden dahingehend beeinflusst, dass die etablierten gesellschaftlichen Strukturen nicht zurückgewiesen werden, sondern sich die Heranwachsenden in diesen zurechtfinden und selbst zu Trägern dieses sozialen Systems werden (Fend 2008, S. 50; Fend 2009, S. 46 f.). Die Schule erfüllt dahingehend die Aufgabe der Reproduktion und Stabilisierung der Gesellschaft, indem Einstellungen und Haltungen bei den Heranwachsenden erzeugt werden, die für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Verhältnisse relevant sind (Fend 1980, S. 40 f.). Aus der individuellen Perspektive wird den Heranwachsenden die Gelegenheit geboten, sich mit kulturellen Tra-

¹¹ Mit Bezug auf Schelsky (1957) verweist Fend (1980, S. 30 f.) in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Schule als Verteilerfunktion, die damit „ein Spiegelbild der Klassenschichtung“ (Fend 1980, S. 31) ist. Unter dem Gesichtspunkt von Chancengleichheit wird das Schulsystem „somit zur zentralen bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (ebd., S. 31).

ditionen auseinanderzusetzen, um „soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung als Grundlage für soziale Verantwortung“ (Fend 2008, S. 53) zu ermöglichen.

Die *Funktion der Enkulturation* wird als vierte Funktion in der „Neuen Theorie der Schule“ ergänzend aufgenommen und „bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ (ebd., S. 49). Durch kulturelle Reproduktion werden aus gesellschaftlicher Perspektive in der Schule essenzielle kulturelle Verständnisformen und Fertigkeiten wie beispielsweise der Schrift- und Spracherwerb vermittelt, aber auch die Internalisierung grundlegender Wertorientierungen liegt im Verantwortungsraum der Institution Schule (ebd.). Aus der individuellen Perspektive bietet die Enkulturationsfunktion der Schule den Jugendlichen die Möglichkeit, „die Autonomie der Person im Denken und Handeln zu stärken“ (ebd., S. 53).

In der ursprünglich stark strukturfunktionalistisch ausgerichteten Forschungsperspektive Fends (1974; 1977; Fend/Knörzer/Nagl/Specht & Väh-Szusdziara 1976a) bildet „die Institution Schule einen wichtigen Teilprozess der gesellschaftlichen Reproduktion“ (Fend 1977, S. 213), der sich in der Reproduktion der drei Funktionen Qualifikation, Selektion und Integration entfaltet. Davon ausgehend erfolgt die Integration von Jugendlichen in bestehende Gesellschaftsformen nicht ungesteuert oder willkürlich, sondern der Sozialisationsprozess wird bestimmt von Planungs- und Kontrollprozessen, die auf parlamentarischer, administrativer und schulischer Ebene stattfinden. Die hier verfolgte Logik unterstellt, dass die Schule, gerahmt von gesetzlichen Normierungen, ein System darstellt, das sich auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern und Schülerinnen auswirkt (ebd., S. 214). Diese strukturfunktionalistische Perspektive, in der Schule als ein wirkendes System verstanden wird (Fend 1991, S. 25), wurde in den vergangenen Jahrzehnten ausgestaltet, hin zu einer „Neuen Theorie der Schule“, die „stärker handlungs- und gestaltungsorientiert“ (Fend 2008, S. 17) ist.

Forschung zu schulischen Sozialisationseffekten und Schulklima

Die theoretischen Überlegungen zu den gesellschaftlichen Funktionen von Schule dienen in den 1970er Jahren der Forschergruppe um Fend unter anderem als Grundlage für quantitative Untersuchungen zu den Sozialisationseffekten der Schule (vgl. Fend u. a. 1976a) und

seiner Schulklimaforschung (vgl. Fend 1977).¹² In der schulischen Sozialisationsforschung der 1970er Jahre liegt der Fokus zunächst auf der Problematik, die Sozialisationseffekte der Schule (Fend u. a. 1976a) und ihren erzieherischen Einfluss empirisch zu messen und zu analysieren. Das Interesse der Forschergruppe um Fend lag darin, zum einen nachvollziehen zu können, welchen Einfluss die Schule auf den Sozialisationsprozess von Jugendlichen hat, und zum anderen zu verstehen, „welche Folgen die Schule über fachliche Lernergebnisse hinaus hat“ (ebd., S. 1).

Im Fokus der Ausführungen zu den Sozialisationseffekten der Schule stehen die latenten Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen, die Fend u. a. (ebd.) als „Nebenprodukte der geplanten Erziehung und Unterrichtung“ (ebd., S. 2) auffassen. Es wird angenommen, dass in der Schule nicht nur die offiziellen Inhalte der Lehrpläne gelehrt werden, sondern, dass im Rahmen von schulischen Erziehungsprozessen Lehrkräfte bewusst langfristig und grundlegende Lernprozesse bei Schülern und Schülerinnen anstreben (ebd., S. 4 ff.).

Mit Bezug auf Jackson (1975) und Henry (1975) verweisen Fend u. a. (1976a) auf schulische Sozialisationsprozesse, die eine persönlichkeitsprägende Wirkung auf Schüler und Schülerinnen haben. Eine Analyse der schulischen Erfahrungen von Schülern und Schülerinnen macht es erst möglich, „Regelmäßigkeiten in diesen latenten Lernprozessen festzustellen und deren latenten ‚Sinn‘ zu verstehen“ (ebd., S. 6). Mit Bezug auf Jacksons „Phänomenologie der sich wiederholenden Unterrichtsrituale“ (Zinnecker 1975, 13) und seine Ausführungen zum „heimlichen Lehrplan“ (vgl. Jackson 1975) sowie Henrys Beschreibungen zu Unterrichtssituationen (vgl. Henry 1975) erweitern Fend u. a. (1976a) den Zusammenhang zwischen schulischem Lernen und gesellschaftlicher Integration auf einer empirisch gesicherten Ebene. An der Kritik Fends u. a. (ebd.) wird deutlich, dass die alleinige Beschreibung von Erfahrungen in der Schule, wie sie Jackson (1975) und Henry (1975) vornehmen, nicht ausreicht, um einen heimlichen Lehrplan zu verstehen. Es wird

¹² Das Forscherteam um Helmut Fend hat in den 1970er Jahren zwei aufeinanderfolgende Querschnittstudien durchgeführt und über diese Forschungsprojekte umfassend publiziert (vgl. hierzu Fend u. a. 1976a; Fend 1977; Fend 1982). In den groß angelegten Studien wurden Schüler und Schülerinnen von „Schulen des traditionellen Schulsystems (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien)“ (Fend u. a. 1976a, S. 30) und integrierter Gesamtschulen mit Fragebögen über die „Wirkung“ von Schule untersucht. Im Fokus standen unter anderem Vergleiche zwischen den beiden Schulsystemen über die Chancengleichheit und Durchlässigkeit (vgl. Fend/Knörzer/Nagl/Specht & Väh-Szuszdiara 1976b), der Einfluss von Bildungsinstitutionen auf die Sozialisation von Heranwachsenden und hier insbesondere auf latente Lernprozesse (vgl. Fend u. a. 1976a) sowie „die Schule als Umwelt und um die in ihr ablaufenden sozialen Beeinflussungsprozesse“ (Fend 1977, S. 5). Mit dieser stark ausdifferenzierten Sichtweise auf Schule wurde in der deutschen Erziehungswissenschaft erstmals ein methodischer Ansatz umgesetzt, der mittels einer quantitativen Operationalisierung eine breite Anzahl von Variablen mit einer großen Stichprobenzahl zusammenführte. Die sich daran anschließenden statistischen Auswertungsverfahren waren in der deutschen Schulforschung bis dahin beispielsweise in ihrer Systematik und Ausdifferenzierung.

darauf aufmerksam gemacht, dass ein gesellschaftstheoretischer Bezug die Voraussetzung ist, um latente Lernprozesse bei Schülern und Schülerinnen nachvollziehen zu können. Auf der theoretischen Basis der „Theorie der Schule“ werden die initiierten Lernprozesse von Schülern und Schülerinnen nicht nur als Entwicklung der Persönlichkeit Heranwachsender eingeordnet, sondern miteinander verschränkt und sind damit Ergebnis der Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Fend u. a. 1976a, S. 7).

In der Untersuchung zu den „Sozialisierungseffekten der Schule“ wird sich auf diejenigen latenten Lernprozesse konzentriert, die einerseits zentral für das spätere Berufsleben sind und andererseits als Voraussetzung für die Akzeptanz gesellschaftlicher Verhältnisse angesehen werden: Hierzu werden beispielsweise allgemeingültige Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß oder Verlässlichkeit zugeordnet, denen sogar eine größere Relevanz zugeschrieben wird als dem Erwerb konkreten inhaltlichen Fachwissens (ebd., S. 10 f.). Der Kern der Untersuchung liegt auf den vorab beschriebenen Funktionen von Schule: Fend u. a. (ebd.) nehmen an, dass Schüler und Schülerinnen in der Schule Erfahrungen machen, die sich aus den gesellschaftlichen Funktionen von Schule ergeben. Sie fragen nach Zusammenhängen zwischen der Integration, der Selektion sowie der Qualifikation und den latenten schulischen Lernprozessen der Schüler und Schülerinnen.

Insgesamt wird deutlich, dass die institutionellen Verhältnisse einen Einfluss auf die Jugendlichen haben, der sich darin zeigt, dass in der Schule „grundlegende Erfahrungen über die Bedeutung von Anstrengung, von Leistung und von gerechten bzw. ungerechten Verteilungsprinzipien“ (ebd., S. 469) vermittelt werden. Dies bedeutet, dass den Schülern und Schülerinnen verdeutlicht wird, dass individuelle Unterschiede in der Schule anhand von Leistung differenziert werden und Leistung damit das grundlegende Bewertungsmuster in der Schule darstellt. In Bezug auf die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung kann dahingehend konkretisiert werden, dass gute Sozialbeziehungen die Leistungsbereitschaft der Schüler und Schülerinnen positiv beeinflusst: Die Bereitschaft der Lehrkraft, zu den Schülern und Schülerinnen ein gutes Verhältnis aufzubauen, hat keine negativen Auswirkungen auf die Durchsetzung von schulischen Leistungserwartungen. Hingegen zeigt sich, dass sowohl ein autoritärer Umgang der Lehrkraft mit Schülern und Schülerinnen als auch die Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen mit negativen Einstellungen zur Schule verknüpft sind (ebd., S. 470 ff.).

Deutlich wird, dass das Schulsystem unterschiedlichen Einfluss auf Schüler und Schülerinnen hat und dass institutionelle Besonderheiten negative Auswirkungen auf die Schul-

freude der Jugendlichen haben können: Nicht alle Schüler und Schülerinnen können den Schulbesuch positiv besetzen und haben Freude am Lernen. Insbesondere institutionelle Selektionsprozesse haben negative Auswirkungen auf schulische Lernprozesse: Schüler und Schülerinnen überlegen, welchen Nutzen Lernergebnisse für das spätere Leben haben. Damit stehen Schulnoten und Schulabschüsse sowie der zukünftige Nutzen der Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt bei Jugendlichen eher im Fokus als die intrinsische Lernmotivation. Fend u. a. (ebd., S. 466 ff.) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Selektions- und die Qualifikationsfunktion im Schulsystem gegenseitig bedingen und explizite Auswirkungen auf die Lernfreude der Schüler und Schülerinnen im Unterricht haben.

Unter dem Aspekt der Schulverdrossenheit gaben über die Hälfte der befragten Jugendlichen an, dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Als auffallend beschreiben Fend u. a. (ebd., S. 448), dass sich die Gruppe der Hauptschüler und Hauptschülerinnen am wohlsten in der Schule fühlt und am zufriedensten mit ihren Leistungen ist. Die Gruppe der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen hingegen zeigt gegenüber der Schule die größte Abneigung. Dieses Ergebnis ist dahingehend überraschend, da die Hauptschüler und Hauptschülerinnen im Vergleich mit der Gymnasiastengruppe in der Regel durch ungünstigere Lebenssituationen benachteiligt werden. Fend u. a. (ebd.) schlussfolgern in diesem Zusammenhang, dass „man diese Ergebnisse auf die Formel ‚benachteiligt, aber zufrieden‘ und ‚bevorzugt, aber unzufrieden‘ bringen“ (ebd., S. 450) kann.

Vor allem im Hinblick auf eine positive Integration in die Schule wird deutlich, dass Schüler und Schülerinnen, die schulische Werte und institutionelle Ziele des Schulsystems internalisiert haben, geringere kritische Einstellungen gegenüber der Schule und dem gesellschaftlichen Verteilungssystem äußern. Schüler und Schülerinnen, die eine angepasste schulische Haltung haben, zeigen im Gegensatz zu Jugendlichen, die eine eher ablehnende Haltung haben, eine geringere „Bereitschaft zur Reflexion und zur Kritik an diesem System“ (ebd., S. 470). Dahingehend kann geschlossen werden, dass eine positive Integration in das schulische System eine eher unkritische Haltung bei Schülern und Schülerinnen fördert. Eine kritische Haltung gegenüber der Schule könne jedoch in diesem Zusammenhang bedeuten, dass die Institution Schule als ungleicher Verteilmechanismus reflektiert und von Schülern und Schülerinnen infrage gestellt wird. Anzunehmen wären in Bezug auf die oben genannten Ergebnisse, dass sich Gymnasiasten reflektierter und kritischer über Schule äußern als Hauptschüler, da diese sich in der Schule wohler fühlen.

Die Untersuchung zu schulischen Sozialisationseffekten gewährt einen Einblick in schulische Verhältnisse und es gelingt Fend u. a. (ebd.) überdies, Schule als Sozialisationsinstanz systematisch zu beschreiben und ihre sozialisatorische Wirkung empirisch messbar zu machen. Erweitert wird dieser sozialisationstheoretische Blick auf die Institution Schule durch die Forschungsergebnisse seiner Untersuchung zum „Schulklima“ (vgl. Fend 1977). Der Fokus dieser Studie liegt auf den in der Schule stattfindenden institutionellen Sozialisationsprozessen, die von Fend (ebd.) als „*lebendige Interaktionsformen des Lehrens und Lernens*“ (ebd., S. 15; Herv. i. O.) verstanden werden. Das schulische Arrangement und die beinhalteten institutionellen Regelungen bilden den Rahmen für schulische Sozialisationsprozesse, die wiederum die Grundlage für das soziale Zusammenleben und die damit einhergehenden sozialen Interaktionen ausmachen. Um das „Innenleben“ von Schulen zu erfassen, konzentriert sich Fend (ebd.) auf die „Merkmale der sozialen Interaktion in Schule und Klasse“ (ebd., S. 15). Im Mittelpunkt der Schulklimaforschung stehen subkulturelle Erwartungen, wie beispielweise Wertorientierung, Disziplin oder Leistung, und die damit verbundene Verwirklichung von kulturellen Erwartungen sowie die Ausgestaltung schulischer Beziehungsformen. Aus der Perspektive des Schulklimas werden diese Erscheinungsformen nicht nur erfasst, sondern der Blick wird auf die Zusammenhänge gelegt, um so zu erfahren, wodurch die Erscheinungsformen beeinflusst werden und welche Auswirkung sie auf die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen haben können (ebd., S. 16).

Im Fokus der Schulklimaforschung stehen keine spezifischen Unterrichtsfächer oder deren Inhalte, sondern „fachübergreifende Merkmale unterrichtlicher Kommunikationsprozesse und Interaktionen“ (ebd., S. 215), die ein Ergebnis von jeweiligen ausgestalteten Handlungs- und Interaktionsspielräumen sind. Für Fend (ebd.) werden die konkreten Interaktionen im schulischen Alltag durch gesetzliche Normierungen mehr oder weniger vorstrukturiert und es dokumentieren sich je nach Schule und je nach Klasse unterschiedliche Variationen von Interaktionsbeziehungen. In dieser Hinsicht lässt sich allerdings aus den Ergebnissen der Schulklimaforschung verallgemeinernd ableiten, dass eine positiv gestaltete Schüler-Lehrer-Beziehung dazu beiträgt, dass der schulische Alltag von Schülern und Schülerinnen ebenfalls positiv erlebt wird. Zum einen kann dies bewirken, dass sich Schüler und Schülerinnen in der Schule wohlfühlen. Zum anderen kann bei den Jugendlichen eine oppositionelle Haltung gegenüber der Schule verhindert werden. Damit wirkt sich ein positives Schulklima insbesondere auf die alltäglichen Konflikte dahingehend positiv aus, dass für potenzielle Probleme schneller Lösungen gefunden werden können (ebd., S. 209).

Hinsichtlich der Erziehungsaufgaben, die Lehrkräfte in der Schule übernehmen, fasst Fend (ebd.) zusammen, dass Erziehung „ein schwieriges Balance-Problem“ (ebd., S. 211) ist. Die Aufgabe von Schule sollte es sein, eine Balance zu finden, in der einerseits Leistung gefordert werden kann und andererseits das Selbstvertrauen der Schüler und Schülerinnen nicht negativ beeinträchtigt wird. Beide Studien von Fend und seinen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen (Fend u. a. 1976a; Fend 1977) zeigen, dass die Schule als Sozialisationsinstanz eine hochkomplexe Umwelt ist, „deren systematische Beschreibung und Erfassung große Probleme hervorruft“ (Fend 1977, S. 231). Fend kann jedoch mit seiner theoretischen Konzeption (Funktionen von Schule) zeigen, dass die Schule als Sozialisationsinstanz verstanden werden kann, die durch normative Erwartungen die Verhaltensmöglichkeiten der schulischen Akteure vorstrukturiert, ohne diese in ihrer Gesamtheit zu bestimmen.

Kritik und Grenzen der strukturfunktionalistischen Perspektive auf Schule

Die Kritik an der strukturfunktionalen Sichtweise, dass Schule lediglich auf institutionelle Verhältnisse und die Schüler-Lehrer-Beziehung auf institutionell geprägte Rollenverhältnisse reduziert wird, kann dahingehend zurückgewiesen werden, dass individuelle Handlungsspielräume in der Institution Schule dennoch bestehen bleiben, aber nicht innerhalb der makroanalytischen Perspektive im Fokus stehen. Die Annahme, dass sich jedes Rollenhandeln an institutionellen Vorschriften orientiert und einem variationslosen Verhaltensmuster entspricht, würde im schulischen Alltag bedeuten, sowohl den Schülern als auch den Lehrern selbstgesteuerte und unbewusste Handlungsweisen abzusprechen. Bereits 1976 weisen Fend u. a. darauf hin, dass es

„unzweifelhaft gesellschaftlich kontrollierte Normierungsversuche des Lehrerverhaltens [gibt; K. K.], die sich in institutionellen Regelungen niederschlagen und als Ausdruck der gesellschaftlichen Interessen am Schulsystem anzusehen sind. Diese Normierungen werden aber nie in einer Weise eng und exakt sein, daß keine individuelle Variation entstehen kann“ (Fend u. a. 1976a, S. 23).

Damit zeigt sich zum einen, dass mithilfe des strukturfunktionalistischen Ansatzes die Begriffe ‚Norm‘, ‚Rolle‘ und ‚Institution‘ eine Möglichkeit darstellen, Sozialisationsprozesse generalisierend zu fassen und systematisch darzustellen. Zum anderen muss darauf hingewiesen werden, dass bei der Ausgestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich aufgrund von Aushandlungsprozessen über institutionelle Vorgaben entwickelt, die Aufgaben

der Schule durch die individuellen Handlungsspielräume der Akteure unterschiedlich umgesetzt werden (ebd.).

Fends Perspektive, dass die Schule als ein wirkendes System (ebd.) die Haltungen von Schülern und Schülerinnen gegenüber Lernen und schulischen Anforderungen maßgeblich beeinflusst, wurde dahingehend ausdifferenziert, dass Schüler und Schülerinnen nicht mehr „Opfer der schulischen Selektionsaufgabe“ (Fend 1997, S. 1) sind, sondern ihnen „wird die aktive und freudvolle Bewältigung sowie die aktive Verbreitung von schulischen Erwartungen und Erfahrungen zugetraut“ (ebd.). Im Umgang mit Schule lernen Heranwachsende Haltungen, die relevant sind, um moderne Lebensbedingungen zu bewältigen. Dabei sollte jedoch auch im Blick behalten werden, dass diese Haltungen sowie die Erfüllung anspruchsvoller Leistungserwartungen in Einklang mit ihrem Selbstbild und in kooperativer Zusammenarbeit mit anderen geleistet werden können. Schule wird von Fend (ebd.) aus dieser Perspektive als „ein paradigmatisches Handlungsfeld“ (ebd., S. 1) gefasst, das den Schülern und Schülerinnen eine aktive Auseinandersetzung mit institutionellen Gegebenheiten zutraut und den Heranwachsenden nicht mehr die passive „Opferperspektive“ (ebd.) zuschreibt. Der handlungstheoretisch-psychologische Ansatz Fends verweist auf einen Umgang mit Schule, der schulische Sozialisations- und Lernprozesse als „soziale Konstruktionsprozesse“ (ebd., S. 3) deutet, indem die erarbeiteten Aushandlungsprozesse im sozialen Kontext im Vordergrund stehen (ebd.). Damit zeigt sich eine Erweiterung der ursprünglich stark strukturfunktionalistisch ausgerichteten Perspektive, die den Blick auf Schule und die in ihr handelnden Akteure ergänzt.

Insbesondere das quantitative Forschungsdesign verdeutlicht die Grenzen der Darstellung von Zusammenhängen zwischen der Handlungspraxis der schulischen Akteure und den schulischen Sozialisationsprozessen. Um handlungsleitende Relevanzstrukturen schulischer Akteure verstehend nachzuvollziehen, bieten nicht standardisierte Erhebungsverfahren den Untersuchungspersonen die Gelegenheit, ihr Handeln in eigener Sprache darzustellen und zu erläutern (Meuser 2011, S. 140 f.). Auf diese Grenzen verweist Fend (1977) im Anhang seiner Schulklimaforschung und beschreibt die „Probleme der Messung schulischer Umwelten“ (ebd., S. 231) sowie die Merkmale und Einflussfaktoren, „die sich aus dem Alltagsverständnis ergeben“ (ebd.). Die von ihm beschriebenen methodischen Grundlagenprobleme der schulischen Sozialisationsforschung wurden in den darauffolgenden Jahren in verschiedenen Forschungskontexten bearbeitet und ausdifferenziert (vgl. hierzu Helsper & Böhme 2008; Hurrelmann/Bauer/Grundmann & Walper 2015). Die erwähnte

Kritik an den strukturfunktionalistischen Ansätzen, wie sie beispielsweise von Duncker (1994) angeführt wird, dass schulsoziologische Analysen eine „Gefahr für die Pädagogik“ (Duncker 1994, S. 36) darstellen oder „den Blick auf Entscheidungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten der Schule“ (ebd., S. 35) blockieren würden, kann an dieser Stelle zurückgewiesen werden: Die Ergänzung der ursprünglich stark strukturfunktionalistisch ausgerichteten Sichtweise hat nicht nur den Blick auf Schule und die in ihr handelnden Akteure ergänzt, sondern eine mikroanalytische Perspektive mit Bezug auf qualitative Forschungsmethoden hat den Fokus auf die Beschreibung schulischer Sozialisationsprozesse erweitert (Brumlik & Holtappels 1987, S. 89).

Ausgehend vom Symbolischen Interaktionismus haben sich seit den 1970er und 1980er Jahren weitere Forschungslinien in der schulischen Sozialisationsforschung konstituiert. Diese haben einerseits die theoretischen und andererseits auch die methodologischen Auseinandersetzungen, die im Zusammenhang mit dem schulischen Sozialisationsprozess diskutiert werden, aufgegriffen. Die spezifische mikroanalytische Perspektive auf schulische Sozialisationsprozesse ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als soziale Handlungspraxen aus der Sicht von Jugendlichen in den Blick genommen werden. Im folgenden Unterkapitel werden zunächst aus der interaktionistischen Perspektive schulische Sozialisationsprozesse fokussiert, um aufzuzeigen, inwiefern dieser Ansatz die strukturfunktionalistische Perspektive erweitert.

3.2 Mikrosoziale Prozesse in der schulischen Sozialisationsforschung

Gegenüber dem strukturfunktionalistischen Ansatz legt die interaktionistische Sozialisations- und Interaktionstheorie den Fokus nicht auf den Zusammenhang zwischen Institutionen und dem gesamtgesellschaftlichen System, sondern im Mittelpunkt stehen mikrosoziale Aspekte – wie das lebensweltliche Alltagshandeln und/oder die Interaktion zwischen Subjekten. Damit ergibt sich hier ein Perspektivwechsel: Für die Institution Schule heißt das, dass nicht mehr die Institution und deren Funktionen für die Reproduktion der Gesamtgesellschaft betrachtet werden, sondern die alltäglichen Interaktionen unter den Schülern und Schülerinnen

oder zwischen der Schülerschaft und dem Lehrpersonal sind Grundlage der interaktionistischen Theorie.¹³

Sozialisierungstheorien, die dieser interaktionistischen Perspektive verfolgen, nehmen vor allem Bezug auf theoretische Begrifflichkeiten des Symbolischen Interaktionismus, der stark von Mead geprägt wurde. Mit Bezug auf Mead und Habermas werden in diesem Unterkapitel zum einen für die schulische Sozialisation relevante Begrifflichkeiten aus der interaktionistischen Perspektive betrachtet und Forschungsergebnisse zu schulischen Sozialisierungsprozessen aufgezeigt. Zum anderen stehen theoretische und empirische Zusammenhänge im Fokus, die mikrosoziale schulische Prozesse mit Begrifflichkeiten von Honneths Anerkennungstheorie fassen.

3.2.1 Interaktionistischer Ansatz: Mead und Sozialisation

Meads Theorie des Symbolischen Interaktionismus beschreibt im Wesentlichen einen gesellschaftlichen Prozess, der sich an der Kommunikation zwischen den Individuen orientiert: Der Kommunikationsprozess, „aus dem heraus sich die Identität entwickelt, ist ein gesellschaftlicher Prozeß, der die gegenseitige Beeinflussung der Mitglieder der Gruppe [...] voraussetzt“ (Mead 1968, S. 207). Diese Wechselwirkung zwischen den Individuen wird durch soziale Reize in der Kommunikation bestimmt, diese Reize wiederum beeinflussen das Verhalten gegenseitig.

Als fundamentalen Aspekt für diesen Kommunikationsprozess bzw. für die Entwicklung der Identität führt Mead zum einen ein gemeinsames Symbolsystem an: Für ihn ist die Sprache das Symbol, das eine gemeinsame Verständigung möglich macht und gleichzeitig auch Erfahrungen symbolisiert. Zum anderen ist sowohl für die Kommunikation als auch für die Identitätsentwicklung ebenso von Bedeutung, dass das Individuum mit Verhaltenserwartungen konfrontiert wird und umgehen muss, die andere Individuen an es richten. Diese beiden Aspekte weisen darauf hin, dass Kommunikation zwischen Individuen nur möglich ist, weil die sozialen Erfahrungen, die die Individuen in verschiedenen Situationen untereinander machen, reflektiert werden können. Mead schlussfolgert, dass Individuen, die die Sprache übernehmen, sich damit nicht nur symbolisch anpassen, sondern gleichzei-

¹³ Eine Ausdifferenzierung und Präzisierung des schultheoretischen Diskurses ist bei Nerowski 2015 zu finden. Er setzt sich sowohl aus einer Mikro- als auch einer Makroperspektive mit dem Begriff ‚Schule‘ auseinander und weist darauf hin, dass beide Perspektiven nicht immer getrennt voneinander begriffen werden können. Für eine „erziehungswissenschaftliche Schultheorie“ (ebd., S. 76) plädiert er jedoch, einen mikro-perspektiven Schulbegriff zu nutzen, um das erzieherische Handeln in der Schule zu erkennen, zu verstehen und zu reflektieren.

tig gesellschaftliche Ansichten übernehmen. In diesem Sinne entwickeln sich aus gemeinsamen Erfahrungen sukzessive Symbole, die über eine unmittelbare Situation hinaus auf einen generellen Sinnzusammenhang hindeuten. Kulturelle Symbole haben für Gesellschaften dahingehend eine wichtige Bedeutung, da in ihnen die kollektiven Werte, Erfahrungen, Haltungen sowie Einstellungen zum Ausdruck kommen (Abels & König 2016, S. 46 f.). Symbole sind für Mead damit „Allgemeinbegriffe“ (Mead 1968, S. 188), die jedoch für jedes Individuum die gleichen Bedeutungen haben müssen, um gleiche Reaktionen hervorzurufen und als „*signifikante Symbole*“ (Abels & König 2016, S. 47; Herv. i. O.) bezeichnet werden zu können. Sowohl die gemeinsame Sprache als auch gemeinsame Symbole können als Erfahrungsbasis einer Gesellschaft ausgemacht werden, die sich in den Haltungen („attitudes“) der Individuen widerspiegelt, die für Mead „die Anfänge von Handlungen sind“ (Mead 1968, S. 43). Die Kommunikation mittels Sprache als Form der Verständigung zwischen den Individuen ist für Mead „das Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen“ (ebd., S. 299). Das heißt, indem durch eine gemeinsame Sprache miteinander kommuniziert wird, dokumentiert sich nicht nur das gemeinsame Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation, sondern es wird ebenso gefördert und gesellschaftlich gefestigt (Abels & König, S. 48).

Sozialisation und Rollenhandeln bei Mead

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff der Sozialisation von Mead selbst nicht genutzt wird. Allerdings verweist er in seiner Theorie implizit auf Sozialisationsprozesse, indem er auf wichtige Zusammenhänge aufmerksam macht, wie dieser Prozess abläuft: Zum einen spricht Mead von der Entwicklung der Persönlichkeit und zum anderen beschreibt er die Integration von Individuen in die Gesellschaft als „organisierten [...] Erfahrungs- und Verhaltensprozess“ (Mead 1968, S. 301). Dieser gesellschaftliche Integrationsprozess findet kontinuierlich statt, indem sich das Individuum permanent in die Rolle des Gegenübers hineinversetzt. Durch diese fortwährenden Wechselwirkungen, in denen sich die Individuen in die Rolle des anderen hineinversetzen müssen, entwickeln sie sich zu sozialen Wesen (Abels & König 2016, S. 49).

Diese wechselseitige Übernahme von Rollen wird bei Mead als Rollenspiel beschrieben und findet in zwei Entwicklungsphasen statt: In der ersten Phase des Rollenspiels – im „play“ – versetzt sich das Kind in andere Personen, zu denen es eine besondere Beziehung hat. Eine solche Bezugsperson wird von Mead als „signifikanter Anderer“ bezeichnet. Das

Kind nimmt die Perspektive dieser Bezugsperson ein und richtet sein Denken und Handeln nach ihr aus.

In der zweiten Phase wird das Kind in unterschiedlichen Situationen mit anderen handelnden Personen konfrontiert, bei denen jeweils bestimmte Handlungsregeln gelten. Dieses Rollenspiel bezeichnet Mead als „game“ und um bei diesem mitzuspielen, müssen bestimmte Regeln eingehalten werden. Das heißt, im „game“ muss jedes Individuum die Rolle einnehmen, die ihm zugeschrieben wird oder die es sich selbst aneignet. Zugleich muss man sich bewusst über die anderen Perspektiven der Beteiligten sein, die sich gegenseitig beeinflussen. Im Gegensatz zum „play“ muss das Individuum im „game“ „die tatsächlichen und *möglichen* Handlungen und Perspektiven aller Beteiligten vor Augen haben“ (Abels & König 2016, S. 50; Herv. i. O.). Das bedeutet, das Individuum muss sich den Haltungen aller beteiligten Personen bewusst sein. Diese Haltungen bilden eine Organisation, die wiederum die Handlungen des Einzelnen kontrollieren (Mead 1968, S. 196). Mead spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, [...] als ‚der (das) verallgemeinerte Andere‘“ (Mead 1968, S. 196) benannt werden könne. Dieser „verallgemeinerte Andere“ oder auch der „generalisierte Andere“ beinhaltet die verallgemeinerten Vorstellungen, die in einem konkreten gesellschaftlichen Handlungszusammenhang von allen Beteiligten erwartet werden. Damit wird zum einen deutlich, dass es in einer Gruppe von handelnden Personen allgemeine Vorstellungen und Erwartungen gibt, die im Grunde die gesellschaftlichen Werte und Normen darstellen, die in der Handlungssituation relevant werden (Abels & König 2016, S. 51). Und zum anderen kann hinsichtlich der Kommunikation veranschaulicht werden, dass der „generalisierte Andere“ den Rahmen festlegt, wie alle beteiligten Personen „richtig“ miteinander kommunizieren. Sozialisation findet demnach in der Kommunikation zwischen dem „generalisierten Anderen“ und dem Individuum statt:

„Sozialisation ist nach der Theorie Meads fortlaufende Interaktion zwischen konkreten Individuen mit bestimmten Erwartungen und ganz allgemein Kommunikation zwischen dem Individuum und dem generalisierten Anderen. Über die Verwendung der sozialen Symbole integrieren wir uns in die geregelte Gesellschaft“ (Abels & König 2016, S. 51).

Aus den gemeinsamen Erfahrungen, die die Individuen mit anderen Gesellschaftsmitgliedern machen, bilden sich kollektive Erwartungen ab, die die Grundprinzipien des gesellschaftlichen Handelns bestimmen. Kollektive Vorstellungen einer organisierten Gemein-

schaft, die über die konkreten Erwartungen des Anderen hinausgehen, sind für Mead „generalisierte Andere“. Dies wiederum bedeutet, dass der „generalisierte Andere“ Vorstellungen darüber hat, wie man sich in bestimmten Situationen verhält und was die allgemeinen sozialen Erwartungen sind. So schlussfolgert Mead, dass die Haltungen der Individuen durch die Orientierung am „generalisierten Anderen“ die Gemeinschaft organisieren (ebd., S. 47 f.).

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass sich der Sozialisationsprozess dadurch vollzieht, dass sich die Individuen in ihren Handlungen aufeinander beziehen, in Bezug auf ihr eigenes Verhalten schlussfolgern, wie zu handeln ist, und somit die Handlungen des Gegenübers beeinflussen. Die Integration in die gesellschaftliche Organisation (Sozialisation) ist demnach ein fortlaufender Kommunikationsprozess, der durch das wechselseitige Handeln der Individuen und durch bestimmte gesellschaftliche Erwartungen, Werte und Normen gestaltet wird (ebd., S. 51 f.).

Im Vergleich zum strukturfunktionalistischen Ansatz werden die „Rollen“ im interaktionistischen Ansatz nicht extern festgelegt, sondern im Kommunikationsprozess individuell gestaltet. Dies unterstellt eine Gleichrangigkeit zwischen den Individuen. In Institutionen wie beispielsweise der Schule gibt es allerdings festgelegte Erwartungen, die die Interpretationsmöglichkeiten der handelnden Individuen deutlich begrenzen. Damit sind die Kommunikations- und Aushandlungsprozesse in Institutionen zwar eingeschränkt, werden aber nicht unwirksam (Tillmann 2010, S. 172 f.). Im Gegensatz zum strukturfunktionalistischen Ansatz wird aus der interaktionistischen Perspektive das Individuum als aktiv handelndes Subjekt wahrgenommen, das die eigene Entwicklung mitgestaltet.

*Die Bedeutung des interaktionistischen Ansatzes für die schulische Sozialisation:
Hierarchie, Zwang, Leistung und Konkurrenz in der Schule*

Wie bereits angesprochen werden die Kommunikationsprozesse in der Institution Schule durch Regeln und Erwartungen bestimmt, die die Aushandlungsmöglichkeiten der Individuen beschränken. Um die schulischen Kommunikationsprozesse sowie die Aushandlungen zwischen den Individuen in den Blick zu nehmen, bedarf es zum einen einer genauen Analyse der schulischen Strukturen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung begünstigen oder benachteiligen. Zum anderen wird der Fokus damit auch auf die pädagogische Interaktion selbst gerichtet, um nach den Auswirkungen auf die Identitätsbildung zu fragen. Um dies zu analysieren, wird im interaktionistischen Ansatz zwischen dem, was

die Institution Schule fordert, und dem, wie die schulischen Akteure handeln, unterschieden (ebd., S. 181 f.). Im Folgenden werden die Strukturen der Institution Schule, die die schulische Kommunikation formt, in den Blick genommen, um aufzuzeigen, was die Institution den Akteuren ermöglicht, was sie fordert und welche Beschränkungen sowie Pflichten es für die handelnden Akteure gibt.

Tillmann (ebd., S. 183) weist darauf hin, dass aus den Untersuchungen, die die unterrichtliche Kommunikation aus einer interaktionistischen Perspektive analysiert haben, zwei dominierende Muster für die Institution Schule herausgearbeitet wurden: „Hierarchie und Zwang auf der einen, [...] Leistung und Konkurrenz auf der anderen Seite“ (ebd.). Durch die Schulpflicht und die damit einhergehenden Sanktionsmöglichkeiten der Schule wird der Zwang für Schüler und Schülerinnen im institutionellen Rahmen deutlich. So müssen sie auch dann anwesend sein, wenn die Schule und ihre vorhandenen Strukturen sowie die schulische Unterrichtspraxis nicht ihren subjektiven Bedürfnissen entsprechen (ebd.).

Exkurs zur Schulpflicht:

Die Schule als eine Institution mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag ist für Jugendliche dahingehend von Bedeutung, dass sie nicht nur Wissen und spezifische fachliche Inhalte vermittelt, sondern sie hat auch zum Ziel, unterstützend zur Entwicklung eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin zu einem selbstverantwortlichen Gesellschaftsmitglied beizutragen. Aufgrund gesetzlicher Bestimmungen ist es die Pflicht der Jugendlichen, ab dem 6. Lebensjahr mindestens neun oder zehn Jahre (je nach Bundesland) die Schule zu besuchen. Damit umfasst die Schulpflicht für jeden Jugendlichen „die Verpflichtung zur regelmäßigen und aktiven Teilnahme am schulischen Unterricht, an den sonstigen für verbindlich erklärten Veranstaltungen der Schule sowie zur Anfertigung der erforderlichen Arbeiten (etwa Hausaufgaben)“ (Nebel & Füssel 2012, S. 399 f.). Mit dieser Verpflichtung geht für die Jugendlichen nicht nur der tägliche Schulbesuch, sondern auch das Recht auf Bildung einher. Dieses Recht beinhaltet, dass Schüler und Schülerinnen möglichst ungehindert ihr eigenes Potenzial sowie ihre individuellen Fähigkeiten in der Schule entfalten können. Der deutsche Staat bietet für diese individuellen Entwicklungsprozesse die Wahl zwischen unterschiedlichen Schulformen und Schularten an, die sich jedoch hinsichtlich bestimmter Zugangsvoraussetzungen unterscheiden. Damit

wird das Recht auf Bildung durch unterschiedliche Bedingungen wiederum begrenzt (vgl. Nebel & Füssel 2012), indem beispielsweise die Wahl der weiterführenden Schule nach der Grundschule abhängig vom Notendurchschnitt der Schülerinnen oder Schüler ist. Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 wurde deutlich, dass nicht nur die schulischen Leistungen abhängig vom Bildungserfolg sind, sondern dass es auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

In der Diskussion um die Schulpflicht wird sich zum einen mit dem Zusammenhang zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft auseinandergesetzt und zum anderen wird für eine Abschaffung der Schulpflicht plädiert. In dieser zweiten Debatte wird nicht das Recht auf Bildung abgestritten, sondern es wird darauf aufmerksam gemacht, dass durch die Pflicht, zur Schule gehen zu müssen, den Kindern und Jugendlichen ihre natürliche Neugierde abgesprochen wird (Oevermann 2003): Die gesetzliche Schulpflicht als institutionelle Bedingung unterstellt, dass Schüler und Schülerinnen nur unter Zwang in die Schule gehen. Oevermanns (ebd.) Argumentation zufolge wird den Schülern und Schülerinnen durch die Schulpflicht unterstellt, dass sie per se „als faul und wenig lernbegierig“ gelten (ebd., S. 63). Die Lehrkraft wird hier grundsätzlich als Feind der Schüler und Schülerinnen gesehen, deren Autorität man sich unterwerfen muss, um nicht bestraft zu werden. Oevermann (ebd.) spricht sich für eine Abschaffung der Schulpflicht aus, da er die Annahme vertritt, dass Schüler und Schülerinnen zum Lernen nicht durch eine gesetzliche Schulpflicht motiviert werden müssen, sondern die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, den Wissensdrang der Schüler und Schülerinnen zu aktivieren bzw. bei deren Neugierde anzusetzen. Er schlussfolgert zum einen, dass *„durch die gesetzliche Schulpflicht [...] diese Neugierde als Konstitutionsbedingung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses systematisch aberkannt und disqualifiziert“* (ebd., S. 63; Herv. i. O.) wird. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass der Wissensstoff dahingehend unterschieden werden sollte, dass schulisches Wissen nur ein „Bestandteil von Pflichtübungen“ (ebd., S. 64) ist und die für Schüler und Schülerinnen interessanten Wissensbestände oft nicht mit dem schulischen Lehrplan in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd.). Oevermanns Schulkritik

setzt mit diesem Punkt an der Diskussion eines mechanisierten Lernens in Form der „Trichterpädagogik“ an und verweist damit auf Missstände schulischer Unterrichtspraxis (Wernet 2003, S. 43 ff.).

Unterricht, verstanden als eine Art Zwangsveranstaltung, verdeutlicht im institutionellen Rahmen der Schule die Hierarchie innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung: Lehrkräfte können den Schülern und Schülerinnen durch ihre Rolle Arbeitsaufträge erteilen, die, wenn sie nicht bearbeitet werden, sanktioniert werden können. Der Fokus im Unterricht liegt in der Regel auf der Vermittlung von Fachinhalten, sodass Schülerhandlungen, die nicht auf das Erlernen von Inhalten abzielen, als störend wahrgenommen werden und von der Lehrkraft zu verhindern versucht werden. Das bedeutet, dass in Unterrichtssituationen, die danach definiert werden, dass die Lehrkraft institutionelle Regeln und Forderungen durchsetzt, Schüler und Schülerinnen nur begrenzte Möglichkeiten haben, eigene Interpretationen ihrer Schülerrolle einzubringen (Tillmann 2010, S. 182 f.).

Des Weiteren richtet sich die schulische Sozialisation im Wesentlichen am Leistungsprinzip aus, bei dem die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen auf formelle Leistungsnachweise, wie beispielsweise Noten und Zeugnisse, reduziert werden (Hotappels 1987, S. 19). Dementsprechend kann einerseits aufgezeigt werden, dass mit der Verteilung von Noten der Lehrkraft ein Instrument zur Verfügung gestellt wird, mit dem das Leistungsprinzip der Schule konstituiert wird. Andererseits ergibt sich aus der Leistungsbewertung der Lehrkraft, die sich auf die individuellen Leistungen der Schüler und Schülerinnen bezieht, eine Konkurrenzsituation innerhalb der Schülerschaft (ebd., S. 184).

Deutlich wird aus der interaktionistischen Perspektive, dass die Institution Schule mit ihren Vorgaben und Erwartungen die Handlungsmöglichkeiten sowohl der Lehrerrolle als auch der Schülerrolle begrenzt. Allerdings haben Lehrkräfte im Vergleich zu Schülern und Schülerinnen vielfältige Interpretationsmöglichkeiten in Bezug auf die eigene Lehrerrolle: Die Vermittlung von Unterrichtsinhalten ist eine klare Vorgabe der Institution Schule, die an die Lehrkräfte gestellt wird und im Zuge dessen Inhalte zu überprüfen sind, um dahingehend die Schüler und Schülerinnen zu bewerten. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Unterrichtsinhalten wird den Lehrkräften überaus große pädagogische Freiheit eingeräumt, um einerseits die institutionellen Vorgaben umzusetzen und andererseits den eigenen Unterricht individuell zu gestalten. Avenarius (2003) weist im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung von Schulen auf die Rechte und Pflichten von Lehrkräften hin: In allen Bundesländern ist gesetzlich verankert, dass der Lehrkraft in

ihrer pädagogischen Freiheit ein Gestaltungsspielraum sicher ist, der „den Schulzweck auf die Bildungsinteressen der Schüler“ (ebd., S. 13) zu beziehen hat. Hierin wird nicht nur die Vorstellung deutlich, dass die schulischen Bildungsinteressen (Schulzweck) und Bildungsinteressen der Schüler und Schülerinnen sich entsprechen sollten, sondern es wird auch zum Gegenstand gemacht, dass durch die pädagogische Freiheit der Lehrkraft der Unterricht so zu gestalten ist, dass beides miteinander verknüpft wird (vgl. hierzu auch Wiezorek 2014, S. 6).

Von der Schülerrolle hingegen wird erwartet, dass Schüler und Schülerinnen zum einen allgemeine schulisch-institutionelle Regeln, wie beispielsweise Pünktlichkeit, Bemühung um gute Zensuren oder im Unterricht nicht zu stören, erfüllen und so die Rolle eines fleißig lernenden Schülers oder einer fleißig lernenden Schülerin übernehmen. Zum anderen müssen sich die Schüler und Schülerinnen im schulischen Alltag auf verschiedenen Lehrerrollen einlassen: Sie müssen akzentuieren können, dass das, was bei der einen Lehrkraft erlaubt ist, bei einer anderen möglicherweise streng verboten ist. Im schulischen Alltag bewegen sich Schüler und Schülerinnen

„daher in einem Netz von zum Teil dauerhaften, zum Teil wechselnden Verhaltensanforderungen, die alle ein gemeinsames Merkmal haben: Sie werden ihnen gegenüber machtvoll vorgetragen, ein Zurückweisen solcher Anforderungen wird häufig als Regelverstoß interpretiert und kann sanktioniert werden“ (Tillmann 2010, S. 185).

Neben der Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen institutionellen Anforderungen haben Schüler und Schülerinnen ebenso das Bedürfnis, ihre eigene Persönlichkeit einzubringen. Sich ausschließlich nach den institutionellen Anforderungen zu richten, würde für die „personale Identität“ der Schüler und Schülerinnen bedeuten, ihre unverwechselbare Biografie zurückzuweisen.¹⁴ Für Schüler und Schülerinnen stellt die Präsentation der Ich-Identität in der Schule dahingehend eine Herausforderung dar, weil nicht alle institutionellen Rollenerwartungen und schulischen Anforderungen jederzeit erfüllt bzw. im Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse nicht verwirklicht werden können. Bei Verstößen gegen schulische Regeln und Erwartungen erfahren Schüler und Schülerinnen, „daß man es sich

¹⁴ Aus der interaktionistischen Perspektive wird die „personale Identität“ als die einzigartige Biografie des Subjekts verstanden. Das Subjekt ist wiederum mit der „sozialen Identität“ in unterschiedliche Rollenstrukturen integriert. „Beide ‚Identitäten‘ können als Ergebnis einer ‚Synthese‘ aufgefasst werden, die sich auf eine Folge von Zuständen in der Dimension der sozialen Zeit (Lebensgeschichte) bzw. auf eine Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Erwartungen in der Dimension des sozialen Raums (Rollen) erstreckt“ (Habermas 1973, S. 131). Aus dieser von Habermas beschriebenen Synthese ergibt sich für die Subjekte eine Balance von sozialer und personaler Identität, die als „Ich-Identität“ gefasst wird (vgl. ebd.).

keineswegs leisten kann, des öfteren wegen ‚abweichender‘ Handlungen aufzufallen“ (Brumlik & Holtappels 1987, S. 97). Die Forschung zu schulischen Sozialisationsprozessen zeigt auf, wie Schüler und Schülerinnen mit den schulischen Anforderungen umgehen, sich mit schulischen Problemlagen auseinandersetzen und welche Bewältigungsformen sie nutzen.

3.2.2 Forschungsbefunde zu mikrosozialen Sozialisationsprozessen in der Schule

Im Folgenden werden ausgewählte Studien der schulischen Sozialisationsforschung in den Blick genommen, um zum einen Diskurse aufzuzeigen, die sich damit auseinandersetzen, wie Schüler und Schülerinnen mit institutionellen Erwartungen und schulischen Regeln umgehen. Zum anderen steht die Bedeutung der Institution Schule im Hinblick auf Schulerfolgs- und Schulversagensprozesse im Fokus, um so einen kritischen Blick auf schulische Sozialisationsprozesse zu werfen.

Schülertaktiken und -strategien im Umgang mit schulisch-institutionellen Strukturen

Forschungsarbeiten, die sich in den 1980er Jahren mit der Erfüllung institutioneller Erwartungen in der Schule auseinandersetzten, werden sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch aus psychologischer Perspektive unter dem Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ gefasst: Im Fokus dieser Forschungslinie stehen schulspezifische Verhaltensweisen von Schülern und Schülerinnen im Unterricht, die systematisch zu kategorisieren versucht wurden.

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Schüler und Schülerinnen in der Schule Strategien oder Taktiken entwickeln, um die Schule zu „überstehen“ (vgl. hierzu Heinze 1980, S. 33; Hoferichter 1980, S. 417; Eder 1987, S. 100). Dieses schulische „Überstehen“ kann mit Bezug auf Zinnecker (1978), der sich an Goffman (1967) anlehnt, als ein Unterlaufen von schulischen Regeln gefasst werden, das sich als Engagement der Schülerschaft auf der „Hinterbühne“ der Schule darstellt. Hinsichtlich der Fülle an schulischen Normen und Regeln versuchen Schüler und Schülerinnen, den Schulalltag mit Taktiken oder Strategien zu bewältigen, ohne ihre eigene Identität zu beschädigen (Brumlik & Holtappels 1987, S. 97). Insbesondere durch die Anwendung „*situationsspezifischer Taktiken*“ werden unerlaubte Handlungen praktisch möglich gemacht“ (ebd.; Herv. i. O.). Dabei werden geltende schuli-

sche Regeln bei dem Einsatz von Schülertaktiken (ein Überblick siehe Heinze 1980, Kap. 6) weder angezweifelt noch übergangen, sondern von den Schülern und Schülerinnen heimlich unterlaufen. Heinze (1980) unterscheidet unterschiedliche Schülertaktiken in Bezug darauf, ob sie sich als legitimes Unterrichtsverhalten tarnen oder ob sie offene Provokationen gegenüber schulischen Regeln darstellen (ebd., S. 83 ff.). Mit Blick auf diesen Forschungsansatz kann damit „zum einen die Norm- und Rollendistanz der Schüler“ (Brumlick & Holtappels 1987, S. 97) aufgezeigt werden und „zum anderen verweist es auf generelle Anpassungsmuster und -strategien“ (ebd.) der Heranwachsenden im schulischen Umfeld: Das Unterlaufen von schulischen Regeln kann nach Heinze (1980) bei Schülern und Schülerinnen als Konflikte gefasst werden, die zum einen eine Balance zwischen institutionellen Erwartungen und der Ich-Identität aufzeigen und sich zum anderen auf die Aufrechterhaltung einer Distanz zwischen dem Individuum und der Institution Schule zurückführen lassen (ebd., S. 80).

Die von Hoferichter (1980) und Eder (1987) vorgelegten psychologischen Arbeiten legen die Überlegungen zugrunde, dass schulische Bewältigungs- und Handlungsstrategien aus der Schüler- und Schülerinnenperspektive herausgearbeitet werden können, um den Umgang mit institutionellen Gegebenheiten zu analysieren. Hoferichter (1980, S. 416) untersucht Strategien im Umgang mit der Schule allgemein und mit den Lehrkräften. Die Frage nach Strategien des Umgangs mit schulischen Gegebenheiten und institutionellen Erwartungen sollte Antworten darauf geben, wie sich schulische Handlungsspielräume von Schülerinnen und Schülern gestalten (ebd., S. 417). Im Vordergrund der Analyse der verschiedenen schulischen Bewältigungsstrategien von Schülerinnen und Schülern steht für Hoferichter (ebd.) allerdings die Perspektive der Schule, um für das Lehrpersonal konstruktive Konsequenzen für die didaktische und pädagogische Arbeit kritisch aufzuzeigen.

Eders Ansatz aus dem Jahr 1987 setzt an den Forschungsergebnissen Hoferichters (1980) an, stellt jedoch nicht die Qualität der Schule in den Vordergrund, sondern die Analyse des Schülerverhaltens. Eder (1987) vermutet, dass Schüler und Schülerinnen über unterschiedlich ausgeprägte schulische Handlungsstrategien verfügen, welche sich im Zusammenhang mit schulischen Erfahrungen entwickeln und ihr schulisches Verhalten beeinflussen. Mittels eines quantitativen Verfahrens wurden verschiedene schulbezogene Verhaltensweisen mehrerer Gymnasiasten der achten Schulstufe erhoben (ebd., S. 101). Es konnten unter anderem geschlechtsspezifische Schulerfahrungen ausgemacht werden, die sich darin unterschieden, dass Mädchen besser an Schule und die vorhandenen Normen und Werte an-

gepasst sind als Jungen. Dies zeigte sich vor allem hinsichtlich der sozialen Beziehungen zu Mitschülern und -schülerinnen und den Lehrkräften (ebd., S. 103).

Sozialisierungstheoretisch geleitete Forschungsarbeiten, welche sich mit Schüler- und Schülerinnenstrategien auseinandersetzen, wurden ebenso von Maschke & Stecher (2006; 2010) vorgelegt und orientieren sich an den Arbeiten von Hoferichter (1980) und Eder (1987). Die Annahme von Hoferichter (1980) und Eder (1987) wird dahingehend ausdifferenziert, dass den Schülern und Schülerinnen die Handlungsstrategien sowohl bewusst zugänglich als auch unbewusst sind und nicht verbal artikuliert werden können (Maschke & Stecher 2010, S. 121). Zum einen werden mit einem standardisierten quantitativen Forschungsinstrument, das angelehnt ist an die beiden genannten Untersuchungen, Strategien der Schüler und Schülerinnen konstruiert und abgefragt. Zum anderen werden qualitative Daten (Gruppendiskussionen) ausgewertet, bei denen sich an einem Strategie-Begriff orientiert wird, der „nicht als durchgängig bewusster Prozess zu verstehen“ (ebd., S. 116) ist. Die qualitative Forschungsperspektive nimmt Bezug auf das Habituskonzept von Bourdieu und setzt voraus, „dass die Strategien dem Einzelnen umso weniger (reflexiv) zugänglich oder Teil eines zielgerichteten Vorgehens sind, je stärker diese Strategien in den habituellen Dispositionen des Einzelnen verankert sind“ (ebd., S. 121). Maschke & Stecher (2010) werten die Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode aus, um an implizite Wissensbestände der Schüler und Schülerinnen zu gelangen und so unterschiedliche Strategie-Varianten zur Bewältigung der Schule herauszuarbeiten: Es werden einerseits „*offensive, aktive und (selbst)gestalterische Lern-Haltung*“ (ebd., S. 123; Herv. i. O.) und andererseits „*defensive, eher passive und zum Teil lernvermeidende Haltung*“ (ebd.; Herv. i. O.) rekonstruiert und unterschieden. In der Ergebnisdarstellung der qualitativen Forschungsperspektive beziehen sich Maschke & Stecher (ebd., Unterkap. 9.2) auf Ausschnitte von verschiedenen Gruppendiskussionen, die mit Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schularten und Klassenstufen geführt wurden. In den Fallanalysen werden die aus dem quantitativen Forschungsteil überprüften Strategien um weitere Strategie-Varianten ergänzt und ausdifferenziert: Offensive Strategien werden mit Lernfreude und Lernerfolg bei Schülern und Schülerinnen verbunden sowie einer aktiven Ausgestaltung des Schulalltags. Während defensive Strategien eher mit negativen Schulerfahrungen bei Schülern und Schülerinnen verknüpft werden, die auf eine Schuldistanz hinweisen und durch Opposition und Konfrontation bestimmt werden können. Defensive Strategien können ebenso mit einer Überanpassung gegenüber institutionellen Normen und schulischen Erwartungen ver-

bunden sein, in der Schulregeln und institutionelle Normen als alleiniges „Schulgebot“ angesehen und nicht hinterfragt werden (ebd., S. 136).

Für die vorliegende Untersuchung sind die inhaltlich-theoretische sowie die damit einhergehende methodische Herangehensweise wegweisend, da der Begriff der Strategie nicht nur bewusste strategische Handlungen beinhaltet, sondern Schüler und Schülerinnen aufgrund konjunktiven Erfahrungswissens unbewusst handeln. Es wird angenommen, dass die Handlungsstrategien von Schülern und Schülerinnen auf Erfahrungen im schulischen Interaktionszusammenhang gründen. Im Rahmen schulischer Sozialisationsprozesse werden diese Erfahrungen jedoch nicht nur durch institutionell-intendierte, sondern ebenso durch nicht intendierte Sozialisationseffekte, wie sie im heimlichen Lehrplan beschrieben werden, beeinflusst.

Empirische Ausgangspunkte der schulbiografischen und schulisch-interaktionistischen Sozialisationsforschung

Seit den 1980er Jahren etabliert sich im deutschsprachigen Raum der Schulforschung eine Forschungstradition, die ausgehend vom Symbolischen Interaktionismus schulische Sozialisationsprozesse aus einer biografischen Perspektive in den Fokus stellt. In den meist methodisch qualitativ angelegten Untersuchungen gibt es unterschiedliche Schwerpunkte, die beispielsweise die Schullaufbahn und/oder die gesamte Biografie der Schüler und Schülerinnen hinsichtlich schulischer Erfolgs- und Versagensprozesse in den Blick nehmen oder die Schulkultur einer bestimmten Schule beschreiben.

Die qualitativ angelegte Studie der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) gilt als eine der Vorreiteruntersuchungen. Der Institution Schule werden hinsichtlich absehbarer Tendenzen, dass Schüler und Schülerinnen länger in der Schule verweilen und höhere Abschlüsse erlangen wollen, veränderte gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Anforderungen zugeschrieben. Die Arbeitsgruppe Schulforschung (ebd.) spricht von einem „lang gestreckten Initiationsritus“ (ebd., S. 12), bei dem die Institution Schule als Sozialisationsinstanz in der Biografie der Jugendlichen immer mehr an Bedeutung zunimmt. Damit wird die Schule einerseits als eine Art Schonraum entworfen, in dem durch die Verlängerung der Schulzeit die schulische Sozialisation verlängert wird, und andererseits werden anhand der Selektionsfunktion bereits durch die Institution Schule berufliche Entscheidungen vorbestimmt. Der Lehrkraft kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Gewichtung zu: Durch das ungleiche Verhältnis zwischen den Lehrkräften sowie den Schülern und Schüle-

rinnen werden grundlegende Macht- und Interessensdifferenzen nicht nur während des Interaktionszusammenhangs sichtbar, sondern ebenso bei der schulischen Selektion auf bestimmte Schulformen oder bei späteren beruflichen Möglichkeiten (ebd., S. 24 f.). Diese schulischen Machtverhältnisse und Prozesse werden unter der interaktionistischen Perspektive in den Blick genommen und es wird danach gefragt, wie schulisches Versagen und die Verarbeitungsprozesse sowohl von den Schülern und Schülerinnen als auch von den Lehrkräften wahrgenommen werden.

Über das Merkmal der Schulleistung erfolgte eine Auswahl von 40 Schülern und Schülerinnen von Hauptschulen und Gymnasien, die als „versagend“ oder „erfolgreich“ von der Arbeitsgruppe Schulforschung eingeteilt wurden.¹⁵ In den Interviews stehen neben der alltagsweltlichen Thematisierung von Schule auch Interaktionsprozesse sowie die Auswirkungen der Bewertung auf die individuellen Leistungen der Schüler und Schülerinnen im Fokus (vgl. ebd., S. 37). In den Auswertungen zeigt sich, dass die Selektionsfunktion der Schule von keinem/r der befragten Schüler oder Schülerinnen angezweifelt wird. Lediglich die Sinnzuschreibung von Schule ist abhängig davon, ob die Schule erfolgreich durchlaufen wird oder nicht: In der Gruppe der „versagenden“ Hauptschüler und Hauptschülerinnen wird das Spannungsverhältnis zwischen dem eigenen Versagen und einer großen Gewichtung schulischer Selektionsprozesse sichtbar, das mit einer Kritik an den Lehrkräften kompensiert wird. Das schulische Versagen wird von dieser Gruppe der eigenen unzureichenden Anpassungsleistung an legitimierte institutionelle Erwartungen und Anforderungen zugeschrieben (ebd., S. 183 f.). Bei den „erfolgreichen“ Schülern und Schülerinnen zeigt sich hingegen, dass die Selektionsfunktion der Schule vorteilhaft ist und für die eigenen beruflichen Chancen genutzt wird (ebd., S. 185). Insgesamt verdeutlichen sowohl die befragten Schüler und Schülerinnen als auch die befragten Lehrkräfte eine Distanz zwischen der Institution Schule, den gestellten Erwartungen und der Lebenswelt der Jugendlichen. Diese Ferne der Schule zur Lebenswelt der Jugendlichen verweist darauf, dass dem schulischen Lernen kaum Bedeutung zugeschrieben wird (ebd., S. 105).

Die Studie „Schulversagen und Schulerfolg im Jugendalter“ von Hurrelmann und Wolf (1986) führt die Überlegungen der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) weiter und inter-

¹⁵ Insgesamt wurden 40 Schüler und Schülerinnen, 40 Lehrkräfte und 20 Eltern per Zufallsprinzip für die Untersuchung ausgewählt. Allerdings wurde darauf geachtet, dass unter den 40 Schülern und Schülerinnen jeweils zehn Hauptschüler und Hauptschülerinnen sowie zehn Gymnasiasten und Gymnasiastinnen waren, die sowohl der versagenden Gruppe (Klassenwiederholer) als auch der erfolgreichen Gruppe (überdurchschnittliche Schulleistungen) zugeordnet werden konnten.

viewt die Jugendlichen aus der Vorgängerstudie erneut.¹⁶ Insbesondere die Darstellung und die subjektive Verarbeitung der Jugendlichen nehmen eine große Relevanz bei der Herausarbeitung der Ergebnisse der Studie ein. Es wird verdeutlicht, dass die Schule von den Jugendlichen prospektiv einerseits „instrumentell-funktional“ wahrgenommen wird, indem die Schulzeit die Voraussetzung für die spätere Berufslaufbahn ist. Andererseits steht das „Qualifizierungsmuster“ im Vordergrund, bei dem lebenspraktische Kompetenzen erworben werden und die Institution Schule qualifizierend auf das spätere Leben vorbereitet. Retrospektiv wird die Schule von den Jugendlichen entweder marginalisiert, indem der Stellenwert der Schulzeit für die Biografie in ihrer Bedeutung weder angezweifelt noch besonders herausgestellt wird. Zum anderen kann der Schule auch eine hohe biografische Relevanz zugemessen werden: Bei dem Interpretationsmuster der Revision werden Entscheidungen der Schullaufbahn bedauert oder gar bereut, sodass sich diese in der weiteren Biografie auswirken (vgl. Hurrelmann & Wolf 1986, S. 158 ff.). Hurrelmann und Wolf (ebd.) können ihre Annahme, dass die Schule den „Bezugspunkt für alle anschließenden biographisch gerichteten Deutungen des Lebenslaufs“ (ebd., S. 162) darstellt, bestätigen und skizzieren schulische Beziehungen im Kontext von Anerkennungsverhältnissen.

Schulversagen wird als verweigerter Anerkennung konzipiert und Missachtungserfahrungen haben weitreichende Konsequenzen für das Selbstbild von Schülern und Schülerinnen und können ebenso die soziale Stellung innerhalb der Schulklasse beeinflussen. Insbesondere schulversagende Schüler und Schülerinnen können ihre Schulzeit aus der retrospektiven Bedeutungszuschreibung biografisch nicht abschließen. Anzeichen einer negativen Wirkung der Schule auf die Identität lassen sich auch bei erfolgreichen Schülern und Schülerinnen finden, bei denen die Gestaltung der Schullaufbahn mit einer großen Anstrengung verbunden war. Bei schulerfolgreichen Jugendlichen trifft eher das Marginalisierungsmuster zu, in dem die Bedeutung negativer schulischer Erfahrungen verdrängt wird. Der Ablöseprozess von der Schule fällt diesen Schülern und Schülerinnen leichter, weil die instrumentellen Ziele unproblematisch erreicht wurden und sie nach der Zielerreichung eine marginalisierende Perspektive einnehmen konnten (ebd., S. 158 ff.).

¹⁶ Insgesamt fanden drei Erhebungszeiträume statt, in denen die Jugendlichen der Hauptschulen und Gymnasien interviewt wurden. Die Erstbefragung fand in den Jahren 1976/77 statt, die Zweitbefragung 1979/80 und die Drittbefragung in den Jahren 1984/85. Die Jugendlichen waren zum Beginn des ersten Interviews in der 8. Klasse und 14 Jahre alt. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung waren die meisten Jugendlichen 22 Jahre alt und hatten das Abitur oder die berufliche Ausbildung bereits abgeschlossen (vgl. Hurrelmann & Wolf 1986, S. 47). Im Rahmen dieser Längsschnittperspektive werden vier schulbiografische Typen unterschieden: der erfolgreiche Hauptschüler, der versagende (abgebrochene oder unterbrochene Schullaufbahn) Hauptschüler, der erfolgreiche Gymnasiast und der versagende (abgebrochene oder unterbrochene Schullaufbahn) Gymnasiast (ebd.).

Der Erkenntnisgewinn dieser Folgestudie liegt darin, dass anhand von Jugendbiografien empirisch herausgearbeitet wurde, dass sowohl Schulerfolg als auch Schulversagen die Schullaufbahn und den weiteren beruflichen Lebensweg stark beeinflussen können: Die Studie macht darauf aufmerksam, dass die schulische Sozialisation zum einen Auswirkungen auf den Bildungsverlauf sowie auf den beruflichen Lebensweg der Jugendlichen haben können und zum anderen die Entwicklung der Identität beeinflussen kann (ebd., S. 162). Damit gelingt es der Untersuchung, durch die Längsschnittperspektive die Schullaufbahnen unterschiedlicher Jugendlicher zu differenzieren und die Folgen schulischer Sozialisation in den Blick zu nehmen.

Nittel (1992) erweitert mit seiner Studie „Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung“ die Perspektive auf die schulische Sozialisationsforschung und richtet seinen Blick auf die Biografie von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen und deren Identitätsentwicklung. Die Grundlage der Studie bilden 20 autobiografisch-narrative Interviews mit Jugendlichen.¹⁷ Die befragten Jugendlichen haben während ihrer Schullaufbahn das Gymnasium erfolgreich mit dem Abitur abgeschlossen oder zumindest einige Zeit besucht. In den Analysen können „Rückschlüsse auf die sequentielle Ordnung lebensgeschichtlicher Ereignis- und Erfahrungsabläufe [...] [getroffen werden; K. K.]; im vorliegenden Fall auf institutionelle Ablaufmuster im Rahmen der schulischen Ausbildung, lebensgeschichtlich relevante Handlungs- und Erleidensprozesse in Schülerbiographien und ihre langfristigen Auswirkungen“ (ebd., S. 21).

Bei der Auswertung der Interviews unterscheidet Nittel (ebd., S. 286 ff.; S. 319 ff.) zwischen einer Schulversagens- und Anpassungs-Verlaufskurve: Mit der Schulversagens-Verlaufskurve gelangen für Nittel jene Schüler und Schülerinnen in den Blick, die „für kurze Zeit in dramatische Schulkrisen hineingeraten sind“ (ebd., S. 281), sowie Schüler und Schülerinnen, die schulische Krisensituationen über einen längeren Zeitraum erlebt haben und „in eine voll entfaltete Schulversagens-Verlaufskurve verstrickt gewesen sind“ (ebd., S. 312). Vor allem bei Letzteren wird die Prozessstruktur der Schulversagens-Verlaufskurve in Form von außen auferlegten Bestimmungen oder leidvollen Erfahrungen während der Schulzeit gekennzeichnet. Schüler und Schülerinnen, die nur kurzfristig schulische Krisensituationen erfahren haben, zeigen in ihrer schulbiografischen Genese keinen dominant prägenden Einfluss im weiteren Lebensverlauf (ebd., S. 311 f.). Bei jener Kate-

¹⁷ Die Studie von Nittel legt das Konzept des narrativen Interviews nach Schütze zugrunde und wird in der biografischen Schülerforschung „als die erste [anspruchsvolle; K. K.] methodologischen Standards genügende Studie“ (Helsper 2008a, S. 933) angeführt.

gorie der Schüler und Schülerinnen dokumentieren sich jedoch auch „biographische Verletzungsanfälligkeit des Selbst“ (Helsper 2008a, S. 934) und „Zweifel über die eigene Kompetenz“ (Helsper 2008a, S. 934).

Nittel (1992) erweitert die Zweiteilung in Schulerfolg und Schulversagen, die von Hurrelmann und Wolf (1986) vorgenommen wurde, indem er neben der Schulversagens-Verlaufskurve auch von der Anpassungs-Verlaufskurve spricht. Diese Ergänzung der Dichotomie zeigt die Ambivalenzen des schulischen Erfolgs auf: Das Konzept der Anpassungs-Verlaufskurve veranschaulicht eine Überfokussierung bei der Realisierung schulischer Anforderungen und dokumentiert, dass eine „Überanpassung an schulische Rahmungen und Deutungshorizonte“ (Höblich 2010, S. 32) Folgen bezüglich Gleichaltrigenbeziehungen (Marginalisierungsprozesse) oder Abgrenzungsprozesse vom Herkunftsmilieu haben kann. Insbesondere erfolgreiche Schüler und Schülerinnen mit Aufstiegsbiografien ordnen außerschulisches Leben schulischen Zwängen auf Kosten ihrer Schülerbiografie unter. Bedeutend in Nittels Untersuchung ist, dass die ausgearbeiteten Anpassungs- und Schulversagens-Verlaufskurven ebenso institutionell-schulische Wirkmechanismen berücksichtigen und dies eine Erweiterung der biografischen Perspektive der schulischen Sozialisationsforschung zur Folge hat: Nittel (1992) rekonstruiert nicht nur den Einfluss der beiden Sozialisationsinstanzen Familie und Peers „auf die Gestaltung der Schullaufbahn und der Identitätsentwicklung“ (Nittel 1992, S. 337), sondern ebenso die „Wechselbeziehungen zwischen dem organisatorischen Rahmen der Schule und den biographischen Prozessen der Schüler“ (ebd., S. 371).

Im Hinblick auf schulische Sozialisationsprozesse macht Nittel (ebd., S. 411 ff.) auf die Bedeutsamkeit der Lehrkraft in unterschiedlichen Rollen aufmerksam. Bereits bei Schulbeginn stellt er heraus, dass die Bewältigung schulischer Anforderungen „vom professionellen Handeln des ersten Lehrers“ (ebd., S. 238) abhängig ist und damit die Entwicklung einer positiv-stabilen Grundhaltung der Schüler und Schülerinnen zur Schule beeinflusst (vgl. ebd., S. 241). Als „biographischer Berater“ (ebd., S. 411) beeinflusst die Lehrkraft nicht nur die institutionelle Schulkarriere, sondern übt dadurch auch Einfluss auf den weiteren Lebensweg aus: Beispielsweise werden in Schulkonferenzen folgenschwere schulbiografische Entscheidungen getroffen, wenn Schüler oder Schülerinnen nicht in das nächste Schuljahr versetzt werden. Hier kann nach Nittel (ebd., S. 412 f.) unterschieden werden, ob die Lehrkraft als „Organisationsvertreter“ auftritt und Entscheidungen anhand von schulrechtlichen Bestimmungen getroffen werden oder sich die Lehrkraft eher als „Professionel-

ler“ wahrnimmt und Entscheidungen „zugunsten der Bildungsinteressen der Schüler“ (ebd., S. 412) trifft. In der „Rolle des *biographischen Beraters*“ (ebd., S. 414; Herv. i. O.) besteht in der Schüler-Lehrer-Beziehung ein besonderes Vertrauensverhältnis, in dem der Ratsuchende freiwillig die Lehrkraft aufsucht und gemeinsam Lösungen gefunden werden. Lehrkräfte, die als „signifikante Andere“ von Schülern und Schülerinnen wahrgenommen werden, nehmen eine bedeutende Rolle und gelten „als kaum ersetz- oder austauschbar“ (ebd., S. 417): So wurde herausgearbeitet, dass bei instabilen Familienverhältnissen Lehrkräfte zu „signifikanten Anderen“ werden können und nicht nur bei schulischen, sondern ebenso bei außerschulischen Problemen unterstützen. Die Schüler-Lehrer-Beziehung zeichnet sich in diesem Fall durch ein sehr enges Vertrauensverhältnis aus und der Lehrkraft wird als „signifikanter Anderer“ eine exklusive Stellung zugeschrieben, die nicht einfach ausgetauscht werden kann (ebd., S. 417 ff.). Im Hinblick auf die schulische Sozialisationsforschung trägt die Arbeit Nittels damit zu einer entscheidenden Ausdifferenzierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses bei.

Des Weiteren veranschaulicht der autobiografisch-narrative Zugang, dass Schüler und Schülerinnen „nicht als passive Objekte“ (ebd., S. 430) wahrgenommen werden, sondern als Mitgestalter des schulischen Alltags. Mit der Herausarbeitung von Schülerstrategien zeigt Nittel (ebd., S. 430 ff.) auf, dass die Institution Schule mit ihren vorhandenen Normen, Werten und Erwartungen unterlaufen wird und „explizit strategische Handlungsmuster und -praktiken“ (ebd., S. 430) angewendet werden. Zu berücksichtigen ist, dass die Rekonstruktion von Schülerstrategien nicht im Zentrum der Analyse stand und so nur eine Reihe von Handlungsmustern und -praktiken von ihm skizziert werden. Die Interaktionsformen der Schüler und Schülerinnen im schulischen Alltag werden mit der erhobenen Lebensgeschichte in Beziehung gesetzt. In diesem Zusammenhang kritisieren Kramer (2002, S. 32), Helsper (2008a, S. 935), Idel (2007, S. 16) und Hüblich (2010, S. 32 f.) die Schlussfolgerungen Nittels von „biographischen Erzählungen auf institutionelle Strukturen“ (Helsper 2008a, S. 935), ohne das Verhältnis zwischen dem Biografieträger und der Institution Schule aus der einzelfallspezifischen Perspektive zu berücksichtigen.

Die vorgestellte Studie der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) sowie Arbeiten von Hurrelmann und Wolf (1986) und Nittel (1992) legen die Grundlage für unterschiedliche Forschungsfelder der schulischen Sozialisations- und Biografieforschung. Das Forschungsinteresse verschiebt sich von der Grundgesamtheit der Schüler und Schülerinnen auf die Schullaufbahn einzelner Schüler und Schülerinnen. Mit Bezug auf symbolisch-

interaktionistische Theorien wird das Verhältnis der Institution Schule und deren schulische Akteure von Bedeutung, indem die Alltagshandlungen und -deutungen von Schülern und Schülerinnen und deren schulischer Sinn in den Blick genommen werden. Aus dieser Interessensverschiebung ergibt sich ein offener methodischer Zugang, der interpretative und hermeneutische Analysemittel für die Rekonstruktion von Schullaufbahnen zugrunde legt. Für die vorliegende Arbeit sind Studien und deren Ergebnisse relevant, die aufzeigen, inwiefern die Einzelschulkultur und deren schulische Sozialisationseffekte den Umgang von Schülern und Schülerinnen im Schulalltag bedingen.

Schulbiografische Passung: Erweiterung der schülerbiografischen Perspektive auf schulische Sozialisationsprozesse

Die Ausgestaltung der Schülerbiografieforschung erweitert den Blick auf Schulversagens- und Schulerfolgsprozesse und fokussiert aus einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang heraus individuell bedeutsame schulische Ereignisse sowie institutionelle Anforderungen an die Schülerrolle. Im Blickfeld stehen hierbei schulische Interaktionsprozesse sowie Lern- und Erfahrungsprozesse sowie die besonderen institutionellen schulischen Rahmungen für die Schulkarriere und die Gesamtbiografie des Schülers oder der Schülerin (Helsper & Bertram 1999). Das methodische Problem und die damit einhergehende Kritik an Nittel (1992), dass „ein fallrekonstruktiv arbeitender Vermittlungsversuch [fehlt; K. K.], der Biographie- und Kultur- bzw. Institutionsanalyse verbindet und anschlussfähig an ethnographische Milieustudien und Phänomene sozialer Schichtung“ (Kramer 2002, S. 43) macht, wird von Kramer (ebd.) in seiner Dissertation aufgegriffen und erweitert: Um das wechselseitige Verhältnis zwischen der Institution Schule und der Schülerbiografie zu analysieren, bedarf es einer getrennten Rekonstruktion: Zum einen wird die Biografie in den Blick genommen und zum anderen werden institutionelle Strukturen der Schule rekonstruiert. Durch den alleinigen biografischen Zugang gelingt es nicht, institutionelle Strukturen zu erschließen, sondern sie können nur „gebrochen über die Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers rekonstruiert werden“ (Sandring 2013, S. 24).

Die im Rahmen des Hallenser DFG-Projekts „Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien“ entstandene Dissertation von Kramer (2002) greift das Desiderat von Nittels (1992) Untersuchung auf und führt eine zweiseitige Rekonstruktion von Biografie- und Institutionsanalyse durch. In der Studie von Kramer

(2002) werden in einem ersten Schritt sechs Schülerbiografien¹⁸ rekonstruiert und in einem zweiten Schritt erfolgt eine „Kontrastierung der biographischen Rekonstruktion“ (ebd., S. 99). Durch die systematische Kontrastierung biographischer Verläufe wird ein Bezug zur Institution Schule hergestellt. In einem dritten Schritt wird das theoretische Strukturmodell des „schülerbiographischen Passungsverhältnisses“ generiert und ausdifferenziert (ebd., Kap II und III). Bei Kramer (ebd.) wird das Zusammenspiel zwischen Schulkultur und verschiedenen Schülerbiografien nicht nur konzeptionell entworfen und rekonstruiert, sondern ebenso theoretisch erfasst (ebd., S. 9). Im Fokus seiner Überlegungen stehen schulische Sozialisationsprozesse und die Relevanz der Sozialisationsinstanzen Familie und Peers, um „die Zusammenhänge zwischen Schullaufbahn, schulischem Erfolg und gesellschaftlicher Schichtung systematisch“ (ebd., S. 11) zu erfassen. Dabei werden anhand einer Einzelschule unterschiedliche schulische Verläufe von Schülern und Schülerinnen, schulische Sozialisationswirkungen im Schulalltag und das Zusammenwirken von Familie, Peers und Schule miteinbezogen und die Überlegungen zum „schulbiographischen Passungsverhältnis“ berücksichtigt (ebd., S. 11 f.). Mit Bezug auf das Konzept der Schulkultur in Anlehnung an Helsper/Böhme/Kramer & Lingkost (2001)¹⁹ und mit einer methodisch mehrdimensionalen Neukonzeption der „biographischen Ordnung“ in Anlehnung an Schütze und Oevermann dokumentiert Kramer (2002) komplexe Zusammenhänge zwischen institutioneller Ordnung und der Biografie des Subjekts.

¹⁸ Kramer (2002, Kap. II) rekonstruiert die Biografien von vier Schülerinnen und zwei Schülern eines ostdeutschen Gymnasiums. Es wird eine ausführliche Fallrekonstruktion der Schülerin Maria vorgenommen und fünf weitere Kurzporträts vorgestellt. Vor allem bei der detaillierten Rekonstruktion zeigen sich das komplexe methodische Design der Studie (Kombination von Objektiver Hermeneutik und Narrativem Interview) und die Zusammenführung von theoretischen und methodischen Bezügen in dem Modell des „schulbiographischen Passungsverhältnisses“ (ebd., Kap. III).

¹⁹ Helsper u. a. (2001) arbeiten im Rahmen des Hallenser DFG-Projekts „Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien“ (ebd., S. 7) „die Schulkultur als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (ebd., S. 25) heraus. Die Ebene des Realen beinhaltet „die gesellschaftlich erzeugten Strukturprinzipien des Bildungssystems“ (ebd., S. 24), die sich einzelschulspezifisch im historischen Kontext entwickelt haben. „Die Ebene des Symbolischen umfaßt demgegenüber die Interaktions- und Kommunikationsprozesse, der Handlungen und Handlungsverkettungen verschiedener schulischer Akteure in der einzelnen Schule“ (ebd., S. 25). Im Symbolischen generieren die verschiedenen schulischen Akteure in Auseinandersetzung mit dem Realen die spezifische Gestaltung der Strukturen der Einzelschule. Das Imaginäre stellt die institutionelle Selbstdarstellung der individuellen und kollektiven Akteure dar. Insbesondere der „Schulmythos“ ist auf der Ebene des Imaginären als wichtigste und grundlegende Ausdrucksgestalt aufzufassen (ebd., S. 25). Die schulischen Regeln, Werte und Normen können demnach „als Ergebnis von interaktiven Prozessen verstanden werden, die Handlungsmöglichkeiten für die einzelne Schule wiederum strukturieren und durch das Handeln der schulischen Akteure wiederum transformiert werden können“ (ebd., S. 26). Damit zeigt der theoretische Ansatz der Schulkultur zum einen auf, in welchen gesellschaftlichen und politischen Rahmen die Schule verflochten ist. Zum anderen kann ebenso herausgearbeitet werden, welche Möglichkeitsräume Unterricht hinsichtlich schulischen Erfolgs und Versagens begünstigen kann. Das bedeutet, dass die Schulkultur der jeweiligen Einzelschule ein spezifisches sozialisatorisches Milieu aufweist, das für Schüler und Schülerinnen „unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten oder auch Abstoßungsverhältnisse“ (Hummrich & Kramer 2017, S. 167) bietet.

Die herausgearbeitete Typologie unterscheidet zwischen einer „harmonischen“, einer „inkonsistenten“ sowie einer „antagonistischen Passung“, die jeweils in unterschiedlichen und komplexen Mischformen ausdifferenziert werden. Um das dynamische Gefüge der Passung darzustellen, wird das Konzept des Habitus von Bourdieu miteinbezogen. Mithilfe des Habituskonzepts werden die Dimension der sozialen Ungleichheit sowie die Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule berücksichtigt. Kramer (ebd., S. 227) konzipiert „Selbst, Habitus und Bearbeitungsstrategien als latente Voraussetzung der ‚schulbiographischen Passung‘“ und systematisiert diese als Anerkennungsverhältnis. Der Fokus liegt dann auf der Frage, wie eine Anerkennungsbalance zwischen dem primär in der Familie erfahrenen Habitus und der jeweiligen vorherrschenden Schulkultur vom Schüler oder der Schülerin hergestellt werden kann bzw. welche Möglichkeiten Schüler und Schülerinnen haben, das Selbst in der Schule so zu transformieren, sodass Passungsprobleme zur Schulkultur keine Auswirkungen auf die schulbiografische Position und Karriere haben. Die Konfrontation der schulischen Erwartungen an das kindliche Selbst, der familiäre Entwurf und die Bearbeitungsstrategien der Selbstkrisen werden anhand der Schülerbiografie rekonstruiert. Das Passungsverhältnis kann dahingehend als eine dynamische und komplexe Konzeptualisierung bestimmt werden (ebd., Kap. III). Anhand der Differenzierung zwischen den drei Ebenen – dem Realen, dem Symbolischen und dem Imaginären – gelingt es Kramer, eine zweiseitige Rekonstruktion von Biografie und Institution herauszuarbeiten und die Vielschichtigkeit von Passung bei sechs Biografien eines spezifischen Gymnasiums darzulegen. In der Verknüpfung von Biografie- und Institutionenanalyse verdeutlicht Kramer (ebd.) den sozialisatorischen Einfluss der einzelschulspezifischen Schulkultur und mit der Integration des Habituskonzepts von Bourdieu können Bearbeitungsstrategien von Schülern und Schülerinnen aufgezeigt werden: Demnach trifft das Kind nach der primären Sozialisation im Rahmen der Familie auf universalistische schulische Sinnstrukturen, die sich je nach Einzelschule ausdifferenzieren und durch institutionelle Erwartungen und schulische Regeln zum Ausdruck kommen. Daraus ergeben sich für Schüler und Schülerinnen habituelle Bearbeitungsstrategien, mit denen sie den gestellten schulischen Erwartungen begegnen (ebd., S. 217 ff.). Je nach schulbiografischer Passung zwischen Einzelschulkultur und primärer Sozialisation können die schulischen Anforderungen besser oder schlechter von den Schülern oder Schülerinnen umgesetzt werden. Insbesondere die Anerkennungserfahrungen, die Schüler und Schülerinnen in der Schule machen, nehmen Einfluss auf den Prozess der schulischen Sozialisation und die biografische Passung zwischen Schule und Individuum (ebd., S. 270).

An das herausgearbeitete Strukturmodell der „schulbiographischen Passung“ (ebd.) knüpfen weitere Studien an und nutzen dies als Grundlage für die Rekonstruktion von schulischen Passungsverhältnissen (vgl. hierzu Idel 2007; Kramer/Helsper/Thiersch & Ziem 2009; Niemann 2015). Eine Analyse schulischer Sozialisationsprozesse, die sowohl institutionelle Strukturen als auch die Biografie von Schülern und Schülerinnen verbindet, kann zum einen meist nur in einem größeren Projektrahmen ermöglicht werden und zum anderen auch meist nur auf der Ebene einer Einzelschule. Eine vergleichende Analyse von Passungsverhältnissen von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schularten unter Fokussierung der Biografie und schulischer Übergänge wird von Kramer u. a. (2009) in einem qualitativen Längsschnitt untersucht. Im Forschungsprojekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – Ein qualitativer Längsschnitt zur biographischen Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“²⁰ steht der Zusammenhang zwischen schulischen Selektionsereignissen und biografischen Orientierungen im Vordergrund der sozialisationstheoretischen Analyse.

Ziel der Studie ist es, mit narrativen schulbiografischen Interviews zwischen unterschiedlichen Typen von Übergangserfahrungen und kindlichen Habitusformationen zu unterscheiden. Im Zuge dessen sollen „Passungsverhältnisse zwischen einer biografisch sich vollziehenden Ordnungsbildung – den jeweils lebensgeschichtlich generierten Sichtweisen und Handlungen – einerseits und den im Verlauf der Schulkarriere kumulativ wirksam werdenden schulisch geforderten Einstellungen und Fähigkeiten andererseits“ (ebd., S. 12) analysiert werden. Das qualitativ angelegte Längsschnittprojekt nimmt besonders die Phase vom Ende der 4. Klasse bis zur 9. Klasse in den Blick.²¹ Für das Sample wurden fünf kontrastreiche Schulen gewählt, die einen Ausschnitt des deutschen Bildungssystems abbilden. Die Schulen unterscheiden sich signifikant nach ihrem Einzugsmilieu und dem Selektionsgrad,

²⁰ Das Forschungsprojekt ist Teil des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektverbunds „Mikroprozesse schulischer Selektion bei Kindern und Jugendlichen“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Weitere Projekte, die in diesem Verbund integriert sind, untersuchen, inwiefern schulische oder außerschulische Peergroups eine Rolle bei erfolgreichen sowie versagenden Bildungsbiografien spielen und auf welche Weise Jugendliche Selektion und schulische Leistungszuweisung im Peerkontext bearbeiten (vgl. hierzu Krüger/Köhler & Zschach 2010). Überdies wird in einer ethnografisch angelegten Untersuchung die Bewertung von Leistung in der Schulklasse analysiert (vgl. hierzu Zaborowski/Meier & Breidenstein 2011).

²¹ Die ersten narrativen Interviews mit den Schülern und Schülerinnen werden in der Grundschule am Ende der vierten Klasse geführt. Zu diesem Zeitpunkt ist der Übergang in die weiterführende Schule bereits gewählt und kann als Selektionsschleuse miteinbezogen werden, noch bevor der eigentliche Übergang in die Sekundarstufe I stattgefunden hat. Des Weiteren gibt es feste Erhebungszeiträume in der fünften und in der siebten Klasse. Zudem sind flexible Erhebungen geplant, um bedeutsame individuelle Entwicklungen festhalten zu können. Am Ende der Längsschnittstudie, in der neunten Klasse, wird ein autobiografisch-narratives Interview folgen, damit die biografische Gesamtgestaltung betrachtet werden kann (vgl. Kramer u. a. 2009, S. 54 f.)

um so in Kontrast stehende Schullaufbahnen und verschiedene schulbiografische Orientierungen der Schüler und Schülerinnen zu erhalten (ebd., S. 54 ff.).²²

Generalisierend wurde von Kramer u. a. (2009) festgehalten, dass der Zusammenhang von Typen des Bildungshabitus und den Übergangserfahrungen „mit der Passung zwischen dem kindlichen schul- und bildungsbezogenen Habitus und der jeweiligen Schulkultur“ (ebd., S. 156) einhergeht. Nach Kramer (2014, S. 187 ff.) liegt der Grund für unterschiedliche Passungskonstellationen zur Schule und der jeweiligen Schulkultur in der Charakteristik des schulischen Felds, weil die Schule an den primären Habitus, der familiär geprägt wurde, anknüpfen muss. Damit ist das schulische Feld „für Angehörige unterprivilegierter Schichten“ (ebd., S. 188) fremd, da dies keine „Nähe zur herrschenden Kultur“ (ebd.) besitzt:

„Da die Schule über die in ihr geltenden Anforderungen und Anerkennungsbezüge besonders den herrschenden Schichten entspricht, kann für deren Habitusformation von schulisch besonders anschlussfähigem Schülerhabitus ausgegangen werden“ (ebd., S. 190).

Ein differentes Passungsverhältnis ist nach dieser Argumentation auf eine Diskrepanz zwischen primärem und sekundären Habitus zurückzuführen, die nur in unteren sozialen Schichten zu finden ist, da Schule sich an der herrschenden Mittelschicht orientiert.²³ Auf der Grundlage der schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen wurde „eine Typologie des Bildungshabitus von Schülerinnen und Schülern“ (Kramer u. a. 2009, S. 131) entworfen. Diese entworfene Typologie wird im Laufe des Längsschnittprojekts ausdifferenziert und in verschiedene Varianten von negativen und positiven Übergangserfahrungen sowie in vielfältige Typen des Bildungshabitus gegliedert (Helsper/Ziems/Kramer & Thiersch 2012, S. 126 ff.; Kramer/Helsper/Thiersch & Ziems 2013, S. 197 ff.). Sozialisati-

²² Zum einen wurde eine Hauptschule in einem sozial schwachen Milieu mit hohem Migrationsanteil gewählt. Zum anderen wurde sich für eine Sekundarschule entschieden, welche ebenfalls eine hohe Problembelastung aufweist, jedoch von keiner Migrationsthematik gekennzeichnet ist. Die dritte Schulform ist eine Gesamtschule, welche die Möglichkeit bietet, alle Schulabschlüsse zu absolvieren. Weiterhin sind noch zwei Gymnasien gewählt worden. Sie unterscheiden sich dahingehend, dass es sich bei dem einen um ein „exklusives“ Gymnasium handelt, welches hohe Leistungsansprüche an die Schüler und Schülerinnen stellt und auch nur mit einer bestandenen Eingangsprüfung besucht werden kann. Das zweite ist ein städtisches Gymnasium mit einer gemischten Schülerschaft (vgl. Kramer u. a. 2009, S. 56).

²³ In den Studien zur Schulkultur (vgl. hierzu Helsper u. a. 2001; Kramer 2002) wurde bereits herausgearbeitet, dass Bourdieus & Passerons (1973) Annahme zu pauschalisiert ist, nur von einem sekundären Habitus zu sprechen (vgl. hierzu auch Kramer 2011). Insbesondere Kramer (2002) konnte zeigen, dass in Bezug auf die Einzelschule verschiedene Varianten des sekundären Habitus bestehen. Die Unterscheidung von Bourdieu & Passeron (1973) in einen primären und sekundären Habitus wurden von Kramer u. a. (2009; 2013) weiter ausdifferenziert, sodass unterschiedliche implizite Wissensbestände in Bezug auf schulische Selektionsereignisse von Schülern und Schülerinnen herausgearbeitet und in verschiedene Varianten von schul- und bildungsbezogenen Orientierungsrahmen differenziert wurden (Kramer u. a. 2009, S. 129 f.).

onstheoretisch lässt sich konstatieren, dass schulische Übergangserfahrungen besondere Herausforderungen an die professionellen Kernaufgaben der Lehrkräfte stellen. Einer Fremdheit gegenüber schulischen Erwartungen und Anforderungen kann durch eine fortlaufende Vermittlungsarbeit der Lehrkräfte zwischen den Bildungsinteressen und -orientierungen der Schüler sowie Schülerinnen und den schulischen Bildungsinteressen und Lernformaten entgegengewirkt werden (vgl. Kramer u. a. 2013, S. 286).

Dissertationen, die aus dem Projekt „Erfolg und Versagen in der Schulkarriere – Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zur biographische Verarbeitung schulischer Selektionsereignisse“ hervorgegangen sind, nehmen die theoretischen, methodischen und methodologischen Grundlagen des Projekts als Basis, legen den Schwerpunkt jedoch auf andere inhaltliche Aspekte: Niemann (2015) akzentuiert in ihrer Längsschnittperspektive Mikroprozesse bei der subjektiven Verarbeitung von Schulformabstiegen in die Hauptschule, sodass „Wechselwirkungen zwischen der Schulkarriere und den Lern- und Bildungserfahrungen von Jugendlichen“ (ebd., S. 11) in den Blick genommen werden. Anhand der Längsschnittperspektive werden die Genese von schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und die Transformationsprozesse sowie die damit einhergehenden Schwierigkeiten und Probleme der Jugendlichen rekonstruiert. Die erarbeitete Typik stellt „Typen und Bearbeitungsformen von Schulformabstieg und Hauptschulbesuch“ (ebd., S. 273) dar, die sich im Ambivalenzverhältnis zur Schule und in der Bearbeitung des Schulformabstiegs unterscheiden (ebd., S. 273 ff.).²⁴ Insgesamt konnte Niemann (ebd.) für alle vier Jugendlichen herausarbeiten, dass trotz des unterschiedlichen Erlebens des Schulformwechsels der Schulformabstieg in die Hauptschule als fremdbestimmt erlebt wird und dass die leistungsversagenden Erfahrungen der Jugendlichen als ein „Ausgeliefert-Sein“ gegenüber schulischen Instanzen wahrgenommen wird (ebd., S. 276).

²⁴ Typ I „*Verfestigung des Ambivalenzverhältnisses*“ (Niemann 2015, S. 274) ist durch ein Missverhältnis „zwischen der Bedeutung von Schule und dem Erleben von schulischem Misserfolg“ (ebd.) gekennzeichnet. Dieser Typ I wird nochmals unterteilt in die Variante des „*kontinuierlichen dramatischen Abstiegs*“ und die Variante „zwischen Peerintegration und Leistungsversagen“ (ebd.). Leistungsversagen wird bei der ersten Variante „*in Folge der Reproduktion der Prestigeorientierung*“ (ebd.) verstärkt. Der Abstieg in die Hauptschule bleibt in der Biografie ungeklärt, sodass die Bearbeitungsform als „*hilfloses Verstricktsein im biographischen Rätsel*“ (ebd.) rekonstruiert wird. In der zweiten Variante des Typ I kompensiert die Integration in eine Peergroup das Leistungsversagen und zeigt eine Bearbeitungsform des „*passiven Mitlaufens*“ (ebd.) auf. Typ II der Rekonstruktion bezeichnet Niemann (ebd.) als „*Ausbalancieren des Ambivalenzverhältnisses*“ (ebd., S. 274). Dieser Typ charakterisiert sich durch schulisches Wohlbefinden, allerdings nur ohne „Leistungsdruck und schulische Fremdbestimmung“ (ebd.). Das „*Arrangieren*“ als Bearbeitungsform des schulischen Abstiegs in die Hauptschule kennzeichnet sich „durch positive Erlebnisse und selbstgetätigte Erfolge im Peer- und Leistungsbereich“ (ebd., S. 275).

Mit ihren Ergebnissen knüpft Niemann (2015) an eine Untersuchung von Grundmann u. a. (2004) an und stellt heraus, dass „Kinder aus Milieus mit einer ambivalenten Beziehung zur schulischen Bildungskultur eine Benachteiligung“ (ebd., S. 277) in der Schule erfahren. Ihre Schlussfolgerungen beziehen sich auf eine familiäre Fremdheit der untersuchten Jugendlichen gegenüber institutionellen Vorstellungen, die in der Schule erwartet werden. Sozialisationstheoretisch wird geschlussfolgert, dass die Schule daran scheitert, Kinder mit Bildungsaspirationen angemessen zu fördern, wenn familiäre Ressourcen fehlen. Die Fallanalysen zeigen auf, dass Diskrepanzen zwischen Familie und Schule nicht abgefangen werden können, wenn die familiäre Fremdheit gegenüber der Schule und dem in ihr vermittelten Wissen und Orientierungen zu groß ist (Niemann 2015, S. 277).

Für die vorliegende Arbeit und die Frage nach dem Umgang mit institutionellen schulischen Erwartungen der männlichen Jugendlichen sind die Befunde zu Schulerfolgs- und Schulversagensprozessen aus der biografischen Perspektive sowie die Analysen zum schulbiografischen Passungsverhältnis bedeutsame und interessante Ergebnisse. Obwohl das Geschlecht in den schulbiografischen Untersuchungen gar nicht oder nur randständig berücksichtigt wurde, verweisen die Ergebnisse auf wechselseitige Zusammenhänge zwischen schulischen Erfahrungen und dem Umgang mit institutionellen Erwartungen und Anforderungen sowie schulischen Regeln.

Im Weiteren soll der Anerkennungstheoretische Ansatz der schulischen Sozialisationsforschung in den Blick genommen werden, um die Ergebnisse der schulbiografischen Sozialisationsforschung auszudifferenzieren und die mikrosozialen Prozesse in der Schule differenzierter einzuordnen.

3.2.3 Der Anerkennungstheoretische Ansatz der schulischen Sozialisationsforschung

Aus der sozialisationstheoretischen Perspektive ist die Institution Schule ein Ort, an dem es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, ein autonomes Mitglied der Gesellschaft zu werden und im Sinne des gesellschaftlichen Gemeinwesens zu handeln. Dahingehend wird allen Kindern der „Status des Schülers“ ab dem Besuch der Schule zugewiesen, der mit der Aufgabe verbunden ist, entsprechend den institutionellen Erwartungen der Schule zu handeln.

Kinder und Jugendliche werden in der Schule mit einer universalistischen Werteorientierung konfrontiert, die dazu dienen soll, eine eigene Handlungsfähigkeit herauszubilden.

Dazu bedarf es einer Einführung in gesellschaftliche Zusammenhänge, in denen das Kind bzw. der Jugendliche gesellschaftlich-universalistische Rechte und Verpflichtungen erfasst und lernt – und dies unabhängig von seiner sozialen Herkunft (Helsper u. a. 2005, S. 183). Anhand der Schulpflicht und durch die an ihn/sie gestellten Erwartungshaltungen erfährt der Schüler oder die Schülerin die Eingebundenheit in den universellen gesellschaftlichen Kontext. Die Institution Schule ermöglicht so dem Schüler oder der Schülerin, ein autonomes Mitglied der Gesellschaft zu werden und im Sinne des Gemeinwesens zu handeln. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass nicht nur die Schülerrolle, sondern auch die Schüler-Lehrer-Beziehung durch die Schulpflicht in besonderer Weise gekennzeichnet ist (ebd., S. 184). Die besondere Rahmung der Schüler-Lehrer-Beziehung, die sowohl von Asymmetrie als auch von Statusungleichheit markiert ist, wurde von Helsper u. a. (ebd.) unter anerkennungstheoretischer Sichtweise in den Blick genommen. Sie reformulieren einen Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Anerkennungstheorie von Honneth (1992) und den institutionellen Beziehungsmustern zwischen Schülern und Schülerinnen sowie den Lehrkräften. Um den Bezug von Honneths Anerkennungstheorie auf die Schule herauszuarbeiten, bietet es sich an, zunächst die drei von Honneth entwickelten Formen von Anerkennung – Liebe, Recht und Wertschätzung – in den Blick zu nehmen, um daran anschließend den Blick auf die Institution Schule zu legen.

Honneth – Der Kampf um Anerkennung

In Anlehnung an Hegels Theorie des „Kampfes um Anerkennung“ und unter Einbezug von Meads sozialpsychologischen Ausführungen erarbeitet Honneth (1992) eine Gesellschaftstheorie, deren Ziel es ist, „Prozesse des gesellschaftlichen Wandels mit Bezugnahme auf die normativen Ansprüche zu erklären, die in der Beziehung der wechselseitigen Anerkennung strukturell angelegt sind“ (ebd., S. 148). Honneth (ebd.) führt seine Überlegungen dahingehend aus, dass sich die Reproduktion der Gesellschaft unter dem Prinzip einer reziproken Anerkennung vollzieht und dass sich die Individuen ihrer Identität nur in der Interaktion mit anderen bewusst werden können (ebd., S. 148). Das bedeutet für Honneth (ebd.), dass sich die Entwicklung von Gesellschaft durch moralisch motivierte Kämpfe der Individuen im Kollektiv vollzieht. Diese gesellschaftliche Entwicklung ist für ihn „ein Kampf um Anerkennung“ (ebd., S. 227). Durch eine systematische Ausdifferenzierung dieses konflikthaften Prozesses mithilfe von drei Formen von Anerkennung (Liebe, Recht und soziale Wertschätzung) und drei Formen von Missachtung (Vergewaltigung, Entrech-

tung und Entwürdigung) gelingt es Honneth (ebd.), gesellschaftliche Entwicklung aufzuzeigen. Honneth (ebd.) verweist auf eine „Verschränkung von Individualisierung und Anerkennung“ (ebd., S. 212), aus der sich eine Verletzbarkeit der Individuen ergibt, die er als „Missachtung“ bezeichnet. Das bedeutet, dass in der Interaktion Individuen nicht nur anerkennende Erfahrungen machen können, sondern ebenso Missachtung erfahren, die mit Verletzungen der gesamten Person einhergehen können. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden die drei Muster der Anerkennung und Missachtung dargestellt und anschließend ausdifferenziert, welche Anerkennungsverhältnisse in der Schule zu finden sind und welche Bedeutung diese Formen für die schulische Sozialisation haben.

„Liebe“ als ein Anerkennungsmuster zeigt sich nach Honneth (ebd., S. 153) in den Primärbeziehungen, wie beispielweise in der Eltern-Kind-Beziehung oder in Zweierbeziehungen mit einer emotionalen Gefühlsbindung. Damit ist die Anerkennungsform von einer gegenseitigen emotionalen Besonderheit zwischen den Subjekten gekennzeichnet und gründet sich sowohl auf einem Gleichgewicht zwischen Bindung und Selbstständigkeit (ebd., S. 154) als auch auf einem Gleichgewicht zwischen Symbiose und Selbstbehauptung (ebd., S. 157). Das Spezifische an dieser Form der Anerkennung ist das notwendige Gebundensein „an die leibhaftige Existenz konkreter Anderer“ (ebd., S. 153 f.) und das besondere Gefühl der gegenseitigen Wertschätzung. In diesem Sinne richtet sich ein liebevoller Umgang als Art der Anerkennung an ein konkretes Gegenüber, das darauf vertraut, dass die Zuneigung bei Abwesenheit nicht schwindet. Somit liegt nicht nur die emotionale Besonderheit zwischen zwei Subjekten, sondern auch die gegenseitige Bestätigung als bedürftiges Wesen in der Aufmerksamkeit dieser liebevollen Zuwendung (Sitzer & Wiezorek 2005, S. 119). Dies wiederum hat Auswirkungen darauf, ein selbstständiges Subjekt zu werden: Denn erst durch die Gewissheit einer liebevollen Zuwendung durch den anderen bzw. durch deren Selbstvertrauen kann die Energie hervorgebracht werden, zu einem selbstständigen Subjekt zu werden (ebd., S. 170). „Liebe“ kann nach Honneth (ebd., S. 66) als primäre Form der Anerkennung gefasst und somit auch in den gesellschaftstheoretischen Entwurf eingebunden werden, indem Selbstvertrauen „als Grundvoraussetzung für eine autonome Teilnahme am öffentlichen Leben“ (Sitzer & Wiezorek 2005, S. 119) gefasst wird. Das Gefühl, individuell anerkannt zu werden, „lässt in einem Subjekt überhaupt das Maß an Selbstvertrauen entstehen, das zur gleichberechtigten Partizipation an der politischen Willensbildung befähigt“ (Honneth 1992, S. 66). Honneth verweist mit der Anerkennungsform „Liebe“, einerseits auf die emotionale Zuwendung zwischen zwei Subjek-

ten, die als Grundlage verstanden wird, um Selbstvertrauen zu erzeugen. Andererseits verweist er im gesellschaftstheoretischen Sinne darauf, dass es dem Subjekt nur durch Selbstvertrauen gelingt, autonom und partizipatorisch im gesellschaftlichen Gemeinschaftsleben zu interagieren. Das liebevolle Verhältnis zeichnet sich allerdings nicht nur allein durch die Art der Anerkennung aus, sondern die gefühlsmäßige und wechselseitige Sicherheit ist das grundlegende und hier auch bestimmende Element der Anerkennungsform „Liebe“ (ebd., S. 173).

Die elementarste Form der Missachtung ist für Honneth (ebd., S. 214) die physische Verletzung, beispielsweise durch Folter oder Vergewaltigung:

„Die physische Mißhandlung eines Subjektes stellt einen Typ der Mißachtung dar, der das durch Liebe erlernte Vertrauen in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers nachhaltig verletzt; daher ist die Folge ja auch, gepaart mit einer Art von sozialer Scham, ein Verlust an Selbst- und Weltvertrauen, der bis in die leiblichen Schichten des praktischen Umgangs mit anderen Subjekten hineinreicht“ (ebd., S. 214).

Diese Missachtungserfahrungen gehen für das Individuum mit einem Vertrauensbruch gegenüber der sozialen Welt einher, der wiederum verbunden ist mit einem Verlust der eigenen Selbstsicherheit. Damit verweist Honneth darauf, dass Individuen durch physische Verletzungen einerseits Missachtung erfahren und andererseits Anerkennung entzogen wird. Als besonderer Aspekt wird darauf hingewiesen, dass diese Missachtungserfahrungen unabhängig vom historischen Hintergrund sind, da Vergewaltigung und Folter durch kein gesellschaftliches Legitimationssystem gerechtfertigt werden können (ebd., S. 215). Dies ist bei den beiden anderen Formen von Missachtung nicht gegeben: Durch den Prozess des sozialen Wandels von traditionsgebundenen Gesellschaften hin zu posttraditionalen Gesellschaften sind sowohl die Anerkennungsformen „Recht“ und „soziale Wertschätzung“ sowie die Missachtungsformen „Entrechtung“ und „Entwürdigung“ voneinander getrennt zu betrachten.

Die Anerkennungsformen „Recht“ und „soziale Wertschätzung“ sind im Gegensatz zur Liebe Muster, die sich auf eine verallgemeinernde Ebene beziehen und das Individuum als Träger von Rechten und Pflichten wahrnehmen. Mit Bezug auf Hegel und Mead beschreibt Honneth,

„daß wir zu einem Verständnis unserer selbst als ein Träger von Rechten nur dann gelangen können, wenn wir umgekehrt ein Wissen darüber besitzen, welchen normativen Verpflichtungen wir dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten haben: erst aus der Perspektive eines ‚generalisierten Anderen‘, der uns die anderen Mit-

glieder des Gemeinwesens bereits als Träger von Rechten anzuerkennen lehrt, können wir uns selber auch als Rechtsperson in dem Sinne verstehen, daß wir uns der sozialen Erfüllung bestimmter Ansprüche sicher sein dürfen“ (ebd., S. 174).

Der Verweis Honneths auf Meads „generalisierten Anderen“ – der eine allgemeine „Haltung des Anderen im eigenen Organismus“ (Mead 1968, S. 240) markiert, die wiederum zur Kontrolle der eigenen Haltungen dient (ebd.) – wird anerkennungstheoretisch auf einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess aufmerksam gemacht (Honneth 1992, S. 179; Sitzer & Wiezorek 2005, S. 120). Erst in modernen Gesellschaften kommt es zu einem Aufspaltungsprozess in dem „die individuellen Rechte von konkreten Rollenerwartungen“ (Honneth 1992, S. 179) getrennt werden und zwei Formen unterschieden werden: ‚Recht‘ und ‚soziale Wertschätzung‘. Für traditionsgebundene Gesellschaften gilt demnach, dass die „Rechtsperson hier in gewisser Weise noch mit der sozialen Wertschätzung verschmolzen ist“ (ebd., S. 179) und die vielfältigen individuellen Rechte und Pflichten an den gesellschaftlichen Status gebunden bleiben. In posttraditionalen Gesellschaften hingegen gelangt das Individuum zur Anerkennung zum einen über das universalistische Rechtsprinzip und zum anderen über die kognitive Achtung der personalen Eigenschaften. Die Anerkennungsform „Recht“ ist damit durch ein allgemeines Rechtssystem gekennzeichnet, das „seinem Anspruch nach keine Ausnahmen und Privilegien mehr zulassen darf“ (ebd., S. 177), und die „Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, daß sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“ (ebd., S. 177). Damit wird darauf verwiesen, dass der Mensch als Person anerkannt wird, ohne dass die individuellen Leistungen oder die besonderen Charakterzüge wertgeschätzt werden. Diese Achtung des Menschen geht für Honneth (ebd., S. 182) mit einem allgemeingültigen Respekt gegenüber dem Individuum einher, die für ihn in der Anerkennungsform des „Rechts“ aufgeht.

Einem Menschen allgemeingültige Rechte zuzugestehen, zeigt auf, dass dieser als vollwertiges Gesellschaftsmitglied anerkannt wird und in diesem Rahmen auch gleichberechtigt partizipieren kann. Das Vorenthalten bestimmter Rechte innerhalb der Gesellschaft ist allerdings verbunden mit einem Ausschluss aus der Gesellschaft und der Aberkennung des „Status eines vollwertigen, moralisch gleichberechtigten Interaktionspartners“ (ebd., S. 216). Damit ist das Vorenthalten von Rechten die zweite Missachtungsform, die von Honneth (ebd., S. 215 f.) als „Entrechtung“ bezeichnet wird und mit einem Ausschluss aus der Gesellschaft einhergeht.

Neben der Anerkennung des universellen Respekts eines Individuums in Form des Rechts unterscheidet Honneth (ebd., S. 183 f.) auch die Anerkennung individueller Leistungen und Eigenschaften, die als Anerkennungsform der „sozialen Wertschätzung“ bezeichnet wird. „Recht“ und „soziale Wertschätzung“ unterscheiden sich dahingehend, dass es sich bei Ersteren um allgemeingültige Eigenschaften handelt, die das Individuum überhaupt als Person mit Rechten kennzeichnen. Bei der „sozialen Wertschätzung“ stehen hingegen besondere Eigenschaften und Leistungen im Fokus, die das Individuum im Vergleich zu anderen Personen auszeichnet. Missachtung oder Herabwürdigung individueller Leistungen oder auch bestimmter Lebensweisen eines Kollektivs sind verbunden mit einer Herabstufung bestimmter Überzeugungen oder individueller Lebensformen. Diese Missachtungsform der „Entwürdigung“ gibt den Subjekten nicht die Möglichkeit, ihren besonderen Eigenschaften eine Bedeutung beizumessen. Ganz im Gegenteil: Die Missachtung charakteristischer Fähigkeiten einer Person geht mit Erfahrungen sozialer Entwertung und Respektlosigkeit einher (ebd., S. 216 f.).

Im Gegensatz zu Hegel und Mead entwickelt Honneth seine anerkennungstheoretische Annahme dahingehend aus, dass er davon ausgeht, dass soziale Missachtungserfahrungen das Individuum dazu motivieren, einen Kampf anzutreten: Das ungerechtfertigte Vorenthalten sozialer Anerkennung ist für ihn der Grund, dass Menschen miteinander in Konflikt geraten, um so Anerkennung von Rechten und individuellen Leistungen zu erfahren (ebd., S. 219 f.).

Anerkennung und Missachtung im schulisch-institutionellen Zusammenhang

Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen in gesellschaftliche Zusammenhänge, so dass sie sich als Träger universalistischer Rechte und Pflichten bewusst werden, wird ihnen über das Bildungsrecht zuteil. Schule als Institution, die den Kindern und Jugendlichen „ein Mindestmaß an kultureller Bildung“ (ebd., S. 190) vermittelt, soll ihnen ermöglichen, ein autonomes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Das Ziel der Etablierung des Bildungsrechts bzw. der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sei nach Honneth (ebd., S. 189), „nicht das Kind, sondern die zukünftigen Erwachsenen mit dem Maß an kultureller Bildung auszustatten, das zur gleichberechtigten Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte die notwendige Voraussetzung ist“ (ebd., S. 189). Pointiert bringen Helsper u. a. (2005, S. 184) den Schulbesuch und die damit einhergehende Schulpflicht für Schüler und Schülerinnen auf den Punkt:

„Über die Schulpflicht erfährt es [das Kind; K. K.] das erste Mal seine Eingebundenheit in einen von der partikularen Welt der Familie abgehobenen universellen gesellschaftlichen Kontext, und zwar als Erwartungshaltung ihm gegenüber, täglich in die Schule zu gehen und zu lernen, sich dort also das Mindestmaß an kultureller Bildung anzueignen. Damit erfährt sich das Kind mit Schulbeginn erstmals als Träger gesellschaftlichen Rechtes und gesellschaftlicher Verpflichtungen“ (ebd., S. 184).

Dieser Zusammenhang erlaubt es, die Schüler-Lehrer-Beziehung unter anerkennungstheoretischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Mit der Pflicht, zur Schule zu gehen, können sich Schüler und Schülerinnen der Lehrkraft nicht entziehen, sondern die Schüler-Lehrer-Beziehung ist durch den Schulbesuch auf rechtlicher Ebene der Anerkennung in besonderer Weise gekennzeichnet.

Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 beschrieben steht auf der einen Seite die Verpflichtung des Schülers und der Schülerin, zur Schule zu gehen. Auf der anderen Seite gibt es den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, der durch die Lehrkraft personifiziert wird, deren Aufgabe es ist, bei der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers und der Schülerin unterstützend mitzuwirken (ebd., S. 184). Mit Bezug auf die rechtlichen Form der Anerkennung weisen Helsper u. a. (ebd.) darauf hin, dass die „Beziehung trotz aller Statusungleichheit, die der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen zu eigen ist, in einer Linie zunehmender Verrechtlichung als ein *symmetrische*“ (ebd.; Herv. i. O.) anzusehen ist.

Der institutionelle Rahmen der Schule begrenzt in diesem Sinne die unterschiedlichen Statusdifferenzen zwischen Schülern und Schülerinnen sowie den Lehrkräften. Grundlegend kann davon gesprochen werden, dass sich die Schüler und Schülerinnen wie auch die Lehrkräfte „in der Institution Schule jeweils als Träger von Rechten und Verpflichtungen“ (ebd., S. 184) gegenüberstehen und aus der Perspektive der rechtlichen Anerkennung als gleichwertig wahrgenommen werden: Allen Schülern und Schülerinnen muss unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Religion, Herkunft etc. zum einen die Möglichkeit eingeräumt werden, gleichberechtigt an Bildungs- und Lernprozessen teilzunehmen, und zum anderen die Möglichkeit der Partizipation gegeben werden. Helsper u. a. (2001) weisen darauf hin, dass insbesondere pädagogische Interaktionen im schulischen Rahmen aufgrund von strukturellen Abhängigkeiten oder besonderen Rahmungen anfällig sind für Missachtungserfahrungen und das Ausschließen aus Bildungs- und Lernprozessen (ebd., S. 32 f.).

Um das Verhältnis der Schüler-Lehrer-Beziehung genauer zu fassen, greift die Anerkennungsform des Rechts an dieser Stelle zu kurz und muss durch die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung ergänzt betrachtet werden. Soziale Wertschätzung wird bei Honneth (1992, S. 198) als Bewertung spezifischer Fähigkeiten und Eigenschaften eines Subjekts innerhalb des intersubjektiv geteilten kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft entworfen:

„Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert, weil deren Fähigkeiten und Leistungen intersubjektiv danach beurteilt werden, in welchem Maße sie an der Umsetzung der kulturell definierten Werte mitwirken können“ (ebd., S. 198).

In diesem Sinne ist diese Form der Anerkennung wechselseitig an die Erwartungen des gesellschaftlich-sozialen Lebens gebunden, die sich durch gemeinsame Orientierungen und eine kollektive Wertegemeinschaft auszeichnen. Damit wird deutlich, dass die Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung auf die konkreten Leistungen, Haltungen und Eigenschaften des jeweiligen Schülers oder der jeweiligen Schülerin abzielt. Die Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich bei den Schülern und Schülerinnen während der Schulzeit entwickeln, richten sich an den gesellschaftlichen Wert- und Kompetenzvorstellungen aus, die sich unter anderem in den curricularen Vorgaben wiederfinden oder die durch den Bildungsauftrag der Schule festgehalten werden (ebd.).

Für den Sozialisationsprozess in der Schule und die damit einhergehenden Erwartungshaltungen der Institution Schule schlussfolgern Helsper u. a. (2005), dass sich die Erwartungshaltungen einerseits auf den Schüler oder die Schülerin als ganze Person beziehen und andererseits „auf seine Einsozialisation in die Gesellschaft als ein mündiger Bürger“ (ebd., S. 185) abzielen: Schüler und Schülerinnen werden mit Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet, die sie dazu qualifizieren sollen, rollenkonform in den zukünftigen Gesellschaftsbereichen der Erwachsenen aufzutreten und zu agieren.

Hier zeigt sich für die Institution Schule eine Diskrepanz: Die universalistische Orientierung der Schule sollte sich auf der einen Seite gegenüber der Beurteilung individueller Lebensformen zurückhalten, damit der Schüler oder die Schülerin „nicht als ganze Person beurteilt oder verurteilt“ (Helsper u. a. 2001, S. 34) wird. Auf der anderen Seite kann eine universalistische Orientierung für den Schüler oder die Schülerin auch belastend sein, wenn er oder sie kaum Rückmeldung für seine/ihre besondere Individualität erfährt (ebd.). Bedeutsam sind diese Verstrickungen im schulischen Rahmen für die Anerkennungs- und

Missachtungserfahrungen der Schüler und Schülerinnen und sie verweisen auf spezifische Dynamiken im Schüler-Lehrer-Verhältnis.

Die Wertschätzung von spezifischen Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen des Schülers oder der Schülerin erfolgt in der Schule über die Vergabe von Noten und diese geben dem Schüler oder der Schülerin auf diese Art Hinweise, „inwiefern er seine Einsozialisation in den von der partikularen Ebene der Familie abgehobenen gesellschaftlichen Rahmen bereits ‚gemeistert‘ hat“ (Helsper u. a. 2005, S. 185). Die inhaltlich-fachliche Bewertung der schulischen Leistungsfähigkeit durch die Lehrperson kann jedoch nicht abgelöst von der Tatsache betrachtet werden, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung durch die Schulpflicht einer Verrechtlichung unterliegt und sich der Schüler oder die Schülerin den Bewertungen nicht entziehen kann, die sowohl durch die Lehrkraft als auch durch die Wertegemeinschaft der Schule an ihn herangetragen werden (ebd., S. 185 f.). Ein Entzug aus der Wertegemeinschaft der Schule und der Wertschätzung der Lehrkraft ist dem Schüler oder der Schülerin nicht möglich. Im Gegenteil es ist die zentrale Erwartungshaltung der Schule, dass sich Schüler und Schülerinnen innerhalb eines komplementären Beziehungsmusters unterordnen. Diese Erwartungshaltung zeigt, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung asymmetrisch strukturiert ist, da beide schulischen Akteure mit unterschiedlichen Rechten und Befugnissen innerhalb dieser Beziehung ausgestattet sind. Damit zeigt sich, dass die Anerkennung der Lehrperson als „kenntnisreichen Erwachsenen“ (Youniss 1994, S. 165) hier die Voraussetzung dafür darstellt, dass Schüler und Schülerinnen diese asymmetrisch gestaltete Schüler-Lehrer-Beziehung eingehen und der Lehrkraft Respekt entgegenbringen. In diesem Zusammenhang kann auf das Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ bei Willis (1979) hingewiesen werden:

„Diese Idee meint Unterricht als einen fairen Austausch – hauptsächlich von Wissen gegen Respekt, von Führung gegen Kontrolle. Da Wissen das vergleichsweise knappere Gut ist, verleiht es dem Lehrer seine moralische Überlegenheit“ (ebd., S. 104).

Die Anerkennung der Lehrkräfte als die „kenntnisreichen Erwachsenen“ geht in diesem Zusammenhang mit dem Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ einher. Wird dieses Tauschverhältnis im Unterricht nicht hergestellt, also kann die Lehrkraft den Schülern und Schülerinnen kein Wissen anbieten, wird der Lehrkraft weder die Überlegenheit zugestanden noch wird ihr von der Schülerschaft Respekt entgegengebracht. Schließlich findet auch keine Unterordnung der Schüler und Schülerinnen im komplementären Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster statt.

Willis (ebd.) arbeitet in seiner Studie „Spaß am Widerstand“ eine „Gegenschulkultur“ der „lads“ heraus,²⁵ in der die Überlegenheit der Lehrkraft geleugnet wird: Die Opposition gegenüber der Schule zeigt sich in einer ablehnenden Haltung gegenüber schulischem Wissen und Qualifikation und geht einher mit der Annahme, dass „die Praxis wichtiger sei als die Theorie“ (ebd., S. 91). Praktischen Fähigkeiten wird mehr Bedeutung zugemessen als dem theoretischen Wissen der Schule, welches als „Idiotie“ (ebd.) von den „lads“ angesehen wird. Damit verstehen sich die „lads“ als Experten hinsichtlich des Wissens, das sie benötigen, um in die Erwachsenengesellschaft aufgenommen zu werden. Schulisches Wissen und institutionelle Qualifikationen können den Nutzen in der Praxis nicht beweisen, so sei beides demnach abzulehnen (ebd.). Bei den „lads“ zeigt sich, dass das Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ im Unterricht nicht stattfindet, da die Autorität der Lehrkraft nicht anerkannt wird und ihr damit auch nicht das Recht zugestanden wird, sie zu lehren. Dies geht demnach mit einer Nicht-Anerkennung der asymmetrisch gestalteten Schüler-Lehrer-Beziehung einher, die wiederum von den Lehrkräften als Opposition gegenüber der Schule aufgefasst wird.

In diesem Moment der Opposition zeigt sich der von Willis (ebd., S. 117) herausgearbeitete „repressive Modus“: Die Verweigerung gegenüber dem schulischen Wissen und dem Respekt der Lehrkraft hat zur Folge, dass „die Autorität des Lehrers [...] zunehmend der willkürlichen Autorität eines Gefängniswärters, nicht der notwendigen eines Pädagogen“ (ebd.) gleicht. Das bedeutet, dass die Lehrkräfte versuchen, gegenüber den „lads“ mithilfe sozialer Kontrolle machtvoll ihre Autorität durchzusetzen (ebd.). Dies wiederum verweist auf die Logik der Institution Schule: Schüler und Schülerinnen haben die Überlegenheit der Lehrkraft per se anzuerkennen, ohne mitbestimmen zu können, welches Wissen für sie relevant ist. Damit dokumentiert sich nach Wiezorek (2005) eine „Aberkennung des Sozialisierenden, Lernproblematiken und Wissensdefizite selbst bestimmen zu können [und; K. K.] ist gleichsam eine Aberkennung der Zurechnungsfähigkeit des Schülers zu erkennen“ (ebd., S. 275).

²⁵ Willis (1979) untersucht in seinem Projekt den „Übertritt von Jungen aus der Arbeiterklasse ohne höhere Schulbildung ins Arbeitsleben“ (ebd., S. 9). Die jugendlichen Verhaltensweisen und Ausdrucksformen der ‚lads‘ sind in der Schule davon geprägt die geforderten Regeln in der Institution Schule zu umgehen und die gestellten „Forderungen aufs absolute Minimum zu beschränken“ (ebd., S. 48). Im Element der Gegenschulkultur arbeitet Willis spezifische Verhaltensweisen der ‚lads‘ heraus: Die Opposition der ‚lads‘ gegenüber der Schule wird von Willis (ebd., S. 41 f.) als „Gegensatz zwischen dem Formellen und dem Informellen“ (ebd., S. 42) aufgezeigt. Die Schule wird mit ihrer Struktur dem Bereich des Formellen zugeordnet und „die Gegen-Schulkultur ist die Zone des Informellen“ (ebd., S. 42). Ein Kampf zwischen diesen beiden Kulturen stellt die „Frage nach der Legitimität der Schule als Institution“ (ebd., S. 35).

Die Lehrkraft, die die Möglichkeit und die Freiräume besitzt, schulisches Wissen sowohl an dem Schulzweck als auch an den Bildungsinteressen der Schüler und Schülerinnen auszurichten (Avenarius 2003, S. 13), kann so den „repressiven Modus“ umgehen und eine Anerkennung des komplementären Beziehungsmusters zwischen Schülern und Schülerinnen sowie den Lehrkräften erlangen. Wie bereits gesagt ist die Anerkennung des komplementären Beziehungsmusters die Voraussetzung dafür, dass die Lehrkräfte Wissen vermitteln können, und im Umkehrschluss auch die Voraussetzung, dass die Lehrkräfte von den Schülern und Schülerinnen als die „kenntnisreichen Erwachsenen“ wahrgenommen werden und ihnen Respekt entgegengebracht wird.

3.2.4 Anerkennungstheoretische Forschungsbefunde der schulischen Sozialisationsforschung

Hurrelmann und Wolf (1986) skizzieren bereits in ihrer Vorreiter-Studie schulische Beziehungen im Kontext von Anerkennungsverhältnissen. Schulversagen wird als verweigerte Anerkennungs- und Missachtungserfahrung konzipiert, die weitreichende Konsequenzen für das Selbstbild von Schülern und Schülerinnen haben und ebenso die soziale Stellung innerhalb der Schulklasse beeinflussen kann. Der Anerkennungsbegriff bei Hurrelmann und Wolf (ebd.) wird als Heuristik genutzt und an dieser Stelle noch nicht systematisch ausgearbeitet. Insbesondere biografisch angelegte Studien, die schulische Anerkennungsverhältnisse empirisch rekonstruieren, erschließen zentrale Sinnstrukturen und können diese wissenschaftstheoretisch mit Bezug auf Honneths Entwurf einer Theorie der Anerkennung diskutieren (vgl. hierzu Kramer 2002; Wiezorek 2005; Helsper/Stelmaszyk/Ullrich/Graßhoff/Höblich & Jung 2007; Sandring 2013).

Wiezorek (2005) knüpft mit ihrer Studie „Schule, Biografie und Anerkennung“ an Nittel (1992) an und stellt die Institution Schule als Sozialisationsinstanz in den Vordergrund ihrer Untersuchung. Bedeutsam für die Sicht auf die Institution Schule ist „eine empirisch schülerbiographisch ausgerichtete Perspektive“ (Wiezorek 2005, S. 15; Herv. i. O.), um so den spezifischen „Beitrag, den die Schule zur sozialen Organisation der Biographie leistet“ (ebd.), zu erschließen. Anhand der detaillierten Rekonstruktion von drei Schülerbiografien wird ein sozialisationstheoretischer Diskurs mit einem biografieanalytischen Diskurs verbunden. Die bei Wiezorek (ebd.) am Einzelfall ausgerichtete Perspektive ermöglicht es einerseits, familiäre Hintergründe zu rekonstruieren, und andererseits, strukturelle und „gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der DDR“ (ebd., S. 41) zu be-

schreiben. Der Blick auf die Schule als Sozialisationsinstanz wird dahingehend erweitert, dass nicht nur wie bei Nittel (1992) die Schullaufbahnen von Schülern und Schülerinnen im Fokus stehen, sondern auch die komplexe gesamtbiografische Entwicklung, die durch schulische Erfahrungen geformt wird.

In der empirischen Studie von Wiezorek (2005) werden mit Bezug auf Mead und Honneth in drei Falldarstellungen schulbiografische Anerkennungsproblematiken herausgearbeitet: Es wird aufgezeigt, dass diese Anerkennungsproblematiken zum einen durch die Institution Schule strukturiert werden und zum anderen wird veranschaulicht, welche Auswirkungen diese Strukturierungen auf die biografische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen haben (ebd., S. 312). Deutlich wird, dass es sich bei den strukturierten Anerkennungsproblematiken „um Prozesse der Auseinandersetzung“ (ebd., S. 351) handelt, die davon geprägt sind, gesellschaftliche Erwartungshaltungen zu übernehmen, die an Schüler und Schülerinnen durch die Institution Schule als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz herangetragen werden. Wiezorek (ebd., S. 306 ff.) weist mit Bezug auf die Identitätsentwicklung darauf hin, dass der Übernahmeprozess von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen nicht nur als „Reproduktionsvorgang von einmalig gegebenen, statischen gesellschaftlich organisierten Verhaltensweisen“ (ebd., S. 307) zu verstehen ist, sondern, dass die Verhaltenserwartungen des generalisierten Anderen umgestaltet werden. Die Akzeptanz und die Internalisierung der Erwartungshaltung des generalisierten Anderen in das eigene Tun sind demnach per se intersubjektiv: Das heißt, nur die wechselseitige Auseinandersetzung „zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlichen Umwelt“ (ebd., S. 308; Herv. i. O.) bildet die Basis für die Herausbildung der Identität. Der Identitätsausbildungsprozess und die kontinuierliche Gestaltung von Identität sind demnach „immer an intersubjektive Anerkennung gebunden“ (ebd., S. 309; Herv. i. O.). Aus dieser Perspektive weisen sowohl Honneth (1992, 131 f.) als auch Wiezorek (2005, S. 309) darauf hin, dass das Subjekt sich in diesem Anerkennungsverhältnis mit Widersprüchen, Konflikten und Zweifeln auseinandersetzen muss, weil die Perspektive des generalisierten Anderen nicht einfach nur übernommen wird. Wiezorek (ebd., S. 309) spricht von „Anerkennungsproblematiken“, die strukturell angelegt sind, „wenn die Individuierungsansprüche des I mit den bis dahin anerkannten und verinnerlichten gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen unvereinbar geworden sind“ (ebd., S. 309; Herv. i. O.). Diese Annahme, dass „Anerkennungsproblematiken zwischen dem Subjekt und anderen Gesellschaftsmitgliedern strukturell angelegt zu sein scheinen“ (ebd., S. 311), bedeutet für das Subjekt, dass Anerkennungsproblematiken Krisen in der

Identitätsentwicklung sind, die es zu überwinden und zu gestalten gilt. Eine fehlende Anerkennung beispielsweise durch Missachtungserfahrungen kann sich einerseits destabilisierend auf die Identitätsentwicklung auswirken (ebd., S. 311) und „die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen“ (Honneth 1992, S. 213). Andererseits können Erfahrungen der Missachtung ebenso „motivational den Anstoß zu sozialem Widerstand und Konflikt, eben: zu einem Kampf um Anerkennung, geben“ (Honneth 1992, S. 213 f.; vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3 in dieser Arbeit).

Hinsichtlich der Schule als Sozialisationsinstanz wird in den drei Fallstudien von Wiezorek (2005) zwischen unterschiedlichen institutionellen Erwartungshaltungen und Anerkennungsformen unterschieden. Es gibt die „Erwartungshaltungen, die sich auf den Schüler als ganze Person beziehen und solchen, die auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers abzielen“ (ebd., S. 328). Bezogen auf die vermittelte Anerkennung in der Schule wird von Wiezorek (ebd.) aufgezeigt, dass das Zugestehen von Rechten, die Jugendlichen ernst zu nehmen sowie sie zu achten, Auswirkung auf die gesamte Identitätsentwicklung hat.

In der ersten Fallstudie „Michael Wagner“ (ebd., S. 131 ff.) wird Schule „hauptsächlich über ein schulisches Leistungsvermögen wahrgenommen“ (ebd., S. 328). Michael Wagner entspricht als Schüler in seinen Handlungen nicht rollenförmig. Seine schulischen Erfahrungen nimmt er meist nur anhand seines Leistungsvermögens wahr und es gelingt ihm nicht, die institutionellen Erwartungshaltungen zu erfüllen (ebd., S. 328 f.). Für Michael Wagner dokumentiert sich die Schule „als Strukturierungsinstanz eines problematischen Anerkennungszusammenhanges“ (ebd., S. 330), in welcher er „Rückmeldung über sich als ganze Person vor allem in Bezug auf die Erfüllung derjenigen schulischen Erwartungshaltungen [erfährt; K. K.], die spezifische (kognitive) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, also rollenförmiges Handeln, betreffen“ (ebd.). Die Anerkennungsproblematiken bei Michael Wagner werden vor allem in Bezug auf Unterricht und der Lehrkräfte thematisiert, die zum einen als Repräsentant und zum anderen auch als Urheber der institutionellen Erwartungshaltungen wahrgenommen werden. In Anlehnung an Nittel (1992) kann die Studie „Michael Wagner“ als „Schulversagensverlaufskurve“ kenntlich gemacht werden (vgl. Helsper 2008a, S. 934 f.), die durch hohe familiäre und schulische Leistungsansprüche gekennzeichnet ist.

Als Kontrastfall wird „Dennis Brandt“ (Wiezorek 2005, S. 177 ff.) angeführt, der eine „anpassungsförmige Aufstiegsbiographie“ (Helsper 2008a, S. 935) zum Gymnasiasten auf-

zeigt. Die Schule wird für ihn als Raum bedeutsam, in dem „Erwartungshaltungen eines verallgemeinerten Anderen“ (Wiezorek 2005, S. 313) maßgeblich fokussiert werden. Seine eigenen Individuierungsansprüche werden den Erwartungshaltungen der anderen (Lehrkräfte, Peers) untergeordnet. Durch soziale Wertschätzung zeigt sich für Dennis Brandt in der Schule, „inwieweit er das Funktionieren der Gesellschaft begriffen hat“ (ebd., S. 314) und die Übernahme der Erwartungshaltungen der anderen gelungen ist.

Die dritte Fallstudie „Klaus Kutschbach“ (ebd., S. 237) dokumentiert einen Kampf um Anerkennung, der geprägt ist von einer Distanz zwischen normativen Vorgaben des Arbeitermilieus und der geistigen Arbeit in der Schule (ebd., S. 318 ff.), und kann als „bildungsferne Schülerbiographie aus dem Arbeitermilieu“ (Helsper 2008a, S. 934) bezeichnet werden. Widersprüchliche Erwartungshaltungen werden an Klaus Kutschbach durch das Milieu bzw. die Familie und durch die Institution Schule herangetragen, die sich zum Teil gegenseitig ausschließen und nicht ohne Schwierigkeiten zusammengebracht werden können. Trotz der Anerkennungsverweigerung der Schule gelingt es Klaus Kutschbach,

„sich innerhalb der fremdbestimmten Struktur der Schule zu behaupten und seine oppositionelle Haltung gegenüber den institutionellen Verhaltenserwartungen mit seiner Orientierung an einem formal reibungslosen Schulablauf und dem Schulabschluss auszubalancieren“ (Wiezorek 2005, S. 326).

Infolge der Übernahme der Erwartungshaltungen des traditionellen Arbeitermilieus ist die Entwicklung der Identität an diese normativen Vorstellungen gerichtet, die durch die schulische Sozialisation begünstigt werden und so zur Reproduktion des Milieus beitragen (ebd., S. 326 ff.; hierzu siehe auch Willis 1979).

Als zentrales Ergebnis der Forschung von Wiezorek (2005) ist festzuhalten, dass „Schule eine Strukturierungsinstanz von Anerkennungsproblematiken darstellt, über deren Bewältigung sich die Identitätsentwicklung vollzieht“ (ebd., S. 336). Mit ihrer schulbiografischen Thematisierung verdeutlicht Wiezorek (ebd.), dass Schule für die Jugendlichen ein Ort ist, an dem sie sich mit Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen auseinandersetzen und durch deren Bewältigung vollzieht sich die Identitätsentwicklung des Individuums. Im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Anerkennungsproblematiken wird aufgezeigt, dass Schule „insgesamt eine gesellschaftliche Institution der Fremdbestimmung der Person“ (ebd., S. 326) darstellt. Für „Klaus Kutschbach“ dokumentiert sich ein ausbalancierender Umgang mit den fremdbestimmenden schulischen Strukturen, der in eine reibungslose Schullaufbahn mündet. Für den Fall „Dennis Brand“ zeigt sich ebenfalls eine rei-

bungslose Schullaufbahn, bei der die Schule eine zentrale Instanz wird, die „ihn in das Funktionieren der Gesellschaft einführt“ (ebd., S. 317). Der Fall „Michael Wagner“ hingegen verdeutlicht eine Nichtbewältigung von Anerkennungsproblematiken, die wiederum oppositionelle Bearbeitungsmechanismen gegenüber den Lehrkräften veranschaulichen, die als Kampf um Anerkennung von Wiezorek (ebd., S. 336) herausgearbeitet werden.

In ihrer schultheoretischen Auseinandersetzung systematisiert Wiezorek (ebd.) auf Grundlage dieser drei Fälle verschiedene Anerkennungsproblematiken, die auf drei unterschiedlichen Ebenen liegen: erstens auf der gesellschaftlichen Rahmung von Schule, zweitens auf der Ebene zwischen den Lehrkräften und den Jugendlichen und drittens auf der Ebene der Peerbeziehungen. Insgesamt wird in ihrer biografisch angelegten Untersuchung deutlich, dass über die Bearbeitung dieser Anerkennungsproblematiken sich die Identitätsentwicklung des Subjekts vollzieht und zugleich „biographische Kosten“ (ebd., S. 350) entstehen können, die zulasten des Individuums gehen.

Ergebnisse eines Forschungsprojekts,²⁶ das sich mit der „Herausbildung politischer Orientierungen von Jugendlichen im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ (Helsper/Krüger/Fritzsche/Sandring/Wiezorek/Böhm-Kasper & Pfaff 2006, S. 9) auseinandersetzt, nehmen Bezug auf „Traditionslinien und Fragestellungen der politischen Sozialisations- und Jugendforschung sowie der Schulkulturforschung“ (ebd.). Unter anderem stehen schulische Anerkennungsbeziehungen innerhalb der Schülerschaft wie auch zwischen den Lehrkräften und den Schülern und Schülerinnen im Zentrum der Analysen und Rekonstruktionen. Es konnten für vier unterschiedliche Schulformen (Hauptschule, Gesamtschule, Sekundarschule, Gymnasium) „kontrastierende schulische Anerkennungsräume“ (Helsper 2006, S. 293) identifiziert werden, die sich auf der Klassenebene in verschiedene Anerkennungsbeziehungen ausdifferenzieren.

In der Hauptschule besteht eine „*emotional-verschwisterte Gemeinschaft* der sozialen Wertschätzung und Achtung der Anderen und Fremden“ (ebd., S. 296; Herv. i. O.), die den Schülern und Schülerinnen durch Offenheit und Toleranz schulische Partizipation ermög-

²⁶ Das Forschungsprojekt wurde „in den Jahren 2002 bis 2005 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZFL) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Forschungsverbundes ‚Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotentialen einer modernen Gesellschaft‘ finanziert“ (Helsper u. a. 2006, S. 9). Die repräsentativen Ergebnisse der Studie beziehen sich zum einen auf standardisierte Befragungen von Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Zum anderen werden teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen und Beobachtungen des Schullebens sowie Gruppendiskussionen und biografische Schüler- und Lehrerinterviews für die Rekonstruktion schulischer Mikroprozesse genutzt.

licht. In der Sekundarschule hingegen wird die Klassengemeinschaft „*als distanziert-vergleichgültiger Zwangszusammenhang mit einer paternalistisch-kontrollförmigen Fremdintegration*“ (ebd.; Herv. i. O) wahrgenommen, in deren schulischem Anerkennungsraum die lebensweltlichen und individuellen Probleme der Schüler und Schülerinnen ausgeblendet werden. Die emotionale Anerkennung sowie die Partizipationsmöglichkeiten, die in der Hauptschulklasse zu finden sind, sind in der Sekundarschulklasse nicht gegeben. Die Schüler und Schülerinnen müssen den starren Normalitätsansprüchen der Sekundarschule entsprechen, deren Regeln durch die Schulleitung gesetzt und kontrolliert werden (ebd., S. 294).

Die Gesamtschule ist innerhalb ihrer Organisation durch Selektion und Zuweisung ihrer Schülerschaft gekennzeichnet. Schüler und Schülerinnen werden in Klassen eingeteilt, in denen unterschiedliche Schulabschlüsse gemacht werden. Dies hat zur Folge, dass Klassen gebildet werden, „in denen sogenannte Problemschüler und andererseits Gymnasialschüler zusammengefasst werden“ (ebd., S. 295) und durch die Zuweisung eine „*fragmentierte, überforderte und durch soziale und emotionale Missachtung gekennzeichnete Gesamtschulklasse*“ (ebd., S. 296; Herv. i. O.) geschaffen wird.

In der vierten Schule, dem Gymnasium, wird die „*Gymnasialklasse als Zwangszusammenhang sich abgrenzender Schülercliquen*“ (ebd.) beschreiben, deren schulische Anerkennung durch kritische Partizipationsräume und nicht durch starre Normalitätskonzepte gekennzeichnet ist. Soziale Wertschätzung und „Toleranz gegenüber oppositionellen und subkulturellen Stilen Jugendlicher“ (ebd., S. 295) werden einerseits gefordert, andererseits müssen Schüler und Schülerinnen ebenso den kritischen Ansprüchen der Lehrkräfte gerecht werden. In diesem „Rahmen einer schulischen Distinktions- und Individualitätskultur“ (ebd., S. 296) müssen Schüler und Schülerinnen sich ihre Originalität erschließen und sind aufgefordert, sich kritisch-reflexiv mit gesellschaftlichen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Hier ergibt sich für die Jugendlichen ein Spannungsfeld, da sie besonders kritisch orientiert sind und schulische Regeln hinterfragen und so nicht dem schulischen Bildungsideal entsprechen (ebd., S. 295).

Insgesamt verweist Helsper (ebd.) darauf, dass die Anerkennungsformen in der Klasse sowie die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen untereinander ein Zusammenspiel der Schüler-Lehrer-Beziehung, der Schulkultur sowie der Peerkultur sind: Untersuchungen der Kindheits- und Jugendforschung (vgl. hierzu Breidenstein & Kelle 1998; Zinnecker 2004; Breidenstein 2006) machen darauf aufmerksam, dass „die Schulklasse im Sinne der

Peer-Kultur eigene Regeln entfaltet und eine Eigenlogik der Peer-Praktiken und -Interaktionsformen entwickelt“ (Helsper 2006, S. 297). Dies lässt sich in der Studie von Helsper u. a. (2006) ebenso aufzeigen, allerdings werden peerkulturelle Zusammenhänge nicht losgelöst von den Anerkennungsbeziehungen innerhalb der Schulklasse betrachtet: Das heißt, dass unter diesem Gesichtspunkt die Schüler-Lehrer-Beziehung, die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen untereinander sowie die Gestaltung des Klassenzusammenhangs im Wesentlichen „durch die pädagogischen Interaktionen und die Anerkennungsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern mit strukturiert werden“ (Helsper 2006, S. 297). Im Hinblick auf die schulische Sozialisation sollten schulische Anerkennungsbeziehungen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden und nicht einseitig in wissenschaftstheoretische Diskurse (schulkulturelle oder peerkulturelle Diskurse) aufgelöst werden.

Sandring (2013) knüpft auf der Grundlage des Datenmaterials aus dem Forschungsprojekt „Politische Orientierungen von Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen“ (Helsper u. a. 2006) in ihrer Untersuchung an das schulbiografische Passungskonzept von Kramer (2002) an: Sie „geht der Frage nach, wie sich bei Schülern mit schulischen Versagenserfahrungen das Zusammenspiel von schulischen Interaktions- und Anerkennungsbezügen und biografischen Anerkennungserfahrungen ausformt“ (Sandring 2013, S. 9). Mit Blick auf das Modell des schulbiografischen Passungsverhältnisses erweitert sie dieses um eine spezifische „Anerkennungs-Passung“ (vgl. Sandring 2013, S. 10) und arbeitet einen „Entwurf einer anerkennungstheoretisch fundierten Theorie schulischen Versagens“ (ebd., S. 249 ff.) aus.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht zum einen die Rekonstruktion der Schulkultur einer Gesamtschule und zum anderen Rekonstruktionen der Schülerbiografien der Schülerin Mercedes und des Schülers Jan. Auffallend bei beiden Schülern ist, dass bereits die Kindheit von misslingenden Anerkennungserfahrungen gekennzeichnet ist, die auf die Abwesenheit von „signifikanten Anderen“ und familiären Kompensationsmöglichkeiten zurückgeführt werden (ebd., S. 225 f.). In Bezug auf schulische Sozialisationsprozesse kann Sandring (ebd., S. 229 ff.) herausarbeiten, dass Lehrkräfte keinen Status eines „signifikanten Anderen“ einnehmen. Insbesondere bei dem Schüler Jan können Lehrer und Lehrerinnen im Verlaufe seiner Schulkarriere keine positiven und stabilisierenden Anerkennungsbeziehungen herstellen und die Schule kann von ihm nicht als Möglichkeitsraum genutzt werden, um Zugehörigkeit und Integration zu erfahren.

Für den herausgearbeiteten „*Typ des doppelt grundgelegten Versagens*“ (ebd., S. 251; Herv. i. O.) für den die beiden Schüler stellvertretend stehen, kann festgehalten werden, dass fehlende konkrete Unterstützung, hoher elterlicher Druck und negative Anerkennung im familiären Bereich bei beiden Schülern zu biografischen Anerkennungsproblematiken im Zusammenhang mit der Schule und der Familie geführt haben. Sandring (ebd., S. 239) macht deutlich, dass drei zentrale Merkmale dieses Typus bestimmend für die rekonstruierten Anerkennungsproblematiken sind: Erstens wird die „familial grundgelegte primär emotionale Anerkennungsbedürftigkeit“ (ebd.) zum Zeitpunkt des geführten Interviews nicht bearbeitet, sondern mit in die Schule übertragen. Zweitens sind die schulischen Misserfolgserfahrungen, wie beispielweise die Klassenwiederholung, Ausdruck vielseitiger biografischer Problemkonstellationen. Und drittens sind die Eltern nicht in der Lage, „ihre Kinder mit entsprechenden kulturellen und familialen Ressourcen zu begleiten und zu unterstützen, so dass daraus neue problematische Anerkennungsdynamiken innerhalb der Familie entstehen“ (ebd.). So sensibilisiert die Fallstudie von Sandring für die Anerkennungsproblematiken im Zusammenhang von Familie und Schule und zeigt auf, dass schulisches Scheitern unabhängig von der „Passung zwischen dem primären Habitus der Familie und dem sekundären schulischen Habitus“ (ebd., S. 242) eintreten kann. Bei beiden Jugendlichen zeigt sich, dass es ihnen nicht gelingt, sich zwischen den schulischen und familiären Räumen zu bewegen, wenn in der Schule fortwährend familiäre Anerkennungsbedürftigkeiten zum Ausdruck gebracht werden. So schlussfolgert Sandring in ihrer Theoretisierung, dass „primäre emotionale Anerkennungsbedürftigkeiten in universalistischen Schulkulturen keine Berücksichtigung“ (ebd., S. 254) finden. Im Hinblick auf Schulversagensprozesse kann eindrücklich aufgezeigt werden, dass fehlende Anerkennung im familiären Bereich schulische Sozialisationsprozesse ebenfalls negativ beeinflussen kann.

In dieser Hinsicht beruhen die vorgestellten Ergebnisse in Bezug auf Schulversagen auf einer Perspektive, die die familiäre Sozialisation und deren Auswirkungen auf schulbiografische Prozesse in den Fokus stellt und mittels der institutionellen Perspektive den Blick auf den schulischen Kontext erweitert. Diese Betrachtungsweise ähnelt der in der Dropout-Forschung geforderten Erweiterung, den schulischen Kontext bei Schulversagen und Schulabbruch nicht zu vernachlässigen, sondern in den Mittelpunkt zu stellen (Stamm 2012). Insbesondere die institutionelle Perspektive der Dropout-Forschung betrachtet verschiedene Schulfaktoren, wie beispielsweise die Beziehungsstrukturen, Merkmale der

Schulstruktur oder die Schulkultur (Stamm 2012, S. 42 ff.; Fuchs-Dorn 2013, S. 31 f.), lässt aber das Individuum nicht außen vor.

In der vorliegenden Arbeit wird, anders als bei den bisher ausgeführten Untersuchungen zu schulbiografischen Prozessen, nicht die Biografie von Schülern im Fokus stehen, sondern die kollektiven Orientierungsmuster männlicher Jugendlicher in Bezug auf den Umgang mit Schule. Aus diesem Forschungsinteresse heraus kann die pädagogische Handlungspraxis in der Schule aus der Perspektive der Jugendlichen erfasst werden, sodass mit einer fallanalytischen Vorgehensweise im empirischen Teil der Arbeit Erkenntnisse anhand von Gruppendiskussionen generiert werden. Begründet wird die fallanalytische Ausrichtung aus dem Sachverhalt, dass die vorgestellten Studien der schulischen Sozialisationsforschung aufzeigen, dass nicht die Institution Schule per se mit ihren gesellschaftlichen Funktionen (Fend 1980; 2008b) infrage gestellt wird, sondern dass schulspezifische Normen und Werte von Schülern und Schülerinnen angezweifelt und kritisiert werden. Insbesondere die Untersuchungen, die schulische Anerkennungsproblematiken thematisieren, weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und der entgegengebrachten sozialen Wertschätzung zwischen Schülern und Schülerinnen sowie dem Lehrpersonal eine enorme Bedeutung zukommt.

Insgesamt zeigt sich in der schulbiografischen Sozialisationsforschung, dass die erweiterte Blickführung auf Schulkultur und Schülerbiografie, wie sie beispielsweise von Kramer (2002) oder Sandring (2013) vorgenommen wird, Hinweise auf ein Zusammenspiel von individuellen und institutionellen Bedingungen gibt. Dies wiederum kann unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive dahingehend ausdifferenziert werden, dass das Schüler-Lehrer-Verhältnis von Anerkennungsproblematiken strukturiert wird (hierzu siehe Wiezorek 2005, S. 339). Des Weiteren kann festgehalten werden, dass das Geschlecht der befragten Jugendlichen in den Analysen nicht explizit berücksichtigt wurde. Damit unterscheidet sich das vorliegende Forschungsinteresse zum einen dahingehend, dass der Fokus auf dem Geschlecht liegt, und zum anderen steht nicht die Biografie im Zentrum, sondern das kollektive Erfahrungswissen von Jungen in Bezug auf Schule. Um dieses Forschungsinteresse zu fundieren, wird im folgenden Unterkapitel das Konzept des ‚Doing Gender‘ rezipiert, welches die genderbezogene Sozialisationsforschung in der Schule in den letzten Jahren stark prägt hat.

3.3 Genderbezogenen Sozialisationsforschung der Schule

Die gegenwärtige geschlechtstheoretische Diskussion wird anhand konstruktivistischer Erklärungsansätze und Konzepte aufgegriffen. Die Perspektiven der vielfältigen Konzepte zur Geschlechterkonstruktion setzen sich mit der kulturellen und sozialen Praxis von Konstruktionsprozessen auseinander: wie Männlichkeit und Weiblichkeit in fortlaufenden sozialen Konstruktionsprozessen aktualisiert und reproduziert werden (Wetterer 2010, S. 126 f.; Koch-Priewe u. a. 2009, S. 15).

„Das soziale Geschlecht wird als Ergebnis von Handeln gefasst, welches sich ohne ‚natürliche‘ Vorgaben aus der durch soziale Diskurse bestimmten Zuordnung zu den Kategorien ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ ergibt und in seiner jeweiligen Ausformung in Interaktionsprozessen hergestellt und verstetigt wird. In konstruktivistischer Perspektive ist die Dichotomie von ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ somit keine natürliche, sondern eine kulturell hervorgebrachte und normativ regulierende Klassifikation – gerahmt durch einen Komplex normativer Muster, polarer Bedeutung sowie Chiffren und Typologien“ (Koch-Priewe u. a. 2009, S. 15).

Das biologische Geschlecht wird in den konstruktivistischen Erklärungsansätzen nicht als Schicksal verstanden, sondern die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit werden als gesellschaftlich konstruiert begriffen: Die von Geburt an unwiderruflich bestimmte Existenz zu einer Geschlechtszugehörigkeit (Weiblichkeit und Männlichkeit) ist eine Selbstverständlichkeit einer Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit und im Alltag nicht weiter begründungspflichtig (Hagemann-White 1984; Wetterer 2010, S. 126). Die Perspektive der sozialen Konstruktion von Geschlecht wird von der Perspektive des Alltagswissens als entgegengesetzt verstanden. Die konstruktivistischen Ansätze zeigen auf, „dass sie die Unterscheidung von Natur und Kultur resp. Sex und Gender nicht ihrerseits fortschreiben, sondern als Bestandteil einer reflexiven sozialen Praxis begreifen“ (Wetterer 2010, S. 126). Geschlecht wird demnach durch verschiedene gesellschaftlich-kulturelle Konstruktionen bedingt (Hagemann-White 1988, S. 230).

In der genderbezogenen Sozialisationsforschung hat sich das Konzept ‚Doing Gender‘ aus der interaktionistischen Theorie zu Beginn der 1990er Jahre entwickelt und steht für die Bedeutung, dass Geschlecht sozial konstruiert wird. Das Geschlecht wird nicht als eine Eigenschaft von Individuen betrachtet, sondern ‚Doing Gender‘ zielt auf die sozialen Prozesse ab, in denen Unterscheidungen nach Geschlecht vorgenommen und reproduziert werden (Gildemeister 2008, S. 167).

Die interaktionstheoretische Perspektive fasst die Geschlechtszugehörigkeit als einen fortwährenden sozialen Herstellungsprozess: Geschlecht oder Geschlechtszugehörigkeit ist hierbei kein natürlicher Ausgangspunkt, der sich am individuellen Handeln, dem Verhalten oder dem Erleben festmacht, sondern dies ist das Ergebnis von komplexen sozialen Prozessen (ebd., S. 172). Die Aufmerksamkeit dieser Sichtweise richtet sich darauf, die Prozesse in den Blick zu nehmen, die die soziale Wirklichkeit erzeugen. Somit stehen Analysen der sozialen Interaktion im Fokus, die durch gesellschaftliche Erwartungshaltungen und soziale Praxis hergestellt werden:

„Die Herstellung von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur‘ zu sein. Wenn wir das Geschlecht (gender) als eine Leistung ansehen, als ein erworbenes Merkmal des Handelns in sozialen Situationen, wendet sich unsere Aufmerksamkeit von Faktoren ab, die im Individuum verankert sind, und konzentriert sich auf interaktive und letztlich institutionelle Bereiche. In gewissem Sinne sind es die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen. Aber es ist ein Tun, das in der sozialen Situation verankert ist und das in der virtuellen oder realen Gegenwart anderer vollzogen wird, von denen wir annehmen, dass sie sich daran orientieren“ (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 237).

Gildemeister & Wetterer (ebd.) weisen darauf hin, dass der interaktionstheoretische Zugang nicht vorab die Haltung einnimmt, dass zwei Geschlechter unterschieden werden, sondern der Frage nachgeht, wie Geschlecht wechselseitig im sozialen Prozess strukturiert wird und damit das Ergebnis dieses Prozesses ist.²⁷ Das Konzept des „Doing Gender“ grenzt sich damit auch explizit von dem Konzept der Geschlechtsrolle ab, wie es beispielsweise von Parsons (1968c) vorgelegt wurde: Parsons (ebd.) verbindet die psychoanalytische Entwicklungstheorie und den Strukturfunktionalismus miteinander, um die Primärsozialisation innerhalb der Kernfamilie in den Blick zu nehmen. Insbesondere der Erwerb der männlichen Geschlechtsrolle und welche Motivation Frauen als auch Männer entwickeln müssen, um die Reproduktion der Gesellschaft zu gewährleisten, stehen im Fokus seiner theoretischen Auseinandersetzung. Die Bedeutung der Geschlechtsrolle und die damit einhergehende Unterscheidung zwischen männlich und weiblich ist für die struk-

²⁷ Diese interaktionstheoretische Perspektive hat besonders für die transsexuelle Geschlechterforschung eine enorme Bedeutung, weil „Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht ‚einfach‘ vorhanden ist und quasi naturwüchsig in der Lebensgeschichte realisiert wird, sondern [...] ein Geschlechtswechsel angestrebt und vollzogen wird“ (Gildemeister 2008, S. 175). Hier wird der Unterschied zum Alltagswissen bemerkbar: Am Körper wird nicht eindeutig das Geschlecht ersichtlich, sondern es ist veränderbar. An diesem Prozess des Übergangs von dem Geschlecht zu einem anderen können Geschlechtszuweisungen und -darstellungen auf besondere Weise beobachtet und grundlegende soziale Praktiken, die Geschlecht erzeugen, expliziert werden.

turelle Differenzierung von Gesellschaften von Bedeutung. Damit nehmen für Parsons besonders geschlechtsrollenspezifische Aspekte, die außerhalb des familiären Raumes relevant werden, eine wichtige Funktion ein. Dieser Blick legt den Fokus auf den Vater, der für die Geschlechtsrollensozialisation über die Familie hinaus eine bedeutsame Position einnimmt und in seiner männlichen Rolle einer doppelten Funktion nachkommt – der Berufsrolle wie auch der Familienrolle (ebd.). Dieses Konzept der Geschlechtsrollenorientierung knüpft an ein Verständnis von Männlichkeit an, „das diejenigen Eigenschaften [beinhaltet; K. K.], die bei dem amerikanischen *middle class*-Mann der fünfziger Jahre (Angestellter und Vater einer Kleinfamilie mit nicht berufstätiger Mutter) zweifelsohne typischerweise zu beobachten gewesen sind“ (Meuser 2010, S. 57; Herv. i. O.). Diese beispielhafte Vorstellung zeigt auf, dass das Geschlechtsrollenkonzept auf gesellschaftlichen Erwartungen beruht, die sich an „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Darstellungen festmachen. Geschlecht ist jedoch keine Rolle oder ein individuelles Merkmal einer bestimmten Person, sondern durch soziale und geschlechtliche Darstellungspraxen haben Individuen unterschiedliche Ausdrucksformen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten inkorporiert, die in unterschiedlichen Verhaltensweisen, Einstellungen oder Orientierungen zum Ausdruck gebracht werden (ebd., S. 120).

In Abgrenzung zu dem Konzept der Geschlechtsrollen und gegenüber natürlichen-biologischen Vorgaben schlägt Gildemeister (2010) vor diesem Hintergrund in Anlehnung an West & Zimmermann (1987) eine dreigliedrige Unterscheidung von Geschlecht vor: Zum einen die Kategorie „sex“, die das körperliche Geschlecht bei der Geburt klassifiziert. Zum anderen die „sex-category“, die sich auf die soziale Zuordnung im Alltag bezieht und damit die gesellschaftlich geforderten Darstellungen „weiblich“ oder „männlich“ erkennbar macht. Diese muss jedoch nicht mit der Geburtsklassifikation übereinstimmen. Die dritte Kategorie „gender“ ist die intersubjektive Validierung im Interaktionsprozess, die das Verhalten und Handeln der Individuen durch normative Vorgaben bestimmt (Gildemeister 2008, S. 178). Diese Klassifikation zeigt auf, dass man Geschlecht nicht einfach von Geburt an „hat“ und sich im Alltag durch soziale Zuordnung darstellt, sondern „gender“ (soziales Geschlecht) wird durchgängig sozial konstruiert und in der Interaktion validiert (Gildemeister 2010, S. 138).

Insbesondere der Institution Schule kommt als Sozialisationsinstanz hinsichtlich der Zuordnung sowie Validierung geschlechtsspezifischer Vorgaben eine besondere Bedeutung zu, da in Aushandlungs- und Interaktionsprozessen zwischen Schülern und Schülerinnen

sowie zwischen Schülerschaft und Lehrkräften Geschlecht konstruiert wird (Budde & Faulstich-Wieland 2005, S. 39). Flaake (2006) weist darauf hin, dass die Schule in der Adoleszenz in Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Geschlecht und der Hervorhebung von Geschlechterdifferenzen einen bedeutsamen Ort für Jugendliche darstellt: Da heißt, indem durch die sozialen Praxen Schüler und Schülerinnen als geschlechtliche Individuen adressiert werden, positionieren sie sich dazu. Das Herantragen von Geschlechternormen im institutionellen Kontext der Schule führt dazu, dass Schüler und Schülerinnen sowohl im Peerkontext als auch durch Lehrkräfte beurteilt werden.

Die Geschlechterforschung weist seither darauf hin, dass pädagogische Institutionen nicht geschlechtsneutral sind, sondern durch die Konstruktion von Geschlecht Einfluss auf die Geschlechtszugehörigkeit nehmen, aber auch umgekehrt, Geschlechterkonstruktionen ebenso pädagogische Institution beeinflussen. Auffallend ist, dass die Diskurse um Männlichkeit in der Schule vordergründig von geschlechts- und bildungspolitischen Diskursen bestimmt werden. Insbesondere die erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Geschlechterforschung erlaubt es, die Konstruktion von Geschlecht und hier vor allem die Konstruktion von Männlichkeiten vom schulischen Kontext aus in den Blick zu nehmen (Budde/Thon & Walgenbach 2014, S. 11 ff.).

3.4 Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens

Abschließend werden die Forschungsergebnisse der schulischen Sozialisationsforschung zusammenfassend dargestellt, um aufzuzeigen, an welche Forschungsdesiderate die vorliegende Untersuchung anknüpft.

Für die schulische Sozialisationsforschung kann aufgezeigt werden, dass quantitative Daten einen guten Überblick über Sozialisationseffekte der Schule geben. In der Darstellung des theoretischen und empirischen Bezugsrahmens der strukturfunktionalistischen Forschungsperspektive wird deutlich, dass die Untersuchungen wichtige Befunde über den Einfluss der Schule auf den Sozialisationsprozess von Schülern und Schülerinnen liefern: Insbesondere der Verweis auf die Bedeutung der Interaktionsbeziehungen in der Schule sowohl unter den Jugendlichen als auch zwischen Lehrkräften und der Schülerschaft deutet an, dass der schulische Alltag von komplexen Handlungspraxen der schulischen Akteure gestaltet wird. Auf diese Komplexität wird aufmerksam gemacht und damit gleichzeitig auf eine differenzierte Betrachtung von subjektiven Erfahrungen und Interdependenzver-

hältnissen verwiesen. Allerdings können die zugrunde liegenden Daten dieser Studien die handlungsleitenden Relevanzstrukturen und die individuellen Erfahrungen nicht abbilden (Fend 1974; Fend 1977). Die Fragen nach dem impliziten Wissen hinsichtlich der Schule als Sozialisationsinstanz und den in ihr stattfindenden Interaktionszusammenhängen sowie nach der kollektiven Bearbeitung schulisch-institutioneller Erwartungen bleiben offen.²⁸

Im Vergleich dazu gelingt der qualitativ-schulbiografischen Sozialisationsforschung mithilfe von interpretativen und hermeneutischen Zugängen eine Annäherung an biografische Verarbeitungsprozesse und die in der Schule stattfindenden Interaktionsprozesse aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen: Diese Untersuchungen verdeutlichen damit sowohl einen Zusammenhang als auch ein Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Peergemeinschaft (Kramer 2002; Kramer u. a. 2009; Niemann 2015). Insbesondere der anerkennungstheoretische Blickwinkel der schulbiografischen Sozialisationsforschung verweist auf eine besondere Ausgestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung und veranschaulicht, dass sich pädagogische Interaktionen in der Schule einerseits positiv in Form von Anerkennungserfahrungen auswirken können. Andererseits ist die Schüler-Lehrer-Beziehung auch für Missachtungserfahrungen anfällig, welche wiederum negative Folgen für biografische Verarbeitungsprozesse haben können (Helsper u. a. 2001; Wiezorek 2005).

Der derzeitige Forschungsstand der schulbiografischen Sozialisationsforschung nimmt die Geschlechterthematik eher randständig in die Überlegungen mit auf. Die Untersuchungen der schulbezogenen Jungenforschung, die ebenfalls schulische Sozialisationseffekte in den Blick nehmen und den Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolg und Männlichkeit diskutieren, verweisen darauf, dass Geschlechterkonstruktionen einen Einfluss auf schulische Interaktionszusammenhänge haben (Keddie 2006; Budde 2012; Huxel 2014). Damit zeigt sich, dass sich die aktuellen Forschungsausrichtungen angenähert haben. Es wird allerdings ebenso deutlich, dass es insbesondere im Bereich der schulischen und genderbezogenen Sozialisationsforschung unter Berücksichtigung von Männlichkeitskonstruktionen, die durch Schule und Peergroup an Jungen herangetragen werden, noch unbearbeitete Felder gibt.

²⁸ Honneth verweist darauf, dass die begrifflichen Unterscheidungen der unterschiedlichen Formen von Anerkennung und Missachtung gut als Heuristik dienen, aber nicht immer explizit von Personen beschrieben werden können. Hierfür können allerdings Metaphern oder exemplifizierende Beschreibungen genutzt werden, um das implizite Wissen der Personen zu explizieren (Honneth 1992, S. 218).

Die vorliegende Untersuchung knüpft an die bisherigen Erkenntnisse der schulischen Sozialisations- und schulbezogenen Jungenforschung an, um das Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie das Schüler-Schüler-Verhältnis aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive weiter auszudifferenzieren und zu hinterfragen, inwiefern Geschlechterkonstruktionen und -zuschreibungen bei der Strukturierung von Anerkennungsproblematiken eine Rolle spielen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Kategorie des Geschlechts in der Schule eine besondere Rolle spielt: Zum einen interagieren die Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen im Unterricht miteinander. Dadurch ergeben sich für die Jugendlichen schulische Anerkennungsproblematiken, die zum anderen geschlechtsspezifisch ausgerichtet sein können, da die Jugendlichen sich im Unterricht als Mädchen und Jungen einbringen und so die sozialen Beziehungen in der Schule mitgestalten. Um der Frage nach der Benachteiligung von Jungen in der Schule nachzugehen, werden die Perspektive der männlichen Jugendlichen und ihre kollektiven Erfahrungen sowie ihr Umgang mit den an sie herangetragenen Erwartungen in den Blick genommen. Damit soll aus der Sicht der Jungen eine Analyse schulischer Beziehungen unter anerkennungs- und geschlechtstheoretischer Betrachtungsweise stattfinden und danach gefragt werden, inwiefern sie eine Benachteiligung in der Schule wahrnehmen und wie diese in der Peergroup bearbeitet wird.

4 Anlage der Studie: Methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen

Der wissenschaftstheoretische und forschungsmethodische Beitrag, den die vorliegende Untersuchung leistet, soll durch eine rekonstruktive, einzelfallbezogene Forschungslogik erschlossen werden. Der Fokus liegt auf der Perspektive von Jugendlichen und der Rekonstruktion ihrer schul- und geschlechtsspezifischen Orientierungen. Dieses Forschungsinteresse verweist auf ein qualitatives Vorgehen, dessen Ziel es ist, anhand einer fallorientierten Forschungsweise Zusammenhänge zwischen den Themen Schule und Geschlecht aus der Sicht von Jungen nachzuzeichnen. Diese Vorgehensweise erfordert, dass man sich zunächst von theoretischen Vorannahmen schulischer Sozialisationsforschung oder geschlechtsspezifischer Erklärungsansätze und Konzepte distanziert, um die Zusammenhänge des einzelnen Falls in den Blick zu bekommen. Der Schwerpunkt bei der Auswahl der Fälle liegt damit nicht auf einer Forschungsweise, die sich an der Grounded Theory orientiert, deren Ziel es ist, aufgrund von vorab festgelegten Auswahlkriterien im Forschungsprozess eine Theorie zu entwickeln (Glaser & Strauss 2010). Vordergründig ist, dass die Fälle kontrastieren. Das heißt, sie müssen in ihren Gemeinsamkeiten in Kontrast zueinanderstehen, um damit Unterschiede aufzuzeigen (Bohnsack 2003a, S. 37).

Im Zentrum der folgenden Analyse stehen männliche Schülergruppen aus der Hauptschule und dem Gymnasium. Es wurden Gruppendiskussionen mit Jungen geführt, die im Anschluss mit dem rekonstruktiven Verfahren der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden.

Die erziehungswissenschaftliche und soziologische Schul- und Jugendforschung verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Peergroup im schulischen Kontext von enormer Bedeutung ist (vgl. hierzu Rosenberg 2008; Helsper 2008b; Harring/Böhm-Kasper/Rohlf & Palentien 2010; Krüger/Deinert & Zschach 2012). In der Peergroup werden von Jugendlichen gemeinsame Themen und Probleme miteinander im kommunikativen Diskurs aufgearbeitet und besprochen.

„Derartige Gemeinsamkeiten finden wir aber nicht nur in alters- und entwicklungs-typischer, sondern auch in milieu- und geschlechtstypischer Hinsicht. Sie bilden

sozusagen den gemeinsamen Erlebnishintergrund oder ‚*existenziellen Hintergrund*‘ der Gruppe. Insoweit uns diese beiden Ebenen in der Gruppe begegnen, als ein gemeinsamer existenzieller Hintergrund und eine darauf gerichtete oder darauf aufbauende kommunikative Veränderung, können wir von Kollektivität und einer in diesem Sinne verstandenen Homogenität der Gruppe sprechen“ (Bohnsack 1989, S. 11; Herv. i. O.).

Im Sinne Bohnsacks (1989) ist die Peergroup ein sozialer Ort, an dem sich die gemeinsamen Orientierungen von Jugendlichen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen entfalten und geäußert werden. Je nach Milieu, Generation oder Geschlecht können unterschiedliche Erfahrungen der Peergroup in Bezug aufeinander und unter Berücksichtigung theoretischer Überlegungen herausgearbeitet werden, wodurch einerseits eine Vielfalt unterschiedlicher Themen geboten wird, andererseits aber auch Gemeinsamkeiten bezüglich ihres jugendspezifischen Erfahrungsraums aufgezeigt werden. Hinsichtlich methodologischer Überlegungen wurde die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode gewählt, um das Kollektive – „in Gruppen aufgearbeitete und artikulierte Orientierungen“ (ebd., S. 11) – zu rekonstruieren und ebenso die Komplexität der verschiedenen Erfahrungszusammenhänge der Jugendlichen herauszuarbeiten. Insbesondere die Peergroup als Forschungsgegenstand eignet sich, um bei denjenigen anzusetzen, die im Interesse der Forschung stehen – den Jugendlichen selbst. Die Peergroup bildet damit den Zugang zu schul- und geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Orientierungen (ebd., S. 10 ff.).

Die Rekonstruktion kollektiver Erfahrungen und Orientierungen legt eine Vorgehensweise zugrunde, die vom Forschungssubjekt – der Gruppe der Jugendlichen – selbst ausgeht. In der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion werden „kollektive Orientierungsmuster“ (Bohnsack 1997a) artikuliert, die mithilfe der Auswertungsmethode der dokumentarischen Methode herausgearbeitet werden. Damit liegt der Blick in den Falldarstellungen auf der Perspektive der Jugendlichen und ihrer Sicht auf Schule.

4.1 Methodologische und methodische Grundlagen: Gruppendiskussion und dokumentarische Methode

Zunächst werden im Folgenden die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode und deren Entwicklung vorgestellt. Danach werden darauf aufbauend die metatheoretischen Grundlagen und Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode nach Bohnsack erläutert.

Anschließend werden der Zugang zum Feld sowie die einzelnen Fälle beschrieben, um daran die Auswahl der Fälle zu begründen (vgl. Unterkap. 4.2).

Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode

Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument wurde im deutschsprachigen Raum ab Mitte der 1950er Jahre im Zusammenhang mit der Frankfurter Schule erstmals angewendet (Pollock 1955).²⁹ Gruppendiskussionen wurden zunächst genutzt, um die Einstellungen und Ansichten einzelner Teilnehmer unter Verwendung der Gruppe als Kontrollinstanz zu erfassen. Das Gruppendiskussionsverfahren hat Mangold (1960) mit dem „Konzept der ‚informellen Gruppenmeinungen‘, die sich in ‚sozialen Großgruppen‘ ausbildeten“ (Schäffer 2011, S. 75) weiterentwickelt³⁰ und einen Perspektivwechsel etabliert (vgl. hierzu Bohnsack 2010, S. 105 ff.; Schäffer 2011, S. 75 f.). Im Fokus stehen Gruppenmeinungen, anhand derer „kollektiv verankerte [...] Orientierungen“ (Schäffer 2011, S. 76) erforscht werden können. Die grundlagentheoretische Fundierung „der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen“ (ebd.) wurde von Bohnsack vorgenommen (vgl. hierzu Bohnsack 1989; Bohnsack 1997b; Loos & Schäffer 2001). Der Ansatz von Mangold und die grundlagentheoretische Begründung Bohnsacks wenden sich gegen die Annahme des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie, „dass Meinungen, Einstellungen und Orientierungen sich überwiegend erst situativ innerhalb des Gruppendiskussionskontextes ausbilden“ (Schäffer 2011, S. 76). Mit Bezug auf die Wissenssoziologie Mannheims und des Verfahrens der dokumentarischen Methode werden Gruppendiskussionen als „repräsentante Prozessstrukturen“ (Loos & Schäffer 2001) aufgefasst: Das heißt, während des Interaktions- und Kommunikationsprozesses werden kollektivbiografische Erfahrungen sichtbar, die „auf kollektiv geteilte ‚existenzielle Hintergründe‘ [...] der Gruppe“ (Schäffer 2011, S. 76) verweisen. Diese kollektiv geteilten Hintergründe dokumentieren vor allem geschlechts-, generations- und milieuspezifische Gemeinsamkeiten und werden

²⁹ Im angloamerikanischen Raum konstituierte sich ab Ende der 1940er Jahre das explorative Verfahren „focus groups“ (Merton 1987) im Kontext der Markt- und Meinungsforschung. Im Bereich der Cultural Studies hingegen wurde der Ausdruck „group discussions“ genutzt, um kollektive Ansichten zu erheben (Schäffer 2011, S. 75).

³⁰ Mangold (1960) zeigt auf, dass kollektive Meinungen keine Summe von einzelnen Positionen sind, sondern ein „Produkt kollektiver Interaktionen“ (ebd., S. 49). Die Orientierung an gemeinsamen Erfahrungen leitet die Diskussion und die Gruppenmeinung. Die Meinungen der Teilnehmer spiegeln die informelle Gruppenannahme wider, die sich bereits in der Realität im Kollektiv manifestiert hat (Mangold 1973, S. 240).

in Gruppendiskussionen in Form von kollektiven Orientierungsmustern³¹ zum Ausdruck gebracht (ebd.). Diese kollektiven Erfahrungen und Orientierungen lassen sich nur erschließen, wenn die Gruppe als Ganzes wahrgenommen wird und nicht die einzelnen Redebeiträge betrachtet werden: Für die Interpretation bedeutet das, dass sich nur durch die interaktive und wechselseitige Bezugnahme der Teilnehmer Bedeutungszusammenhänge erschließen lassen (Bohnsack 1989, S. 22).

Der Begriff des Kollektiven unterscheidet sich grundlegend von Durkheims Begriff, der als fremdbestimmt bzw. heteronom und als exterior, von außen herangetragen, entworfen wird. Mit Bezug auf das Konzept des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ von Mannheim betont der Kollektivitätsbegriff „eine Ebene des Kollektiven, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen“ (Schäffer 2011, S. 76) hervorgerufen wird. Als konjunktive Erfahrungsräume können Milieus aufgefasst werden, in denen die Angehörigen durch ein gemeinsames Schicksal, ähnliche biografische Begebenheiten oder Parallelen in der Sozialisationsgeschichte verbunden sind. Die Konstitution der konjunktiven Erfahrungen beruht jedoch nicht auf dem „gruppenhaften Zusammenleben derjenigen [...], die an ihr teilhaben“ (Bohnsack 2010, S. 111). Die Begriffe ‚Gruppe‘ und ‚konjunktiver Erfahrungsraum‘ sind demnach auf verschiedenen Ebenen zu verstehen:

„Zwar haben Gruppen und Gemeinschaften ihre konjunktiven Erfahrungsräume, aber letztere konstituieren sich auch ‚übergemeinschaftlich‘ und ohne dass der gruppenhafte Zusammenschluss derjenigen, die an ihnen teilhaben, Voraussetzung wäre für konjunktive Erfahrungen“ (ebd., S. 112).

Hinsichtlich des Milieubegriffs ist festzuhalten, dass konjunktive Erfahrungsräume spezifische Ausprägungen aufweisen, die durch gemeinsame biografische Erlebnisse die Milieuzugehörigkeit bestimmen (ebd., S. 122). Die dokumentarische Methode, wie sie von Bohnsack entwickelt wurde, dient als Zugang zu milieu-, geschlechts- und/oder jugendspezifischem Orientierungswissen und eröffnet damit das handlungsleitende Wissen der befragten Akteure. Im Folgenden werden die methodologischen und methodischen Grundlagen und Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode dargestellt, mit der die geführten Gruppendiskussionen ausgewertet wurden.

³¹ Um an diese kollektiven Orientierungsmuster methodisch kontrolliert zu gelangen, muss der Forscher sich zunächst die „fremde Sozialisationsgeschichte und Handlungspraxis auf der Grundlage von lebensgeschichtlichen Erzählungen bzw. von Beschreibungen sozialisationsrelevanter Handlungspraktiken und sozialer Szenerien“ (Bohnsack 1997a, S. 58) berichten lassen. Durch die Interpretation der berichteten Diskurse, die durch Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind, kann die Prozessstruktur „der sozialisationsgeschichtlichen Entwicklung und der habitualisierten Alltagspraxis“ (ebd.) rekonstruiert werden.

Die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

Hinsichtlich der Rekonstruktion kollektiver Deutungszusammenhänge von Jugendlichen, in Bezug auf den Umgang mit institutionellen Normen und Werten sowie schulischen Regeln, werden auf Basis von Gruppendiskussionen zentrale schulische Themen und kollektivgeteilte Erfahrungen in den Blick genommen.

Der Perspektivwechsel der Analyseeinstellung, der im vorherigen Kapitel bereits angesprochen wurde, stellt die Frage, „*was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*“ (ebd., S. 42; Herv. i. O.), in den Hintergrund und die Frage, „*wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (ebd.; Herv. i. O.), in den Vordergrund. Analysen auf der Was-Ebene verbleiben in der immanenten Perspektive des Akteurs, in der Darstellungen und Handlungen nach ihrer normativen Richtigkeit und faktischen Wirklichkeit beurteilt werden. Hingegen werden auf der Wie-Ebene erklärungsrelevante und orientierungsgebende Dimensionen analysiert und es kann aufgezeigt werden, wie Orientierungen oder Haltungen im sozialisationsgeschichtlichen Prozess entstehen (vgl. hierzu Mannheim 1980; Bohnsack 2003a, S. 58; Bohnsack 2003b, S. 552, S. 557; Bohnsack 2007, S. 180; Bohnsack 2010, S. 42).

Mithilfe der dokumentarischen Methode kann die Doppelstruktur des alltäglichen Wissens berücksichtigt werden, indem zwischen dem kommunikativen Wissen und dem konjunktiven Wissen unterschieden wird. Während das kommunikative Wissen unproblematisch erfragt werden kann, ist das implizite bzw. konjunktive Wissen, das Mannheim (1980) als atheoretisches Wissen bezeichnet, nur dann erfahrbar, wenn der Forscher oder die Forscherin sich mit der Handlungspraxis vertraut macht: Erst durch die Rekonstruktion von Erzählungen und Beschreibungen kann dieses konjunktive Wissen methodisch eingeholt werden (Bohnsack 1997a, S. 58). In der Argumentation zwischen den Teilnehmern der Gruppendiskussion werden Erklärungen, Gründe und Motive von Handlungen erörtert und anhand der Art und Weise der Argumentation ergeben sich für den Forscher und die Forscherin Anhaltspunkte für den Orientierungsrahmen der Gruppe (Nohl 2008, S. 48 ff.). Die dokumentarische Methode eröffnet damit einen Zugang zum impliziten Wissen der Akteure bzw. ihrem milieuspezifischen Orientierungswissen, um so konjunktive Erfahrungsräume zu erschließen (Bohnsack 2010, S. 43).

Die Auswertung der erhobenen Gruppendiskussionen der vorliegenden Arbeit erfolgt mit der dokumentarischen Methode, wie sie von Bohnsack (1989) entworfen und weiterentwi-

ckelt wurde (Bohnsack u. a. 2007; Loos & Schäffer 2001). In diesem mehrschrittigen Interpretations- und Analyseverfahren erhält der Forscher oder die Forscherin einen Zugang „zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack u. a. 2001, S. 9). Durch die Rekonstruktion dieser Handlungspraxis kann inkorporiertes Orientierungswissen dargestellt werden.

Grundlage der Rekonstruktion bilden die lautsprachlichen Volltranskripte der Gruppendiskussionen. Um einen ersten Überblick über die jeweilige Gruppe zu erhalten, wurden thematische Verläufe angefertigt, in denen grobe Themen und Besonderheiten der Gruppe und des Diskurses festgehalten wurden. Im Anschluss werden jene Passagen für die Interpretation ausgewählt, die eine besonders hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen und in Bezug auf die Fragestellung besonders relevant sind.

In dem ersten Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode, der formulierenden Interpretation, wird die thematische Struktur der ausgewählten Passagen entschlüsselt. Ziel der formulierenden Interpretation ist die Offenlegung des immanenten Sinngehalts mithilfe von Paraphrasierungen und Aufschlüsselungen von inhaltlichen und thematischen Rahmungen. Durch die Gliederung des Texts in Ober- und Unterthemen ist man nah am Sinngehalt dessen, was die Teilnehmer in der Gruppendiskussion diskutieren (Bohnsack 2003a, S. 33 f., S. 134 f.). In der reflektierenden Interpretation, der zweite Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode, steht die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens³² im Vordergrund, das heißt in welchem Rahmen oder in welchem Modus Operandi ein Thema behandelt wird (Bohnsack 2007, S. 185). Dieser Arbeitsschritt ist die eigentliche dokumentarische Interpretation und hier „wird auf den erlebnismäßigen und diskursiven Herstellungsprozess von Wirklichkeit reflektiert“ (Bohnsack 1997b, S. 202). Damit ist gemeint, dass das Erzählte durch wissenschaftstheoretische Begrifflichkeiten gefasst wird. Dies gelingt anhand der Identifikation von Fokussierungsmetaphern, die im dramaturgischen Höhenpunkt des Diskurses zu finden sind. Mit der Darstellung von Gegenhorizonten können übergreifende Orientierungsfiguren des Kollektivs erarbeitet werden (Bohnsack & Schäffer 2001).

³² Der Orientierungsrahmen kann empirisch durch drei Rahmenkomponenten erfasst werden. Zum einen der positive Gegenhorizont, in dem Elemente zu finden sind, auf die sich die Gruppe positiv bezieht. Zum anderen das Gegenstück, der negative Gegenhorizont, in welchem Elemente zu finden sind, von denen sich die Gruppe abgrenzt. Und die dritte Rahmenkomponente, das Enaktierungspotenzial, ist die Realisierungsmöglichkeit der Gruppe, ihre Orientierungen in Handlungen zu überführen (Bohnsack 1989, S. 26 ff.).

Zur Dokumentation unterschiedlicher kollektiver Handlungspraxen und Orientierungen werden kontrastive Vergleiche zu anderen Interpretationen von Gruppen dieser Arbeit herangezogen sowie empirisch fundierte Studien aus anderen Forschungskontexten genutzt, die inhaltlich-gegenstandsbezogenen Bezugspunkte darstellen (Loos & Schäffer 2001, S. 63; Wiezorek 2005, S. 57 ff.): In diesem Arbeitsschritt, der komparativen Analyse, dem bei Bohnsack eine zentrale Bedeutung zukommt, wird sowohl ein interner als auch ein externer Fallvergleich vorgenommen. So gelingt es, die Interpretation unabhängig vom Standpunkt des Interpreten und auch methodisch kontrolliert durchzuführen (Bohnsack 1997b, S. 204; Bohnsack & Nohl 2001, S. 304).

In der jeweiligen Falldarstellung wird die Gesamtheit des Falls dargestellt, indem die Ergebnisse der reflektierenden und formulierenden Interpretation verdichtet wiedergegeben werden. Dabei werden nicht nur die zusammengefassten Interpretationsergebnisse des Falls dargelegt, sondern auch die „Sprachebene der Erforschten“ (Bohnsack 1993, S. 140), also direkte Auszüge aus den Gruppendiskussionen sind Teil der Falldarstellung. Das bedeutet, die Falldarstellungen illustrieren zum einen die Interpretationen der Gruppe und zum anderen zeigen sie die Spannung im Erfahrungshintergrund des Interpreten oder der Interpretin auf, die zwischen den eigenen Alltagserfahrungen und den wissenschaftstheoretischen Erfahrungen entsteht (ebd.). Umso wichtiger ist die empirische Fundierung, denn „je mehr (empirische) Vergleiche ich heranziehe, desto deutlicher tritt die Besonderheit dieses Falles hervor“ (Bohnsack 1989, S. 347).

4.2 Feldzugang und Fallauswahl

Die zugrunde liegenden Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie wurden im Winter 2013 und im Frühjahr 2014 an Hauptschulen und Gymnasien im Bundesland Hessen erhoben. Vorab wurden Genehmigungen für das wissenschaftliche Forschungsvorhaben an den Schulen eingeholt. Dieses Genehmigungsverfahren richtet sich nach § 84 des Hessischen Schulgesetzes: Empirische Untersuchungen an Schulen in Hessen sind zentral genehmigungspflichtig und unterliegen einer schriftlichen Genehmigung seitens der Schulkonferenz, der Eltern, der Schüler sowie einer schulfachlichen und datenschutzrechtlichen Prüfung und Genehmigung durch das Hessische Kultusministerium (§ 84 Hessisches Schulgesetz).

Nach Erhalt der schriftlichen Einwilligung aller Parteien verlief der Feldzugang bei allen Gruppen über erste Kennenlerngespräche zwischen den Schülern und der Interviewerin. Bei diesem ersten Gespräch wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt und die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, Fragen zu stellen. An einem zweiten Termin fanden die Gruppendiskussionen in einem von der Schule bereitgestellten Raum statt. Die Schulen waren insgesamt sehr aufgeschlossen gegenüber dem Forschungsvorhaben und unterstützten das Projekt, indem Räume oder sogar Getränke und Kekse für die Schüler bereitgestellt wurden.

Insgesamt wurden 18 Gruppendiskussionen im ländlichen, kleinstädtischen und großstädtischen Raum³³ geführt, davon jeweils neun Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, die eine Hauptschule besuchen, und jeweils neun Gruppendiskussionen mit Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen. Die Gruppengrößen variierten zwischen fünf und acht Teilnehmern, die zu dem Zeitpunkt in der gleichen Schulklasse sind, umso sicherzustellen, dass Realgruppen an den Gruppendiskussionen teilnehmen. Alle Gruppen waren sowohl geschlechts- als auch schulhomogen: Das heißt, es gab keine Gruppendiskussion, an denen Mädchen teilgenommen haben, und es gab keine Gruppendiskussion, in denen Gymnasias-ten und Hauptschüler gemeinsam vertreten waren.

Bevor mit den Gruppendiskussionen gestartet wurde, wurde versucht, eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu gestalten. Zunächst wurde etwas Smalltalk geführt und es wurde nochmals Bezug auf das erste Gespräch genommen und der Zweck sowie die Vorgehensweise erläutert. Auch hier konnten die Jugendlichen Rückfragen stellen, sodass mögliche Befürchtungen der Jugendlichen angesprochen werden konnten, und es wurde nochmals auf die Anonymisierung hingewiesen. Im Anschluss begann die Gruppendiskussion mit einer offenen Erzählaufforderung. Mit der Eingangsfrage wurde das Interesse an den Betrachtungsweisen der Jungen bekundet, insbesondere wie sie über Schule und Geschlecht denken. Es wurde ein Erzählstimulus gewählt, der eine fiktive Vorstellung beinhaltete, über die die Jugendlichen zur Diskussion angeregt wurden: „Ich möchte mit euch über die Schule sprechen. Stellt euch vor, es kommt ein neuer Schüler zu euch in die Klasse und will wissen, wie ihr die Schule und die Lehrer bisher so erlebt habt. Was erzählt ihr dem?“. Die immanenten Nachfragen bezogen sich auf die Themen der Gruppendiskussion selbst,

³³ Für die typengenerierende Verfahrensweise sind maximale Kontraste förderlich, um hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, der Schulart und der sozialräumlichen Herkunft verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen (Bohnsack 1989, S. 18). Die sozialräumliche Dimension innerhalb der Großstadt konnte nicht in voller Breite erfasst und berücksichtigt werden. Dennoch wurde entschieden, nicht auf die sozialräumliche Dimension Großstadt im Sample zu verzichten.

damit die individuellen Themen der Jugendlichen selbst aufgegriffen wurden. Exmanente Nachfragen über Themen, die nicht angesprochen wurden, wurden zum Ende der Diskussion zu folgenden Bereichen gestellt. Zum einen wurde das Thema der schulischen Erwartungen und Regeln angesprochen: „Was wird von euch in der Schule erwartet?“; „Wie geht ihr damit um?“; „Welche Konsequenzen gibt es, wenn ihr euch nicht an die Regeln haltet?“. Zum anderen wurden Fragen zur Geschlechterthematik in der Schule gestellt: „Mädchen sollen in der Schule besser sein, seht ihr das auch so?“; „Wäre Unterricht ohne Mädchen vielleicht besser“; „Sollten Jungen lieber von Lehrern statt von Lehrerinnen unterrichtet werden, wie steht ihr dazu?“.

In einem ersten Arbeitsschritt wurden die Gruppendiskussionen abgehört und es wurde ein thematischer Verlauf für jede Gruppendiskussion angelegt, in dem Informationen zu den diskutierten Themen, dem diskursiven Verlauf und Besonderheiten der Gruppen festgehalten wurden. Anhand des thematischen Verlaufs und der eigenen Notizen für jede Gruppe nach der Diskussion konnte eine erste Fallspezifik formuliert werden, die für die Auswahl zur Rekonstruktion der Fälle wichtig war. Damit sind für die Fallauswahl zum einen Merkmale ausschlaggebend, die bereits vor der Durchführung der Gruppendiskussion gesetzt wurden: Beispielsweise weist die Gruppe „Hilo“ eine Besonderheit dahingehend auf, dass die Jugendlichen an einem Förderprogramm des Bundeslands Hessen teilnehmen und damit laut Statistik der Gruppe der „Bildungsverlierer“ zugeordnet werden können (hierzu siehe weiter unten Falldarstellung Gruppe Hilo). Zum anderen wurden vom Material ausgehend Fälle ausgewählt: Diese Herangehensweise stützt sich auf Prinzipien der qualitativen Forschung, bei denen interessante Themen und das Forschungsinteresse im Fokus stehen (Glaser & Strauss 2010). Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Diskursverläufe relativ selbstläufig sind und Fokussierungsmetaphern enthalten sind (Bohnsack 1989, S. 24 f.).

Die Auswahl der Fälle berücksichtigt sowohl Merkmale, die unabhängig vom Material sind, als auch Aspekte, die die Fälle durch ihre eigenen Themen mitbringen. Abschließend orientiert sich die Fallauswahl an Bohnsacks Prinzip „des Kontrastes in der Gemeinsamkeit“ (Bohnsack 2003a, S. 37): Anhand eines gemeinsamen Themas können die Unterschiede in verschiedenen Gruppendiskussionen herausgestellt und das Typische dieses Falls aufgezeigt werden (Bohnsack 1989, S. 374; Bohnsack 2003a, S. 143). Die Orientierung am Spezifikum des Kontrasts ist bei der Fallauswahl für qualitative Untersuchungen eine Vorgehensweise, die die Möglichkeit bietet, minimale und maximale Kontraste zu

bilden, die für eine anschließende Generalisierung und Theoretisierung grundlegend sind (Bohnsack 1989, S. 16 ff., S. 374). Im Folgenden werden die drei Fälle vorgestellt und daran die spezifische Auswahl begründet.

Die Gruppe Hilo

Die erste Diskussion der Gruppe Hilo wurde an einer Hauptschule geführt, die sich im Zentrum einer hessischen Großstadt befindet. Nach einem einstündigen Gespräch mit dem Schulleiter durfte die Interviewerin die Jugendlichen der Gruppe Hilo in einem zweiten Termin kennenlernen. Während dieses Kennenlernens wurde eine Unterrichtsstunde zur Verfügung gestellt, in der die Schüler das Projekt und die Interviewerin kennenlernen konnten. Zwei Tage später wurde die Gruppendiskussion in der fünften Schulstunde in einem freien Klassenraum mit den Jungen durchgeführt. Insgesamt hat die Gruppendiskussion eine Länge von 46 Minuten.

Die acht Jugendlichen der Gruppe Hilo sind zwischen 17 und 19 Jahre alt und befinden sich zu dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion seit eineinhalb Jahren in diesem Klassenverbund. Die Jungen haben in ihrer Schullaufbahn mindestens einmal oder mehrfach eine Klasse wiederholen müssen und wechselten im Laufe ihrer Schulkarriere von anderen Schulen an diese Hauptschule. Die Jugendlichen können an dieser Hauptschule nach der neunten Klasse den Hauptschulabschluss erlangen.

Die Gruppe Hilo zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass alle Schüler an dem SchuB-Programm des Bundeslands Hessens teilnehmen: Zielgruppe dieses Programms sind Schüler und Schülerinnen, bei denen die Gefahr besteht, den Hauptschulabschluss nicht zu erreichen. Seit Beginn des Schuljahrs 2004/2005 richtet das Hessische Kultusministerium SchuB-Klassen ein, was ab dem Schuljahr 2015/2016 unter dem Projektnamen „Praxis und Schule“ (PuSch) von der EU weiterfinanziert wird. Ein strategisches Ziel der hessischen Bildungspolitik ist „die drastische Reduzierung der Anzahl der Jugendlichen, die keinen Schulabschluss erlangen“ (Fuchs-Dorn 2013, S. 41). Die Zielgruppe des SchuB-Konzepts setzt sich vor allem aus Jugendlichen zusammen, die „durch schulaversive Handlungen wie etwa Unterrichtsstörungen oder Schulschwänzen“ (ebd., S. 42) auf sich aufmerksam machen, aber keine Dropouts im strengen Sinne der Definition nach Ricking/Schulze & Wittrock (2009) sind. Die SchuB-Klassen an den Hauptschulen werden für die 8. sowie 9. Jahrgangsstufe eingerichtet und die Maßnahme dauert insgesamt zwei Jahre. In jeder SchuB-Klasse befinden sich in der Regel 12–15 Schüler und Schülerinnen,

die ein gezieltes Aufnahmeverfahren durchlaufen haben. Ein wesentliches Merkmal von SchuB sind die verringerten Unterrichtsstunden in der Woche, da nur an drei Tagen in der Woche Unterricht in der Schule stattfindet und an zwei Tagen in der Woche die Jugendlichen für Praktika in Betrieben sind (ebd., S. 43 ff.).

Wie bereits angesprochen wurden insgesamt mit neun Hauptschulgruppen Gruppendiskussionen geführt. Das Sample der neun Hauptschulgruppen setzt sich aus drei Jungengruppen zusammen, die das SchuB-Programm besuchen, und aus sechs regulären Hauptschulgruppen, die an keinem besonderen Programm teilnehmen. Die Gruppe Hilo wurde aus dem Sample ausgewählt, da die Jungen aufgrund der Teilnahme am SchuB-Programm die Besonderheit der statistischen Hinweise als „Bildungsverlierer“ darstellen.³⁴ Die Begründung für diese SchuB-Gruppe liegt zum einen darin, dass die Gruppendiskussion durch eine hohe Selbstläufigkeit gekennzeichnet ist. Des Weiteren verweisen die angesprochenen schulspezifischen Themen der Jugendlichen auf Besonderheiten in der Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich in einer besonderen Kritik an der Schule äußern. Darüber hinaus stehen bei den Jugendlichen geschlechtsspezifische Hinweise im Fokus, die sowohl auf schulische als auch auf peerspezifische Kontexte hinweisen.

Eine weitere Besonderheit der Gruppe Hilo stellt der Beginn der Gruppendiskussion dar. Hier verhandeln die Jungen zunächst mit der Interviewerin das Arrangement der Gruppendiskussion: Es findet eine Art „Vertrauensprüfung“ der Interviewerin durch die Jugendlichen statt, bei der das Verhältnis ausgelotet wird.

Exkurs: Herstellung des Arrangements der Gruppendiskussion und der Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen und der Interviewerin

Wie bei allen Gruppendiskussionen sollen die Jugendlichen durch den Erzählstimulus (*„ihr sollt euch jetzt einfach mal vorstellen es kommt n neuer schüler*

³⁴ Im Hinblick auf den Aspekt des Geschlechts und auf die Frage, wer an dem Förderprogramm SchuB im Bundesland Hessen teilnimmt und inwiefern dies mit dem Geschlecht der Schüler und Schülerinnen zusammenhängt, lässt sich an dieser Stelle anmerken, dass hier insbesondere Jungen im Kern des Diskurses um Benachteiligung stehen. Die Jugendlichen der Gruppe Hilo entsprechen diesem spezifischen Kontext, dass sie diejenigen sind, die als benachteiligt ausfindig gemacht werden können. Eine ausschließliche Betrachtung der Daten über die Teilnahme von Mädchen und Jungen am SchuB-Programm zeigt auf, dass fast doppelt so viel Jungen wie Mädchen an diesem Förderprogramm teilnehmen (vgl. hierzu Hessisches Kultusministerium 2015). Das verweist darauf, dass SchuB-Klassen in der Regel „jungenzentriert“ sind und dass das SchuB-Programm einen Ausdruck von Geschlecht darstellt. Für die vorliegende Arbeit muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass einerseits nicht verallgemeinert werden kann, dass nur leistungsschwache und schulmüde Jungen und keine Mädchen in SchuB sind. Um diese These der Geschlechtsspezifität zu präzisieren, bräuhete es beispielsweise einen Vergleich mit einer Gruppe von Mädchen aus dem Förderprogramm SchuB.

hier an die schule was würdet ihr dem erzählen“) über ihre schulischen Erfahrungen und ihre Sichtweise auf die Schule berichten:

I: also . . . ihr sollt euch jetzt einfach mal vorstellen es kommt n neuer schüler hier an die schule was würdet ihr dem erzählen-

S3: schläge ich hasse auf schule

S4: also ich würde sagen , die schule ist scheiße-

S3: nein nein

S4: nein nein nein warte das wird alles aufgenommen warte (handgemenge zwischen S3 und S4)

S7: hallo seit doch ma leise jeder redet was (reden alle durcheinander, gemurmelt)

S2: ja die schule is eigentlich sch- geht , ja is scheiße

S3: scheiße

S2: weil
. man , das ist eigentlich langweilig , die sind alle laut asozial

S3: ja du bist selber asozial

S2: ja ich bin asozial
ich bin nur breit aba nich asozial

Der Begriff ‚Schule‘ markiert für die Jugendlichen als eine Art Opener den Auftakt des Gesprächs. Auf die eingebrachte Frage der Diskussionsleiterin zu dem Umgang mit schulischen Erwartungen antworten die Jugendlichen mit negativ-abschätzigen Bezeichnungen („*schläge*“, „*hass*“ und „*scheiße*“). Eingangs wird von den Jugendlichen nur polemisch elaboriert, was an und in der Schule „*scheiße*“ ist. Schule hat für die Jugendlichen offensichtlich nichts Interessantes zu bieten („*langweilig*“), Schule ist für sie zu „*laut*“ und die schulischen Akteure, die Jugendlichen miteingeschlossen, seien nicht kultiviert und sind unsozial („*ja ich bin asozial*“).

Während dieser Thematisierung wird die Gruppe von S4 mit folgenden Hinweisen unterbrochen: „*nein nein nein warte das wird alle aufgenommen warte*“, „*ouu das kommt da druf*“ oder „*ey löschen sie das*“. Charakteristisch für die Gruppe sind nicht nur die vielfach übereinander gelagerten Redebeiträge und nonverbalen Interaktionen, sondern dass die Diskussion von einem Metadiskurs unterbrochen wird, bei dem sich die Jugendlichen gegenseitig disziplinieren. Die „*rituelle Konklusion*“ hat in dieser Interaktion eine disziplinierende Funktion (vgl. hierzu Przyborski 2004, S. 74 f.): Innerhalb der Gruppe besteht offenbar ein Konflikt, der an dieser Stelle nicht nach außen getragen werden soll. Das impliziert, dass die Jugendlichen institutionelle Normen internalisiert haben, die sie möglicherweise übertreten haben bzw. gegen die sie im schuli-

schen Kontext verstoßen haben. Eine Zurschaustellung solch eines Normverstoßes wird durch die Unterbrechung verhindert: Insbesondere gegenüber einer Erwachsenen, bei der die Jugendlichen zum Beginn der Diskussion noch nicht einschätzen können, welche Rolle sie in dem Setting der Gruppendiskussion einnehmen wird. Somit verweist die Unterbrechung darauf, dass das Verhältnis zu Erwachsenen (vertreten durch die Interviewerin) wenig Vertrauen unterliegt.

Die Interviewerin repräsentiert als „generalisierte Andere“ Einstellungen und Haltungen einer gesellschaftlichen Gruppe, mit denen die männlichen Jugendlichen entweder nicht vertraut sind oder die sie mit der Rolle einer schulischen Vertreterin in Verbindung bringen: Aufgrund der Durchführung der Gruppendiskussion innerhalb der Schule wird die Interviewerin offenbar als eine Repräsentantin der Erwachsenenwelt wahrgenommen, möglicherweise als Lehrperson oder Sozialpädagogin. Die interne Disziplinierung verweist auf Unsicherheiten bezüglich der Fragen, welche soziale Rolle die Interviewerin hat und welche Erwartungen sie an die Jugendlichen stellt. Das führt im Weiteren dazu, dass sich die Jungen zu Beginn nicht sicher sind, wie offen im Rahmen der Gruppendiskussion gesprochen werden kann.

Bedeutungsvoll für den weiteren Verlauf der Gruppendiskussion sowie für das Verhältnis zur Interviewerin stellt sich eine besondere Aushandlungssituation dar: Während sich die Gruppe wiederholt in ihren Ausführungen stoppt, wird von dem Schüler S4 Kautabak³⁵ aus seiner Hosentasche hervorgeholt:

S4: darf ich starten . ja .
S3: ich will auch
S4: ja bitte bitte
S5: der schlimmste lehrer ohne spaß is herr maier
S3: tabak (handgemenge zwischen S3 und S4)
S5: ich schwör bei () wenn der anfängt zu erklärn das is krieg krieg (S4 steht auf und geht zu I)
S4: lesen sie mal was hier steht
S5: bist du noch dran kieran (fragend zu S4)
I: wieso vorlesen (fragend zu S4)
S4: dieses tabakzeug das kann ihre gesundheit schädigen
S5: ja ich

³⁵ Anzumerken ist, dass Kautabak kein illegales Rauschmittel ist. Allerdings gilt seit dem 01.08.2005 in allen hessischen Schulen ein Rauchverbot, wobei Verstöße sanktioniert werden. Das bedeutet, dass die Einnahme und der Konsum von Kautabak in der Schule verboten sind, auch wenn die Jugendlichen bereits die Volljährigkeit erreicht haben.

bin dran auf jeden fall-
 S4: und abhängig machen
 I: deswegen machen wir das jetzt nicht . so
 S5: auf jed-
 S4: stinkt

Deutlich wird des Weiteren, dass die Regeln der Kommunikation innerhalb der Gruppe ausgehandelt werden: Wer darf eigentlich reden („*bist du noch dran kieran*“), welches Thema wird besprochen („*schlimmste lehrer*“) und darf in dieser Diskussion Kautabak konsumiert werden? Erst nach der Verständigung über die Einnahme und den Konsum des Kautabaks wird die Interviewerin in die Diskussion miteingeschlossen („*lesen sie mal was hier steht*“). Die Thematisierung des Kautabaks, dessen Einnahme während der Gruppendiskussion und der direkte Einbezug der Interviewerin zeigen auf, dass es um eine Art „Vertrauensprobe“ der Interviewerin geht: Wie wird sie mit den Jugendlichen in der Gruppe umgehen? Reglementiert sie den Tabakkonsum?

Mit der Frage um Erlaubnis – ob der Tabak hier konsumiert werden darf oder nicht („*darf ich starten . ja*“ oder „*ja . bitte bitte*“) – spricht S4 die Interviewerin als Autoritätsperson an. Zugleich werden die anderen Gruppenmitglieder durch die Erlaubnisfrage adressiert und wollen ebenfalls Kautabak nehmen („*ich will auch*“). Die Frage nach Erlaubnis verweist hier auf das besondere Verhältnis zwischen der Interviewerin und den Jugendlichen: Es wird von den Jungen hinterfragt, ob die Interviewerin eine Vertreterin der Institution Schule ist und ob sie die schulischen Regeln in der Gruppendiskussion durchsetzt. Die Interviewerin stellt sich im Rahmen der Gruppendiskussion als Erwachsene dar, die weiß, dass sie in der Schule ist und auch die schulischen Regeln kennt. Deshalb weist sie die Jugendlichen an, dass der Tabak nicht genommen werden darf („*deswegen machen wir das jetzt nicht . so*“). Damit wird die Haltung der Interviewerin hier deutlich: Indem sie auf die schulisch-institutionelle Regel – das Verbot des Kautabakkonsums in der Schule – aufmerksam macht, zeigt sie, dass sie das Verbot in der Schule kennt. Sie sieht sich jedoch nicht in der Verantwortung, die schulischen Regeln im Rahmen der Gruppendiskussion durchzusetzen, da sie keine Vertreterin der Schule ist.

Die Rahmung des Erwachsenen-Jugendlichen-Verhältnisses verdeutlicht die besondere Aushandlungssituation zwischen der Interviewerin und den Jugendlichen während der Gruppendiskussion: Hier zeigt sich einerseits, dass das

Verhältnis zwischen der Interviewerin und den Jugendlichen asymmetrisch ist, da sie als mündige erwachsene Person auftritt, von den Jungen so auch wahrgenommen und adressiert wird. Die Jugendlichen hingegen sind zu dem Zeitpunkt der Diskussion zum Teil schon 18 Jahre oder älter und besitzen zwar formal den Erwachsenenstatus. Im Hinblick darauf zeigt sich, dass der formale Erwachsenenstatus für die Jungen nicht an die Institution Schule gebunden ist: Die Jugendlichen werden einerseits als ganze Person von der Interviewerin angesprochen. Andererseits werden sie im schulischen Kontext als Handelnde in ihrer Schülerrolle angesprochen.

Hier zeigt sich der Knackpunkt der Interviewsituation mit Jugendlichen, die in der Schule befragt werden: Die Jugendlichen der Gruppe Hilo stehen außerschulisch kaum bzw. gar nicht miteinander in Verbindung (siehe hierzu Abschn. 5.1.2), aber innerschulisch bilden sie eine Peergroup bzw. eine Realgruppe. Deswegen bietet es sich an, die Jugendlichen in ihrem rollenförmigen Handeln in der Schule zu befragen, zugleich gibt es das Problem, dass die Interviewerin als schulischer Akteur wahrgenommen wird. Hier wird deutlich, dass die Jugendlichen nicht genau einordnen können, in welchem Verhältnis die Interviewerin zu ihnen steht, und damit wird es als pädagogisches Verhältnis wahrgenommen, das per se asymmetrisch ist. Zu Beginn der Diskussion zeigt sich, dass die Jugendlichen mit dieser Asymmetrie spielen und provokativ austesten, was die Jungen in der Gruppendiskussion selbst entscheiden und was sie erzählen können.

Das Zulassen dieser Aushandlungssituation von der Interviewerin führt dazu, dass die Jugendlichen die Gruppendiskussion fortsetzen und sich auf die von der Interviewerin gestellten Fragen einlassen, aber sogleich gilt für die Interviewerin, dass die Jugendlichen sich innerhalb der Gruppendiskussion nicht fremdbestimmen lassen. Das heißt nicht, dass die Jugendlichen das Thema, welches die Interviewerin vorgibt, ignoriert wird. Im Gegenteil, die Jugendlichen gehen auf das Interesse der Interviewerin ein: Dies zeigt sich insbesondere an den Stellen, an denen die Jugendlichen nachfragen, was sie noch von ihnen erfahren möchte („*was möchten sie noch wissen*“). Allerdings wollen die Jugendlichen der Gruppe Hilo die Regeln im Rahmen der Gruppendiskussion mitbestimmen und die Gesprächskoordination mit ausgestalten.

Die Gruppe Kona

Die zweite Gruppendiskussion wurde an einer 9. Klasse eines Hauptschulzweigs einer Haupt- und Realschule im ländlichen Raum Hessens geführt. Nach einem kurzen Telefonat mit der Schulleiterin wurde über E-Mail Kontakt mit der Klassenlehrerin der 9. Hauptschulklasse aufgenommen, um mit ihr weitere Einzelheiten zu besprechen. Es wurde ein Termin ausgemacht, bei dem die Interviewerin sowohl die Klassenlehrerin als auch die Jugendlichen kennenlernte. Alle waren sehr aufgeschlossen und hilfsbereit. Insgesamt wurden zwei Diskussionen an dieser Schule durchgeführt, bei denen die Klassenlehrerin die Einteilung der beiden Gruppen vornahm.

Insgesamt nahmen sechs Jugendliche an der Diskussion teil und die Jungen der Gruppe Kona sind zwischen 15 und 16 Jahren alt. Sie wohnen in den umliegenden Dörfern der Kleinstadt, in der sich die Haupt- und Realschule befindet. Sie streben alle den Hauptschulabschluss am Ende des Schuljahrs an und haben nach eigenen Angaben bereits alle eine Lehrstelle in Aussicht oder bereits einen Lehrvertrag unterschrieben. Bis auf einen Schüler (S6) sind alle Jungen seit der 5. Klasse in diesem Klassenverbund zusammen. S6 wechselte im siebten Schuljahr aus dem Realschulzweig der Schule in diese Hauptschulklasse. Er musste durch diesen Wechsel keine Klassenstufe wiederholen, sondern konnte während der zweiten Hälfte des Schuljahrs im Hauptschulzweig anknüpfen. Nach eigenen Angaben fühlt er sich innerhalb der Klassen- und Peergemeinschaft sehr wohl, da er den einen oder anderen Klassenkameraden bereits vor dem Wechsel kannte.

Die Gruppendiskussion fand in der zweiten Unterrichtsstunde des Tages in einem ungenutzten Unterrichtsraum statt, der sich neben dem Klassenraum befand. Die aufgenommene Diskussionsdauer beträgt insgesamt 42 Minuten und wurde nicht durch das Klingeln zur Pause, sondern durch das Klingelzeichen zur nächsten Unterrichtsstunde von den Jugendlichen selbst beendet, weil sie nicht allzu spät zur nächsten Unterrichtsstunde kommen wollten.

Als Kontrast zur Gruppe Hilo wurde die Gruppe Kona gewählt, da sie an keinem besonderen Förderprogramm teilnimmt oder Unterbrechungen in den bisherigen Schullaufbahnen der Schüler durch Schuljahrwiederholungen aufweist. Vor dem Hintergrund gemeinsamer schulischer und gender- sowie peerbezogener Themen der beiden Gruppen kann die Gruppe Kona in ihrer Fallspezifik als Kontrast zur Gruppe Hilo angeführt werden. Der Fall der Gruppe Kona steht erstens aufgrund des gemeinsamen Aspekts des Hauptschulbesuchs und

des Unterschieds der Nichtteilnahme an einem Förderprogramm als Kontrastfall. Zweitens werden Unterschiede in den gemeinsam bearbeiteten Themen ersichtlich und damit kann drittens das Forschungsinteresse kontrastiv herausgearbeitet werden.

Die Gruppe Pali

Die Gruppendiskussion mit der Gruppe Pali entstand im Frühjahr 2014 an einem Gymnasium im ländlichen Raum des Bundeslands Hessen. Der Kontakt zur Schulleitung und den Schülern gestaltete sich ebenfalls problemlos. Nach einem einstündigen Gespräch mit der Schulleiterin wurden der Interviewerin das gesamte Schulgelände und die dazugehörigen Gebäude, das Lehrerzimmer sowie das Lehrerkollegium gezeigt. Im Anschluss wurden gemeinsam mit der Schulleiterin die zehnten Klassen der Schule besucht und das Projekt vorgestellt. Daran anschließend wurde die Einverständniserklärung für die Eltern und die Jungen ausgeteilt, die Schulleiterin teilte den Schülern mit, wann diese ausgefüllt im Sekretariat abgegeben werden müssten, damit sie an meinem Projekt teilnehmen könnten. Zwei Wochen nach diesem Kennenlernen fand die Gruppendiskussion mit den neun Jungen der Gruppe Pali statt.

Das Schulgelände zeichnet sich durch eine besondere Separation der Räumlichkeiten aus: Die Unterrichtsräume (Klassen- und Fachräume) sind in einem großen Neubau untergebracht und die Schulleitung wie auch das Lehrerzimmer sind in zwei getrennten Altbauten verteilt. Der Raum, der für die Gruppendiskussion zur Verfügung gestellt wurde, befindet sich im Dachgeschoss des Gebäudes, in dem die Schulleitung im Erdgeschoss ihre Büros hat. In diesem bereitgestellten Raum wurde von der Schule Getränke und Kekse für die Schüler zur Verfügung gestellt. Die Diskussion mit der Gruppe Pali fand in der fünften und sechsten Unterrichtsstunde statt und hatte eine Dauer von 52 Minuten. Insgesamt nahmen neun Jungen im Alter von 16 Jahren an dieser Gruppendiskussion teil, die seit drei Jahren in einem festen Klassenkontext waren. Sie besuchten die zehnte Klasse eines G8-Jahrgangs, befinden sich damit in der sogenannten Einführungsphase (E-Phase) und hatten zu dem Zeitpunkt der Gruppendiskussion ihre Leistungskurse für die Qualifikationsphase (Q-Phase) noch nicht gewählt.

Bereits das informelle Vorgespräch, bei dem die Jungen nochmals die Möglichkeit hatten, Fragen zu stellen, wurde sehr aktiv und lautstark von den Jugendlichen mitgestaltet. Die gesamte Gruppendiskussion der Gruppe Pali war gekennzeichnet von einer hohen interaktiven Dichte und Selbstläufigkeit. Dramaturgische Höhepunkte zeigen sich besonders in

der Verbindung von schulischen und geschlechtsspezifischen Themen. Hierin zeichnet sich die Gruppe Pali als Kontrastfall zu den anderen beiden Gruppen ab: Die Diskussion schulischer Thematiken (das Schüler-Lehrer-Verhältnis; Leistungsdifferenzierung oder Unterrichtspraxis) wird von den Jugendlichen der Gruppe Pali vordergründig unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive geführt. Damit ist dies die einzige Gruppe im gesamten Sample, die die Themen Schule und Geschlecht durchweg zusammen diskutiert. Des Weiteren kann die Gruppe Pali formal als maximaler Kontrastfall gegenüber den Gruppen Hilo und Kona angeführt werden, da die Jugendlichen ein Gymnasium besuchen und das Abitur anstreben.

Fasst man die Institution Schule als Sozialisationsinstanz, die das Aufwachsen Jugendlicher begleitet und deren Aufgabe unter anderem darin besteht, den Vergesellschaftungsprozess des Sozialisanden zu begleiten, so muss die Perspektive auf eine mikrosoziale Ebene gelegt werden, um die Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Schule zu verstehen und zu verorten. Eine Explikation dieser sozialisatorischen Wechselwirkungen ist aus der Perspektive von Jungen Gegenstand der folgenden Ausführungen. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, welche kollektiv geteilten schulischen Erfahrungen die männlichen Jugendlichen in der Schule machen und wie die Jugendlichen diese Erfahrungen gemeinsam in der geschlechtshomogenen Gruppe bearbeiten.

5 Die Fallanalyse der Gruppe Hilo

Im Folgenden werden zunächst die Rekonstruktionsergebnisse der Hauptschulgruppe Hilo vorgestellt und zentrale Themen beschrieben, um die Eigenlogik des Falls herauszuarbeiten (vgl. Unterkap. 5.1). Daran anschließend werden zentrale Rekonstruktionsergebnisse diskutiert (vgl. Unterkap. 5.2).

5.1 Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse

5.1.1 Die schulisch-institutionellen Erwartungen und der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen

Die Jugendlichen schildern in ihren Erzählungen unterschiedliche Situationen, in denen über Konflikte und Spannungen mit den Lehrkräften berichtet wird. Hierbei erscheint die Thematisierung der Schüler-Lehrer-Interaktion im Unterricht besonders interessant:

- S6: hört ihr mal zu es ist auch so wenn man zum beispiel ähm
mathe hat und man hat kein taschenrechner dabei man hat ihn
vergessen dann soll man nach hause gehn und ihn holn . zum
beispiel bei mir . bei ihm . wir wohn ne halbe stunde weg-
- S2: ich
wohn fünfundvierzig minuten weg
- S6: ja bis ich bis wir wieder da sind . wieder hier sind da is
mathe schon vorbei //hm// dann bringts ja gar nich und das
ist immer so . man vergisst nen stift zu hause dann sagen
die direkt geh nach haus und hol dein stift dann bis ich
wieder da sind is schon vorbei (S3 holt handy raus) die
schicken einen relativ schnell nach hause wenn man was ver-
gisst , wenn man hausaufgaben nich gemacht hat dann muss
man nach hause und die hausaufgaben holen oder so
- S7: und manchmal
ne sechs dann
- S1: ja
- S6: und deswegen genau deswegen machen manche das ja auch extra
weil die haben kein bock auf unterricht dann denken die
sich. ah ich kann ja schnell was zu hause vergessen und
dann geh ich nach hause und die meisten kommen dann ja gar
nich mehr wieder //mmh//

Die Jugendlichen führen hier kein einzelnes Unterrichtserlebnis aus, sondern benennen mehrere Beispiele dafür, wann ein Schüler oder eine Schülerin von der Lehrkraft aufgefor-

dert wird, den Unterricht und die Schule zu verlassen: „*man hat kein taschenrechner dabei*“; „*man vergisst nen stift zu hause*“ und „*wenn man hausaufgaben nich gemacht hat*“. Das Thematisieren solcher Situationen, in denen Unterrichts- und Arbeitsmaterialien vergessen wurden und die Lehrkräfte die Schüler und Schülerinnen anweisen, die Schule zu verlassen, markieren ein eigenes Feld der Auseinandersetzungen zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften. In den von den Jugendlichen geschilderten Situationen zeigt sich ein unterschiedlicher Umgang mit Sanktionen und Disziplinierungen seitens der Lehrkräfte. Einerseits wird ein konstruktiver Umgang benannt, bei dem Schüler und Schülerinnen die Unterrichtszeit für eigene Zwecke nutzen: „*machen manche das ja auch extra weil die haben kein bock auf unterricht dann denken die sich . ah ich kann ja schnell was zu hause vergessen*“. Die Formulierungen „*manche*“ und „*denken die sich*“ verweisen jedoch darauf, dass sich die Jugendlichen der Gruppe Hilo selbst hier nicht einschließen, sondern sich diese Aussagen auf andere Mitschüler oder Mitschülerinnen beziehen.

Andererseits zeigt sich ein Umgang, bei dem Sanktionen und Disziplinierungen der Lehrkräfte kritisiert und infrage gestellt werden, da dieser Umgang von den Jungen nicht nachvollzogen werden kann und sinnlos erscheint: Für sie ist es nicht möglich, innerhalb der Unterrichtsstunde die vergessenen Materialien zu besorgen, um weiterhin am Unterricht teilzunehmen („*ja bis ich bis wir wieder da sind . wieder hier sind da is mathe schon vorbei //hm// dann bringts ja gar nich*“). Hier deutet sich an, dass dem Unterricht als Ort schulischen Lernens Relevanz beigemessen wird. Diese Relevanz des Orts liegt hier nicht darin, dass verlässlich Hausaufgaben erledigt werden oder dass Arbeits- und Unterrichtsmaterialien mitgebracht werden. Dennoch wird durch die Anwesenheit in der Schule die Bedeutung von Unterricht erkennbar.

Aus der Perspektive der Jugendlichen lässt sich hier implizit auf die schulischen Erwartungen der Lehrkräfte schließen: Diese Erwartungen gehen über die alleinige Anwesenheit der Schüler und Schülerinnen im Unterricht hinaus und die Lehrkräfte machen das Erledigen von Hausaufgaben und das Mitbringen von Arbeits- und Unterrichtsmaterialien zur Voraussetzung, dass Unterricht überhaupt stattfinden kann.

Des Weiteren zeigen die Unterrichtsbeispiele auf, dass die Jugendlichen nicht einen bestimmten Lehrer oder eine bestimmte Lehrerin und deren Unterrichtspraxis kritisieren, sondern dass sich ihre Ausführungen allgemein auf den gesamten Umgang im Unterricht an dieser Schule beziehen. Die Lehrkräfte werden von den Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Thema „Schule und Unterricht“ insgesamt als disziplinierende und sanktio-

nierende schulische Akteure wahrgenommen, mit deren Unterrichtspraxis sie unzufrieden sind.

Somit lässt sich hier die Haltung der Jugendlichen darstellen: Für die Jungen muss es genügen, dass sie in der Schule sind, weil sie hier sein müssen. Die Erwartungen, die die Lehrkräfte an die Jugendlichen stellen, gehen jedoch über eine reine Präsenz im Unterricht hinaus. Die Lehrer und Lehrerinnen erwarten zudem eine Unterrichtsbeteiligung, die sich darin zeigt, dass beispielsweise Hausaufgaben angefertigt und auch in die Schule mitgebracht werden. Die Lehrkräfte legen die Selbstorganisation allerdings in die alleinige Verantwortung der Jugendlichen und stellen dies als Voraussetzung für Unterricht dar. Das heißt, erst wenn eine Reihe an Voraussetzungen erfüllt ist, kann der Unterricht stattfinden. Mit ihrer Anwesenheit im Unterricht signalisieren die Jugendlichen, dass sie bereit sind zu lernen. Die Lehrkräfte hingegen signalisieren ihnen, dass die Anwesenheit nicht genügt, sondern dass weitere Anforderungen erledigt sein müssen. Damit dokumentiert sich bei den Jugendlichen eine Fremdheit gegenüber den Anforderungen und Erwartungen, die die Lehrkräfte an sie stellen, mit denen die Jungen jedoch nichts anzufangen wissen. Anzunehmen ist, dass die Jugendlichen das Bedürfnis haben, dass ihnen aufgezeigt wird, wie sie sich selbst organisieren können, um die an sie gestellten Erwartungen der Lehrer und Lehrerinnen erfüllen zu können. Aus der Perspektive der Jungen entziehen sich die Lehrkräfte dieser Aufgabe, stattdessen werden sie zu Voraussetzungen für den Unterricht.

So kann angenommen werden, dass sich für diese Jugendlichen eine scheinbare Bedürfnisschnittstelle dokumentiert, die eventuell mit einer schulkulturellen Nicht-Entsprechung einhergeht. Dies kann daran festgemacht werden, dass die Jugendlichen der Gruppe Hilo kein bestimmtes Unterrichtsfach thematisieren, sondern die Lehrkräfte und deren Unterrichtspraxis in unterschiedlichen Settings generalisieren. Möglicherweise verweisen die pädagogische Praxis dieser Schule und die damit einhergehende pädagogische Haltung der Lehrkräfte darauf, dass beides schulkulturell getragen wird (vgl. hierzu auch Abschn. 5.2.3: Exkurs zur Schulkultur).

Diese Form einer konflikthaften Ausgestaltung des schulischen Raums scheint Teil einer Unterrichtspraxis zu sein, die sich zwischen den Schülern und dem Lehrpersonal konstituiert und die durch Wiederholung zur Gewohnheit geworden ist. Während in der vorangegangenen Sequenz von den Jugendlichen verschiedene Unterrichtssituationen und die einhergehenden Folgen benannt wurden, elaborieren sie im Folgenden anhand einer exemplifizierenden Erzählung eine Aushandlungssituation im Unterricht:

- S3: ich finds auch nich ok weil heut im unterricht . es war halt ein schüler weil anfang der herr bergmann halt der schulleiter //mmh// vielleicht kennen sie den . und da ist halt der damit und der ist genau in dem moment ruhig gewesen der hat halt gefragt wer arbeiten will meldet sich ich hab mich gemeldet fast all . manche habens nicht verstanden und dann haben alle die sich nich gemeldet haben können nach hause gehen und dann alle alle sagen se wie bitte jetzt geh nach hause damit nur das hat er gesagt da hat er schon recht . er soll leise sein und dann sagt der nach hause geh raus geh raus der schreit den an ich hab zu dem gesagt aber der hat doch nichts gemacht der hat doch nur gesagt was sie gesagt haben also wiederholt. trotzdem der sagt immer nur schweig oder oder is gut is gut .
- S5: hm . ja . ohne spaß

Hier wird in erster Linie von den Jugendlichen eine spezifische Situation geschildert, die den Ausschluss von Schülern und Schülerinnen aus dem Unterricht thematisiert: Der Lehrer Bergmann hat zu Beginn des Unterrichts die Schüler und Schülerinnen gefragt, „*wer arbeiten will*“, und sie aufgefordert, sich zu melden. Die Jugendlichen, die die Frage und die Aufforderung des Lehrers nicht gehört haben, haben die Anweisung erhalten, dass sie „*nach hause gehen*“ könnten. Daraufhin ist zwischen den Jugendlichen und dem Lehrer Bergmann eine Diskussion entfacht, die lautstark („*der schreit den an*“) und mit der Aufforderung des Lehrers, dass die Schüler und Schülerinnen schweigen sollen, endet („*der sagt immer nur schweig*“).

Für die Jungen zeigt sich, dass die beschriebene Unterrichtssituation mit dem Lehrer Bergmann als Beispiel für einen rigiden Umgang der Lehrkräfte mit den Schülern und Schülerinnen steht. Damit nehmen die Jugendlichen die Handlungsweisen der Lehrkraft im Unterricht als „Willen brechen“ wahr und thematisieren das Durchsetzen schulischer Regeln und Normen als eine willkürliche Disziplinierung. Es kann angenommen werden, dass die Konflikte, die während der Aushandlungssituation im Unterricht entstehen, nicht aufgelöst werden, sondern sowohl vonseiten der Lehrer als auch vonseiten der Jugendlichen wechselseitig bedient werden. Die Handlungen der Jugendlichen (das Vergessen von Unterrichts- und Arbeitsmaterialien sowie die Diskussionen über Disziplinierungsmaßnahmen der Lehrer) und die Reaktion der Lehrkräfte (Sanktionierung und Disziplinierung) verweisen damit auf eingebaute Verhaltensmuster in der Schüler-Lehrer-Interaktion, die gewissermaßen durch ein routiniertes Handeln gekennzeichnet sind. Die Verhaltensweise der Lehrkräfte (z. B. das Nach-Hause-Schicken) wird von den Jugendlichen als fester Bestandteil einer Unterrichtspraxis zur Kenntnis genommen, die sich in den verschiedensten Situa-

tionen wiederholt und von ihnen als ein scheinbar willkürliches Verhalten des Lehrpersonals wahrgenommen wird, das sie nicht nachvollziehen können.

Die Ausführungen der Jugendlichen können als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Lehrer Bergmann die Diskussion im Unterricht als Provokation und Opposition gegenüber der Institution Schule auffasst. Die Jugendlichen selbst thematisieren die Situation im Unterricht nicht als Provokation oder gar als Opposition gegenüber den institutionellen Erwartungen, die an sie gestellt werden. Aus ihrer Perspektive stellen sie den rigiden Umgang des Lehrers infrage und wollen nachvollziehen, wieso der Lehrer mit dieser aus ihren Augen überzogenen Disziplinierung reagiert. Ähnlich wie im Fall Klaus Kutschbach von Wiezorek (2005) scheint der Zugang zur Schule für die Jugendlichen der Gruppe Hilo durch ein Beziehungsmuster zwischen den Schülern und den Lehrkräften gerahmt zu sein, das auf Komplementarität beruht (ebd., S. 274ff.): Darin gilt es, sich nicht einfach dem Lehrpersonal und den institutionellen Erwartungen und Normen sowie schulischen Regeln unterzuordnen, sondern in einem Prozess der Auseinandersetzung die institutionellen Erwartungen der Lehrer und Lehrerinnen zu hinterfragen, um die schulischen Erwartungen und Anforderungen zu verstehen. Den Jugendlichen wird durch die Zurückweisung der Lehrkräfte und die Aufforderung „*schweig oder oder is gut is gut*“ hier allerdings keinerlei Gesprächsbereitschaft signalisiert. Insbesondere die Anweisung zu schweigen, verweist im schulischen Zusammenhang darauf, dass die Lehrkraft und ihre pädagogische Arbeit weder angesprochen noch hinterfragt werden dürfen. Für die Jugendlichen geht dieser Umgang der Lehrkräfte zum einen mit einer Geringschätzung der Schüler einher und zum anderen verweist der Umgang der Lehrkräfte auf eine Haltung des Lehrpersonals, bei der die Bedürfnisse, Sorgen und Fragen der Jugendlichen nicht ernst genommen werden.

5.1.2 Zentrale Orientierung: Schulabschluss und Arbeitswelt

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion dokumentieren sich zentrale Orientierungen der Jungen, die in der folgenden Sequenz deutlich werden:

S6: auch sowas . auch die klassenfahrt ähm . die ist im sommer
am zweiundzwanzigsten sechsten isch hab da geburtstag und
dann möchte ich bestimmt nich am gleichen tag das ist son-
tags wo wir da fahrn und da feier isch mit mein freunden
und da fa- . da hör isch bestimmt nisch abends um sechs uhr
auf zu feiern weil die dann sagen ja du musst jetzt auf
klassenfahrt //mmh// . ja dann hat die gesagt ja dann hast
du pesch gehabt dann musst du zu hause bleiben eine woche
kriegst kein abschluss du kriegst dein zeugnis nisch und

hast pesch gehabt
 S5: ja gel nur weil man nich auf klassen-
 S6: nur weil ich nisch auf klassenfahrt gehe
 S5: nur weil wir
 nich auf klassenfahrt gehn wolln ähm kriegen wir keinen ab-
 schluss
 S7: das dürfen die nich machen . weil wenn du dein abschluss,
 wenn du den bestanden hast, dann-
 S1: am anfang als du dich angemel-
 det hast stand an diesem anmeldungs- äh zettel dass ihr
 klassenfahrt mit- also wenn ihr das-
 S6: dann mach ich einfach dann geh
 ich an diesem montag wo wir auf klassenfahrt fahren zum
 arzt lass mich einfach krankschreiben und dann fertig
 S1: so gehts auch

In der Verbindung der beiden Themen – die Teilnahme an der Klassenfahrt und die Geburtstagsfeier – zeigt sich in der kollektiven Auseinandersetzung, dass der Schulbesuch als Pflicht wahrgenommen wird, um einen Schulabschluss zu erlangen. Gemeinschaftsbildende schulische Maßnahmen, wie beispielsweise „*die klassenfahrt*“, werden von ihnen allerdings nicht mit Schule und Lernen in Verbindung gebracht, sondern abgelehnt.

Insbesondere der Verweis auf die Geburtstagsfeier („*und da feier isch mit mein freunden und da fa- . da hör isch bestimmt nisch abends um sechs uhr auf zu feiern weil die dann sagen ja du musst jetzt auf klassenfahrt*“) dokumentiert eine Orientierung an außerschulischen Peers und zeigt auf, dass Schule und Lebenswelt getrennt voneinander wahrgenommen werden.³⁶ Eine Überschneidung dieser beiden „Welten“ macht deutlich, dass Schule lediglich als Ort verstanden wird, an dem man auf den Schulabschluss und die Arbeitswelt vorbereitet wird. Diese Reduzierung von Schule und Unterricht auf den Erhalt eines Schulabschlusses verweist auf den instrumentellen Umgang der Jugendlichen mit schulisch-institutionellen Erwartungen und lässt bei den Jungen eine klare Schulabschlussorientierung erkennen.

Diese Schulabschlussorientierung ist zentral für die Gruppe Hilo und steht im Fokus der Auseinandersetzung: Die Zustimmung, dass sie es als ungerecht empfinden, wenn die Jugendlichen keinen Schulabschluss bekommen, nur weil sie nicht an der Klassenfahrt teilnehmen („*ja gel nur weil man nich auf klassen-*“; „*das dürfen die nich machen . weil wenn du dein abschluss, wenn du den bestanden hast*“), verweist darauf, dass die Orientierung

³⁶ Dies markiert eine Besonderheit der Gruppe Hilo: Wie bereits in Unterkap. 4.2 ausgeführt besuchen die Jugendlichen erst seit eineinhalb Jahren eine gemeinsame Schulklasse im Rahmen des SchuB-Programms und kommen aus unterschiedlichen Stadtteilen einer hessischen Großstadt. Innerschulisch bilden die Jungen damit eine Peergroup, die sich durch ihren gemeinsamen Erlebnishintergrund auszeichnet. Die Jungen haben jedoch in ihrer schulbiografischen Karriere individuelle schulische Erfahrungen gemacht, die durch individuelle peerbezogene Besonderheiten gekennzeichnet sind.

von der gesamten Gruppe getragen wird. Des Weiteren ist die gemeinsame Suche nach einer Lösung („dann mach ich einfach dann geh ich an diesem montag wo wir auf klassenfahrt fahren zum arzz lass mich einfach krankschreiben und dann fertig“), um nicht an der Klassenfahrt teilnehmen zu müssen, ebenfalls als ein Hinweis darauf zu lesen, dass die Orientierung an dem Schulabschluss für die gesamte Gruppe relevant ist.

Darüber hinaus verweist ein instrumenteller Umgang ebenfalls darauf, dass Schule für sie ein Ort ist, an dem es in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt, dass die Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden, und ihnen aufgezeigt wird, wie sie die an sie gestellten schulischen Erwartungen erreichen können. Diese Verantwortlichkeit wird einerseits hinsichtlich unterschiedlicher handlungspraktischer Ebenen thematisiert, insbesondere in der direkten Auseinandersetzung während des Unterrichts (vgl. Abschn. 5.1.1). Andererseits stellt auch die konzeptionelle Ausgestaltung des SchuB-Programms für die Jugendlichen ein schulisches Hindernis dar, um gute Noten zu erhalten und den Schulabschluss zu bewältigen:

S4: ähm was noch . wir schreiben zu viele arbeiten
S5: wieso schreiben wir freitag schon wieder ne mathearbeit
S3: wo ich vorbereiten
müssen
S5: und das haben wir erst gestern herausgefunden
S4: ja die sagen uns drei tage davor un danach
S5: weil morgen und übermorgen sind wir nich da weil wir praktikum haben
I: hm
S4: deswegen is scheiße deswegen schreiben wir auch schlechtere noten deswegen kommen wir auch nich mit

In dieser Sequenz wird die Kritik der Jugendlichen gegenüber der Schule deutlich, die sich in unterschiedlichen Punkten ausdifferenziert: Am Beispiel des Mathematikunterrichts und der bevorstehenden Arbeit wird von ihnen angeführt, dass zu viele Tests im Unterricht geschrieben werden („wir schreiben zu viele arbeiten“), und es wird von den Jungen kritisiert, dass die Vorbereitungszeit für die Arbeiten zu kurz ist. Insbesondere bei der Vorbereitungszeit wird von ihnen angemerkt, dass die Lehrkräfte nicht beachten, dass die Jungen sich an zwei Tagen (Mittwoch und Donnerstag) in der Woche im Praktikum befinden: Damit wird von den Jugendlichen hier hervorgehoben, dass die Lehrkräfte nicht die Besonderheit des SchuB-Programms berücksichtigen würden. Zugleich impliziert diese Aussage, dass die beiden Praktikumstage von den Jungen nicht als reguläre Schultage wahrgenommen werden, an denen sie sich auf den Unterricht und bevorstehende Arbeiten vorbereiten können. Die Betonung der strukturellen Besonderheiten des SchuB-Konzepts kann

als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass das Praktikum nicht als Ausbildungsvorbereitung von den Jugendlichen zur Kenntnis genommen wird, sondern für sie eine zusätzliche Belastung darstellt.

Die Jugendlichen führen nicht nur eine Kritik an den Lehrkräften und dem Unterricht an, sondern zeigen gleichzeitig auch die Folgen auf, die mit den Tests und einer kurzen Vorbereitungszeit für sie einhergehen: Eine Folge ist, dass die Jugendlichen „*schlechtere noten*“ schreiben, und die zweite Folge ist, dass sie im Unterricht nicht mitkommen („*deswegen kommen wir auch nich mit*“). Hier zeigt sich, dass die Jungen die Verantwortung für ihre schlechten Noten zum einen den Lehrkräften und zum anderen den strukturellen Gegebenheiten des SchuB-Programms zuschreiben. Diese Zuschreibung verweist darauf, dass sie sich als „Opfer schulstruktureller Verhältnisse“ sehen, und zugleich wird die Verantwortung für den eigenen Lernprozess den Lehrkräften zugewiesen.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion werden das Thema „SchuB“ und die Besonderheiten des schulischen Alltags wieder aufgegriffen und hier unter dem Thema des Praktikums weiter diskutiert:

- S6: es gibt ja die normale klasse und diese schub halt und da ist es ja so man macht zweimal die woche praktikum im ersten hat man nur zwei das find ich nich so gut weil man jetzt sind wir in der schule und was ich danach machen will kann ich dann ja danach praktikum machen nach der schule . in der einen is es ja so dass man dann dr- drei wochen hat oder so und dann lernt man ja eigentlich in der schule . also ich fänds besser wenn man eigentlich hauptsächlich schule hätte und man einfach diese drei wochen praktikum hat und dann fertig
- S1: hier bei eine sache diese zwei tage praktikum hast du dafür damit du dann ne ausbildung machen kannst deswegen ham die das auch gemacht
- S5: diese zwei tage praktikum das wir haben ist das einzige gute hier an dieser schule . hört ma auf man . ihr nervt voll
- S6: es kommt drauf an . ich fänds besser wenn wir die ganze woche schule hätten dann dieses prak- da diese drei wochen praktikum am stück hätten dann würd man fürs praktikum lern und wenn wir dann schule haben für die schule sozusagen
- S2: genau wegen arbeiten
- S6: und wenn man im prinzip denkt, wenn man zum beispiel sein praktikum hätte was man zum beispiel im kindergarten gemacht hat und dann noch realschule also bringt uns das nichts wenn ich nen praktikum im kindergarten mache weil ich muss ja noch realschule machen und so weiter //mmh//
- S1: ´wieso real´ (fragend)
- S6: man braucht real . man muss mittlerweile real
- S1: okee dann musst du dir aber was suchen was suchen äh wo du nen hauptabschl- schulabschluss
- S6: ja aber ich will ja nix mit hauptabschluss was bringt

mir nen hauptschulabschluss . heutzutage braucht man für
jeden guten beruf braucht man real

Insgesamt zeigt sich, dass das Thema Praktikum von den Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen wird und auch differenziert in der Diskussion ausgeführt wird. Es dokumentiert sich zum Thema Praktikum bei den Jungen damit keine gemeinsame Haltung. Vielmehr können unterschiedliche Haltungen innerhalb der Gruppe ausfindig gemacht werden. Zum einen wird von S6 das Praktikum als zusätzliche Belastung zum schulischen Alltag erfahren: *„also ich fänds besser wenn man eigentlich hauptsächlich schule hätte und man einfach diese drei wochen praktikum hat und dann fertig“*. Betont wird eine Trennung von Schule und Berufsleben, also der praktischen Arbeiten und des Schullebens. Diese Wahrnehmung und Argumentation von S6 zum Thema des Praktikums wird von S2 bestätigt (*„genau wegen arbeiten“*). Es zeigt sich in der Argumentation von S6, dass eine Trennung von Schule und Arbeit favorisiert wird, um sich jeweils auf einen Lernbereich zu konzentrieren. Dieser Wunsch verweist darauf, dass das Praktikum zwar als Vorbereitung auf das spätere Arbeitsleben verstanden, aber nicht als dringende Voraussetzung für einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz gesehen wird. Das angebrachte Argumente *„ich fänds besser wenn wir die ganze woche schule hätten dann dieses prak- da diese drei wochen praktikum am stück hätten dann würd man fürs praktikum lern und wenn wir dann schule haben für die schule sozusagen“* kann dann als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass die Fördermaßnahme SchuB von den Jugendlichen nicht als pädagogische Einheit verstanden wird, die eine Verknüpfung zwischen dem Unterricht, der sozialpädagogischen Unterstützung und den Praktika im Betrieb darstellt (vgl. hierzu Fuchs-Dorn 2013, S. 43). Stattdessen zeigt sich, dass im SchuB-Konzept Schule und Praktikum als zwei Erfahrungsbereiche wahrgenommen werden, die nicht miteinander in Verbindung stehen.

Zum anderen wird von S1 darauf verwiesen, dass *„diese zwei tage praktikum hast du dafür damit du dann ne ausbildung machen kannst deswegen ham die das auch gemacht“*: Das Praktikum wird von S1 als eine Art „Hilfsmittel“ benannt, um über das SchuB-Konzept einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Argumentation von S1 richtet sich an den Vorstellungen und Erwartungen von SchuB aus, er betont aber auch hier nicht die pädagogische Verknüpfung zwischen Schule und Beruf, sondern S1 verweist auf einen strategischen Umgang mit den Strukturen dieser schulischen Fördermaßnahme. Ein weiterer Umgang mit den SchuB-Strukturen wird an der Aussage von S3 sichtbar (*„diese zwei tage praktikum das wir haben ist das einzige gute hier an dieser schule“*) und kann als Hinweis

darauf gelesen werden, dass das Praktikum als „Fluchttort“ vor der Schule und dem schulischen Alltag genutzt wird. Es dokumentiert sich eine ablehnende Haltung von S3 gegenüber der Schule, aber nicht gegenüber dem Praktikum, dass als „*das einzig gute*“ innerhalb dieser Fördermaßnahme gesehen wird, weil dies für ihn eine Art „Auszeit“ des schulischen Alltags darstellt.

Die Trennung zwischen den beiden Bereichen Schule und Praktikum verweist auf eine Differenzierung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten. Willis (1979) beispielsweise zeigt auf, dass die „lads“ als scheiternde Vertreter der Arbeiterklasse die Überzeugung vertreten, „daß Praxis wichtiger sei als die Theorie“ (Willis 1979, S. 91). Den praktischen Fähigkeiten wird von den „lads“ mehr Bedeutung beigemessen. Das heißt, zum einen ist die praktische Arbeit die „*Voraussetzung* für andere Arten des Wissens“ (ebd.; Herv. i. O.). Zum anderen, so schlussfolgern die „lads“, sollte das theoretische Wissen an keine nutzbringende Praxis gebunden sein, dann werden die Vorteile von theoretischem Wissen nicht deutlich und damit ist dieses Wissen stets abzulehnen (ebd.). Für die Mittelklassenkultur konnte Willis (1979) hingegen aufzeigen, dass theoretisches Wissen und Qualifikationen „Machtmittel zum Aufstieg auf der sozialen Stufenleiter“ (ebd., S. 92) darstellen.

Bei den Jugendlichen der Gruppe Hilo sind keine Hinweise zu finden wie bei den „lads“ von Willis (ebd.), dass theoretisches Wissen generell abgelehnt wird, sondern dass theoretisches Wissen die Grundlage für Qualifikation ist. Ähnlich wie bei der Mittelklassekultur werden Qualifikationen als Aufstiegschancen gesehen. Anzunehmen ist für die Gruppe Hilo, dass trotz des unterschiedlichen Umgangs mit den Strukturen des SchuB-Konzepts und den verschiedenen Haltungen der Jugendlichen gegenüber dieser Fördermaßnahme ein gemeinsamer Konsens darin besteht, dass der Schulabschluss die Grundvoraussetzung für die praktische Arbeit bzw. für eine berufliche Ausbildung ist. Allerdings werden die beiden Bereiche Schule und Betrieb nicht als pädagogisches Zusammenspiel betrachtet, sondern sie werden getrennt voneinander wahrgenommen, was nicht der Fördermaßnahme SchuB entspricht (vgl. hierzu Fabel-Lamla & Thielen 2011).

Wie aus der Passage hervorgeht, sind nicht das SchuB-Konzept und die damit einhergehenden Strukturen das problematisierte Thema der Jugendlichen, sondern die damit verbundenen und wesentlich komplexeren Erfahrungen, die die Jugendlichen während dieser Fördermaßnahme hinsichtlich ihrer Berufsvorstellungen und des angestrebten Schulabschlusses machen: Ihre spezifischen beruflichen Vorstellungen können die Jugendlichen

im Rahmen des SchuB-Konzepts zwar umsetzen, indem sie beispielsweise ein „*praktikum im kindergarten*“ machen.³⁷ Eine Ausbildung können sie aber trotz des Praktikums in diesem Bereich nicht beginnen, weil ihnen die formale Voraussetzung des Realschulabschlusses fehlt („*also bringt uns das nichts wenn ich nen praktikum im kindergarten mache weil ich muss ja noch realschule machen und so weiter*“). Dieses Wissen, dass der Realschulabschluss zur Mindestnorm geworden ist („*heutzutage braucht man für jeden guten beruf braucht man real*“), gilt als ein Indiz dafür, dass die eigenen beruflichen Vorstellungen abgesenkt werden, wenn diese nicht erreicht werden können (vgl. hierzu Walther 2014).

Obwohl die argumentativen Grundfiguren der Jugendlichen unterschiedlich in Bezug auf das Praktikum und die strukturellen Gegebenheiten der SchuB-Maßnahme sind, zeigen sich in der gesamten Gruppe Hilo die beiden zentralen Orientierungen am Erreichen des Schulabschlusses und an der Arbeitswelt.

5.1.3 Konflikte innerhalb der Gruppe Hilo

Der Diskussionsverlauf spitzt sich bei der Thematisierung unterschiedlicher Bewertungs- und Verhaltensmaßstäbe in der Schule zu. Eingeleitet wird das Thema von S1, der sich bis zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Diskussion eher zurückgehalten hat:

```
S1:                also dürfte ich mal kurz was sagen . also
ich hab gute noten //mmh// und er also ich bin . manchmal
fehl ich . also ich hab insgesamt so fünfzehn fehlstage
//mmh// und ich krieg im sozialverhalten ne zwei und er
kriegt im sozial verhalten ne fünf (meint S3)
S3: vier du depp
S1: vier eben und er beschwert sich warum ich ne äh . ne besse-
re note bekomm
```

Anhand eines Notenvergleichs wird ein gruppeninterner Konflikt eingeführt: Für S1 ist es unverständlich, dass sich innerhalb der Gruppe über unterschiedliche Bewertungs- und Verhaltensmaßstäbe in der Schule beschwert wird („*er beschwert sich warum ich ne äh . bessere note bekomm*“). Diese Beschwerde deutet nicht nur eine Diskrepanz zwischen S1

³⁷ In dieser Interviewpassage findet das angesprochene Praktikum im Kindergarten dahingehend Beachtung, dass es nicht den geschlechtertypisierenden Normalitätsannahmen entspricht. Die anzustrebende Ausbildung als Erzieher kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Kindergarten eventuell ein Arbeitsfeld ist, das man sich zutraut und in dem man sich bewähren kann. Möglicherweise kann dies darauf zurückzuführen sein, dass es eine Arbeit mit Kindern ist, zu denen man einen Zugang hat. Das würde wiederum darauf verweisen, dass die Jungen sozialer sind, als sie sich im Rahmen der Gruppendiskussion geben. Möglicherweise wird durch die Arbeit mit Kindern auch Männlichkeit obsolet oder kann in diesem Rahmen relativiert werden. Weitere verknüpfende Ausführungen zu geschlechtertypisierenden Normalitätsvorstellungen und den Ausbildungs- sowie Berufsvorstellungen der Jugendlichen sind während der gesamten Gruppendiskussion nicht zu finden.

und den anderen Teilnehmern der Gruppe an, sondern es zeigt sich hier ein gruppeninterner Konflikt:

S3: lass mich erstmal ausreden lass mich erstma ausreden (alle durcheinander)
S5: nein nein guck mal . wir meinen es so und jetzt nich böse werden wir meinen das so wenn wir ehrlich sind wir sinds ja hier . ich meins grad todesernst jeden tag ich sag nich das es nich einma die woche is jeden verscheißten tag kommt er zur dritten stunde oder zur vierten .
S1: also das
S5: nein nein ich bin noch nich fertig
S1: fünfzehn fehltag wenn ich jeden tag zu spät komme hätte ich nicht fünfzehn fehltag
S5: nein ()
S1: dann
musst du dich besser ausdrücken
S5: ja das is ja die sache die können das zusammenrechnen ham die gesagt zusammrechnen was an tage rauskommt
S1: fünfzehn tage von äh wie viele tag- schultag ham wir . zweihundert etwas
S4: fehltag haben nichts mit stunden zu tun weißt du wie oft du zu spät gekommen bist und fehltag wie oft du gefehlt hast
S1: ja das is doch zusammen gerechnet
S4: nein das is anders
man
S1: willst du mein zeugnis sehn

Das charakteristische Merkmal der Gruppe – die Aushandlung darüber, wer wann sprechen darf („*lass mich erstmal ausreden*“) – wird hier auf der Aushandlungsebene mit der Frage nach einer gerechten Verteilung von Bewertungs- und Verhaltensmaßstäben verknüpft. Die Verknüpfung der beiden Themen Notengebung und Zuspätkommen zum Unterricht dient für die Gruppe als Marker, die Auseinandersetzung auf der Peerebene fortzuführen. Auf der gruppeninternen Ebene wird S1 durch eine direkte Adressierung („*nein nein guck mal*“) angesprochen und ihm wird in einer zugewandten und erklärenden Adressierung versucht zu erläutern, dass die anderen Jungen in der Gruppe die Notenvergabe und sein häufiges Fehlen im Unterricht als ungerecht empfinden. Damit deuten sich innerhalb der Gruppe Hilo unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellung bezüglich schulischer Regeln und institutioneller Erwartungen an.

Die Auseinandersetzung mit dem schulischen Alltag und die als ungerecht empfundene Verhaltensweise von S1 münden in einem Du-wir-Vergleich: Wir gehen jeden Tag pünktlich in die Schule und erfüllen damit aus unserer Perspektive die Erwartungen der Schule. Du hingegen kommst „*jeden verscheißten tag*“ erst „*zur dritten stunde oder zur vierten*“ und verletzt damit die schulische Regel, dass man als Schüler nicht zu spät kommen darf.

Der Schulalltag wird von den Jugendlichen der Gruppe mit der schulischen Regel „Pünktlichkeit“ in Beziehung gesetzt und es wird gegenüber S1 argumentativ bekräftigt, dass Zuspätkommen zum Unterricht ein sichtbarer Verstoß gegenüber schulisch-institutionellen Regeln ist. Es zeigt sich, dass für S1 in dem Diskurs zu den Themen Pünktlichkeit und Zuspätkommen nicht erkennbar wird, wieso sich die Gruppe über sein Verhalten beschwert und dies als ungerecht von dem Rest der Gruppe bewertet wird.

Hinsichtlich der Ungerechtigkeitsempfindung zieht S1 im Rahmen der Auseinandersetzung sein Zeugnis als Legitimationsgrundlage hinzu und versucht, den anderen Gruppenmitgliedern zu verdeutlichen, dass die Institution Schule ihm bescheinigt hat („*willst du mein zeugnis sehn*“), dass er nur 15 Tage in der Schule nicht anwesend war. Innerhalb der Gruppe wird das Zeugnis als Bestätigung der Fehltage nicht anerkannt, da das wahrgenommene Fehlen von S1 über diese 15 Tage hinausgeht. Die Kritik an dem Verhalten von S1 und die Nichtakzeptanz des Zeugnisses als Bestätigung verweisen darauf, dass es innerhalb der Gruppe Hilo nicht nur unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen gibt, sondern sich ebenso verschiedene Orientierungen in Bezug auf das Thema „Pünktlichkeit“ dokumentieren.

Die unterschiedlichen Haltungen hinsichtlich der Erfüllung schulischer Regeln und institutioneller Verhaltenserwartungen, die sich innerhalb der Gruppe dokumentieren, werden im weiteren Diskussionsverlauf expliziert. Zunächst findet jedoch eine Unterbrechung der Diskussion durch eine rituelle Konklusion statt, bei der die Interviewerin von S4 direkt angesprochen und gefragt wird: „*okee was möchten sie noch wissen*“: Diese direkte Adressierung der Interviewerin soll einen Themenwechsel erzwingen. Der Versuch, den Konflikt, der innerhalb der Gruppe besteht, mittels einer rituellen Konklusion zu stoppen, gelingt S4 nicht und die Diskussion wird durch eine Explikation zum Verhalten von S1 fortgeführt:

S4: okee was möchten sie noch wissen

S3: nein warte isch bin noch nisch fertig is ja egal mit dem zeugnis der is gut und in äh alles . aber ich bin ich bin nich der beste in der klasse sag ich ehrlich isch versteh manch themen nisch er versteht es ich nisch er versteht mathe er is besser in alles vielleicht is er besser in alles . aber ich versteh nisch ich hab einmal ich () er kommt zu spät von der pause rein isch frag ihn wo warst du zu hause . zu hause ganz locker ich war zu hause geschlafen okee geht rein dann sagt der herr maier liest uns unsre noten vor für die stunde und so . isch meld mich ja viel mehr er kommt vier stunden zu spät und er macht nichts oder sport

investiert im schulischen Bereich gerade so viel, wie es für das Erreichen seines Ziels – gute Noten und den Schulabschluss – nötig ist. Das zeigt auf, dass ein ruhiges und unauffälliges Verhalten im Unterricht die Folge hat, dass S1 nicht als störend von den Lehrkräften wahrgenommen wird, obwohl er zu spät kommt – damit einhergehend offenbar bessere Noten im Sozialverhalten. Zum anderen wird demgegenüber durch die Kritik an dem nachlässigen Verhalten von S1 gegenüber dem Nichteinhalten schulischer Regeln und institutioneller Erwartungen sichtbar, dass sich die Gruppe nicht nur an Pünktlichkeit und Anwesenheit im Unterricht, sondern ebenso an der Mitarbeit orientiert. In ihrem Verständnis von Schule sind sowohl die Präsenz als auch die aktive Teilnahme im Unterricht von Bedeutung.

Innerhalb der Gruppe wird in der gesamten Sequenz eine personelle Kritik an S1 hergetragen, die aufzeigt, dass die schulischen Orientierungen der gesamten Gruppe keinesfalls antagonistisch, sondern lediglich unterschiedlich gewichtet sind: Pünktlichkeit und Mitarbeit im Unterricht sind bei allen Jugendlichen der Gruppe Hilo Themen, an denen sich orientiert wird. Ersichtlich wird jedoch, dass die Jugendlichen eine unterschiedliche Priorisierung vornehmen.

Das geringere Enaktierungspotenzial, das S1 gegenüber den anderen Teilnehmern der Gruppe für schulische Belange investiert, ist unter den schulischen Gegebenheiten für ihn unproblematisch und findet in einer erfolgreichen Handlungspraxis ihren Ausdruck. Das Enaktierungspotenzial der anderen Gruppenmitglieder hingegen ist eingeschränkter, da eine stärkere Orientierung an Pünktlichkeit und Mitarbeit scheinbar weniger stark von den Lehrkräften wahrgenommen und positiv bewertet wird als die fachliche Leistung und eine unauffällige Unterrichtsbeteiligung. Es zeigt sich hier, dass die Gruppenmitglieder nicht nachvollziehen können, dass eine inhaltlich-fachliche und scheinbar angepasste Haltung an schulische Erwartungen eine bessere Realisierung in Bezug auf die Qualifikation und den Schulabschluss ermöglichen. Dies wird in der Gruppendiskussion nicht dem Lehrpersonal oder dessen Bewertungsmaßstäben zum Vorwurf gemacht, sondern das Verhalten von S1 wird dafür kritisiert.

5.1.4 Geschlecht und Schule

Wie bereits vorab ausgeführt ist das Thema Gerechtigkeit im schulischen Rahmen für die Gruppe Hilo von großer Bedeutung. Unter der Frage nach einer Benachteiligung von Jungen in der Schule diskutieren die Jugendlichen eine weitere Situation hinsichtlich eines

gerechten und ungerechten Umgangs. Im Fokus steht hier allerdings der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen:

- S5: aber ich kanns immer noch nicht verstehn, jo okee ich stand daneben zu gucken dann is es unterlassene hilfeleistung ok aber doch nicht klassenkonferenz alter
- S3: aber ich hab doch geholfen das versteh ich nicht ich hab doch geholfen . ich hab die richtig rausgezogen aber da krieg ich trotzdem das is unfair . dann wollt der lehrer diskutiern und ich hab gesagt wie oft soll ich noch . ich hab tausend mal gesagt ich hab geholfen sagt der nein nein nein du hast nicht geholfen
- S5: wenn sie wenn sie wenn jetzt klitschko und der mike tyson auf der straße fighten wer will denn dazwischen gehn
- S6: wenn du dazwischen gehst wirst du selbst noch getroffen
- S5: ja es war nen mädchen aber trotzdem

Die Jugendlichen der Gruppe Hilo schildern eine Situation, in der sie sich von den Lehrkräften ungerecht behandelt fühlen: Während einer handgreiflichen Auseinandersetzung der Mädchen („*ja es war nen mädchen*“) haben die Jungen versucht, dazwischen zu gehen, um zu schlichten („*ich hab dich geholfen*“). Als ungerecht wird die Reaktion des Lehrers von den Jugendlichen beschrieben, der ihnen unterstellt, nicht geholfen zu haben, sondern ein Teil der Auseinandersetzung der Mädchen gewesen zu sein („*ich hab tausend mal gesagt ich hab geholfen sagt der nein nein nein du hast nicht geholfen*“). Insbesondere die harte Sanktionierung durch eine „*klassenkonferenz*“ ist von den Jungen nicht nachvollziehbar.

Aus der Sicht der Jugendlichen unterstellen die Lehrkräfte den Jungen eine Mittäterschaft während der Prügelei, ohne zunächst zu klären, welche Rolle sowohl die Jungen als auch die Mädchen während der handgreiflichen Auseinandersetzung eingenommen haben. Die Jugendlichen kritisieren hier den Umgang der Lehrkräfte, der sich an Geschlechterstereotypen orientiert, insbesondere dass ihnen als Jungen in Abrede gestellt wird, während einer gewalttätigen Auseinandersetzung zwischen den Mädchen in guter Absicht gehandelt haben. Das „*In-Abrede-Stellen*“ erscheint als ein Indiz dafür, dass Jungen aus ihrer Sicht für die Gewalt innerhalb der Schule verantwortlich gemacht werden. Obwohl die Jugendlichen der Gruppe Hilo in der Gruppendiskussion anführen, dass sie sich in die Prügelei der Mädchen nur eingemischt haben, um die Mädchen auseinanderzubringen, werden sie von den Lehrkräften als Mittäter der Prügelei dargestellt („*sagt der nein nein nein du hast nicht geholfen*“). In diesem Rahmen verweist die beschriebene Situation auf genderspezifische Vorstellungen der Lehrer und Lehrerinnen, die sich scheinbar an gendergezogenen Stereo-

typen orientieren. Eine Unterstellung von Gewalttaten gegenüber den Jungen und die damit verbundene Wahrnehmung der Jungen als Verursacher von Gewalt induzieren damit eine Ungleichbehandlung der Jungen innerhalb des schulischen Rahmens. Diese Ungleichbehandlung wird insbesondere an den Sanktionsmaßnahmen der Lehrkräfte sichtbar, die in der folgenden Sequenz detaillierter diskutiert werden:

S3: ja ja okay . auf jeden auf jeden fall ein lena und ein verena und die lena äh die verena hat ihr was anvertraut und die hats die lena hats weiter erzählt //mmh// und danach . weißt du . wissen sie sie hat nen bisschen angst gemacht und danach is sie ausgetickt und hat sie geschlagen ich hab mich dann vor . ich hab lena rausgezogen da war er dabei ich hab zu der gesagt geh nach hause kommt die verena zieht die wieder zurück . ich konnt nix mehr machen dann hab ich aufgegeben ich dreh misch um un will so weiterlaufen und was passiert . sie hat draufgehaun was passier ich und er kriegen klassenkonferenz . einfach so
I: und sonst gar nichts
S3: wie bitte
I: was war mit den mädels
S6: die ham keinen klassenverweis
S3: ja also verena gekriegt aber lena nisch . wenn wir wenn wir uns jungs uns jungs schlagen wir kriegen beide klassenkonferenz . ich weiß schon wie es is . ich hab schonmal geschlagen zwei mal dieses schuljahr und ich hab trotzdem klassenverweis gekriegt
S2: auch wenn du geschlagen wurdest . also wenn beide sich haun
S3: ey junge denkst du ich kann nisch schlagen oder was . nein
S2: würdest du misch jetzt schlagen
S3: ja
S2: ja los

Diese Sequenz zeigt auf, wie sich die Prügelei aus der Perspektive der Jungen entwickelt hat: Zwischen den Mädchen gab es einen Vertrauensbruch („die verena hat ihr was anvertraut und die hats die lena hats weiter erzählt“) und aus diesem resultierte eine handgreifliche Auseinandersetzung („danach is sie ausgetickt und hat sie geschlagen“; „sie hat draufgehaun“), bei der sich die Jungen verpflichtet fühlten, die Prügelei zwischen den beiden Mädchen zu beenden („ich hab lena rausgezogen da war er dabei“). Die Jungen positionieren sich zwar als Beteiligte der Prügelei, aber nicht dahingehend, dass sie als Mittäter beteiligt waren, sondern als Schlichter versuchten, die Prügelei zwischen den Mädchen zu stoppen. Damit zeigt sich hier eine Stellungnahme der Jugendlichen, die sich gegen die geschlechterspezifische Haltung der Lehrkräfte richtet: Sie grenzen sich wiederholt explizit davon ab, in diesem Moment Mittäter der Prügelei gewesen zu sein. Des Weiteren werden die geschlechterstereotypischen Verhaltensvorstellungen der Lehrkräfte wiederholt impli-

zeit kritisiert: Insbesondere die Ungleichbehandlung der Lehrer und Lehrerinnen bei der Zuweisung von Sanktionen wird von den Jugendlichen in ihren Erzählungen hervorgehoben. Die pädagogische Handlungspraxis der Lehrkräfte scheint von einer ungleichen Sanktionspraxis gegenüber den Jungen in der Schule geprägt zu sein, die sich darin äußert, dass ihnen per se unterstellt wird, gewalttätig zu sein (*„wenn wir wenn wir uns jungs uns jungs schlagen wir kriegen beide klassenkonferenz“*).

Des Weiteren dokumentiert sich in actu, dass sich die Jungen gruppenintern in einer „Dynamik der Gewalt“ befinden, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Jugendlichen sich verhältnismäßig schnell in Prügeleien verstricken lassen. Während der Diskussion zeigt sich folgendes Phänomen: Der Zugang der Jungen untereinander ist von einer Sensibilität gegenüber Provokationen geprägt, die sich beispielsweise an provozierenden Fragen *„ey junge denkst du ich kann nisch schlagen oder was“* oder an der herausfordernden Zuspitzung untereinander festmachen lässt (*„würdest du misch jetzt schlagen“*). Diese Situation in der angeführten Sequenz verdeutlicht, dass sich die Jungen relativ schnell herausgefordert fühlen und es nur weniger Voraussetzung bedarf, um sich untereinander zu schlagen. Nicht nur die Fragen, ob man schlagen würde oder nicht, auch eine potenzielle Opferadressierung (*„auch wenn du geschlagen wurdest“*) ist eine Provokation, auf die man als Junge unter den Peers reagieren muss. Dies wiederum zeigt auf, dass sich die Jugendlichen in solch einer Situation behaupten müssen, um in der Peergroup nicht als „Opfer“ dazustehen. Damit verweist diese gruppeninterne Auseinandersetzung darauf, dass die Sozialbeziehung zwischen den Peers untereinander per se als asymmetrisch gedacht ist und diese von einer klaren Hierarchie strukturiert wird. Innerhalb dieser Hierarchie sind die Jugendlichen darum bemüht, ihr „Gesicht zu wahren“, sodass sich die Beziehungen untereinander dahingehend ausgestalten, dass Jungen sich schlagen (müssen), unabhängig davon ob man Angreifer oder Verteidiger ist. Dies wiederum bedeutet für die Jugendlichen Stärke, Macht und Gewaltbereitschaft im Peerkontext zu demonstrieren, um Anerkennung zu erhalten.

Die Hierarchie innerhalb der Peergroup wird in besonderer Weise auch an einer weiteren Sequenz deutlich, in der die Jugendlichen davon berichten, wie sich der Umgang der Jungen untereinander entwickelt, wenn ein neuer Schüler in die Klasse kommt:

S3: kann ich nochmal was dazu sagen wenn die neue schüler komm
(schlägt mit faust in andere hand) paar schläge
I: warum
S3: `wie bitte` (fragend zu I)
I: warum

S6: abhärten.
S3: abhärten . nein spaß . aber aber ich . wir haben das
einma durchgezogen . aber da wars aber da wart ihr alle
noch nich da
S6: da war ich aber da das war bei mir
S3: ja das war wir hatten sport und da wer der neu junge der
hieß borut
S6: nein das war bei mir
S3: na is egal . borut wir hatten sport
gehabt . alle gehn auf den drauf . schläge aber so richtig
bam bam (deutet schläge mit hand vor) der hat geblutet nein
spaß . aber er hatte schmerzen . ja aber er hats verdient .
der war frech das darf man nich

Hier dokumentiert sich, dass die Peergroup der Jungen hierarchisch strukturiert ist und dass sich neue Schüler zunächst unterordnen müssen. Im Hinblick darauf, dass zunächst davon gesprochen wird, dass gewalttätige Auseinandersetzungen nur einmalig stattgefunden haben („*wir haben das einma durchgezogen*“), zeigt der Einwand von S6 („*das war bei mir*“), dass dies wiederholende Verhaltensweisen gegenüber neuen Schülern sind: Die Diskussion, ob S6 das „Opfer“ war oder ob „*borut*“ der Geschädigte gewesen ist, verweist darauf, dass solche Gewaltanwendungen ein gruppeninternes Verhaltensmuster darstellen. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass der In-Group-out-Group-Prozess von einem Machtgefälle geprägt ist, das sich sowohl durch eine „Opferrolle“ („*borut*“) als auch eine „Täterrolle“ („*alle gehn auf den drauf*“) gestaltet. Die Demonstration von Stärke und Dominanz deutet darauf hin, dass die Jungen unter Anwendung von Gewalt neuen Schülern die Gruppenregeln und Verhaltenserwartungen vermitteln und dass Gewalt innerhalb der Gruppe als ein legitimes Mittel angesehen wird („*ja aber er hats verdient . der war frech das darf man nich*“).

Somit deutet sich bei den Jungen eine Dilemma-Situation an, in der sich die Jugendlichen befinden: Einerseits zeigt sich, dass sich die Jungen innerhalb der Peergroup als gewaltbereit darstellen müssen, weil es zu ihrer Jungen-Identität dazugehört, aber auch um als Mitglied innerhalb der Peergroup anerkannt zu werden und die Stellung in der Hierarchie zu verteidigen. Andererseits beklagen sich die Jungen darüber, dass ihnen aus der Perspektive der Lehrkräfte per se Gewalttätigkeit unterstellt wird. Das heißt, sie versuchen, sich zum einen davon abzugrenzen, als gewalttätig wahrgenommen zu werden, zum anderen demonstrieren sie genau diese Gewalttätigkeit, um innerhalb der Peergroup akzeptiert und wertgeschätzt zu werden. Für die Jugendlichen besteht damit innerhalb des schulischen Kontexts das Dilemma, sich als männlich und gewalttätig im Rahmen der Peergroup darzustellen, jedoch nicht von den Lehrkräften als gewaltbereit wahrgenommen zu werden.

5.2 Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung

5.2.1 Die Ausgestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung

Es ist bei der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse bereits darauf hingewiesen worden, dass die Gruppe Hilo eine kritische Haltung im Hinblick auf den Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen einnimmt. So zeigt sich im Verlauf der Diskussion, dass die Jungen unterschiedliche Situationen thematisieren, in denen die Ausgestaltung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses im Fokus steht sowie damit einhergehende Missachtungserfahrungen der Jugendlichen in der Schule. Dabei kritisieren die Jugendlichen einen repressiven Umgang der Lehrkräfte, von denen die Jugendlichen aufgefordert werden, den Unterricht zu verlassen, oder ermahnt werden zu schweigen (vgl. Abschn. 5.1.1).

Es zeigt sich an der Kritik der Jugendlichen, dass sie sich von den Lehrkräften nicht als Personen anerkannt fühlen, die ein Recht auf Unterricht haben und nicht nach Hause geschickt werden wollen, oder als Personen, die ein Recht auf Meinungsäußerung haben und die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte hinterfragen dürfen. Mit Verweis auf Honneth (1992) deutet sich hier eine Verletzung von rechtlichen Anerkennungsansprüchen der Jugendlichen durch die Lehrpersonen an, bei der die Jungen der Gruppe Hilo nicht als Träger von universellen Rechten anerkannt werden. Ein Beziehungsmuster, das den Jugendlichen durch die Lehrkräfte in der Schule Rechte aberkennt, verweist in diesem Zusammenhang auf ein traditionsgebundenes Rechtsverhältnis, bei dem die Rechte einer Person „in gewisser Weise noch mit der sozialen Wertschätzung verschmolzen“ (Honneth 1992, S. 179) sind. Im historischen Prozess hat sich dieses traditionsgebundene Rechtsverhältnis jedoch gewandelt und unterscheidet zwischen „verschiedenen Formen der Achtung“ (ebd.) – zum einen rechtliche Anerkennung und zum anderen soziale Wertschätzung: Die rechtliche Anerkennung begründet sich damit auf einem universalistischen Prinzip, bei dem alle Menschen moralisch zurechenbare und autonome Rechtspersonen sind. Das bedeutet, alle Personen sind vor dem Gesetz gleich, unabhängig von ihrem Status als Schüler oder Lehrer. Das heißt, in modernen Gesellschaften hat sich die Schüler-Lehrer-Beziehung dahingehend ausdifferenziert, dass beide Seiten sowohl Rechte als auch Pflichten haben, die sich jedoch hinsichtlich verschiedener Rollen unterscheiden (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3).

Offenbar beruht das Beziehungsmuster zwischen den Jugendlichen der Gruppe Hilo und dem Lehrpersonal „auf einem Verständnis von generativer Differenz zwischen Erwachsenen und Kind, nach der das Kind zwar durch den Erwachsenen, nicht aber der Erwachsene

durch das Kind hinterfragt werden kann“ (Fabel-Lamla & Wiezorek 2008, S. 341). Darin wird deutlich, dass die Jugendlichen an den Lehrkräften und ihrer pädagogischen Praxis das eigene „Nicht-ernst-genommen-Werden“ kritisieren: nicht ernst genommen als jemand, der das Recht hat, Fragen zu stellen, und in diesem Sinne auch das Recht hat, das Handeln der Lehrkräfte zu hinterfragen. Das heißt an dieser Stelle, dass die die Jugendlichen wahrnehmen, dass sie von den Lehrkräften nicht ernst genommen werden, wenn sie eine Frage haben, auch wenn es um die Rechtfertigung des pädagogischen Handelns geht: Gleichzeitig bedeutet es nicht, dass die Lehrkraft sich für das Handeln rechtfertigen muss, aber es darf die Frage danach nicht ignoriert werden. Ein Eingehen der Lehrkräfte auf die Fragen der Jugendlichen würde aufzeigen, dass sie von den Lehrern und Lehrerinnen ernst genommen werden als jemanden, der dem pädagogischen Personal eine Frage stellt.

Die beiden Aufforderungen der Lehrpersonen, den Unterricht zu verlassen oder zu schweigen, zeigen auf, dass die Jugendlichen von den Lehrkräften nicht als gleichberechtigte Handlungs- und Gesprächspartner wahrgenommen werden. Ganz im Gegenteil, hier dokumentieren sich Missachtungserfahrungen, die in der Vorenthaltung von Rechten zum Tragen kommen: Das Hinterfragen der pädagogischen Unterrichtspraxis ist in diesem Sinne keine Missachtung der Rechte der Lehrkraft, sondern kann im Sinne Honneths als „Kampf um Anerkennung“ von den Jugendlichen gedeutet werden: ein Kampf darum, dass die Jugendlichen im Unterricht die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte hinterfragen dürfen. Dieser Kampf kommt in einer oppositionellen Haltung der Jugendlichen zum Ausdruck: Opposition als Widerstand gegenüber den Missachtungserfahrungen seitens der Lehrkräfte, die gegen das universalistische Recht der Jugendlichen verstößt, Fragen zu stellen.

Es zeigt sich in der Rekonstruktion, dass die Jugendlichen der Gruppe Hilo die Lehrkräfte in ihrer Rolle als jemand, der das Recht hat, ihnen gegenüber Weisungen zu erteilen, anerkennen. Damit deutet sich an, dass die Jugendlichen der Gruppe Hilo sich das Schüler-Lehrer-Verhältnis als ein Beziehungsmuster angeeignet haben, das nicht auf Komplementarität beruht: Komplementarität in der Schüler-Lehrer-Beziehung bezieht sich in diesem anerkennungstheoretischen Zusammenhang darauf, dass sich die Jugendlichen in einer asymmetrisch gestalteten Beziehung den Lehrkräften unterordnen, die Jungen aber dennoch als Personen mit universalistischen Rechten anerkannt werden. Diese rechtliche Anerkennung nehmen die Jugendlichen nicht zur Kenntnis, sondern eine Vorenthaltung von Rechten, die für sie bedeutet, dass sie die Schule als einen Raum wahrnehmen, der regle-

mentierend auf sie einwirkt und in dem sie von den Lehrkräften fremdbestimmt werden. Diese Fremdbestimmung zeigt sich in Sanktionen und disziplinarischen Maßnahmen, die aus der Perspektive der Jungen dann angewendet werden, wenn sie die pädagogische Unterrichtspraxis hinterfragen bzw. wenn sie ihre Rechte einfordern. Damit verweist die Opposition der Jugendlichen in der Schule darauf, dass das Einfordern von universellen Rechten ein Versuch ist, Komplementarität in der Schüler-Lehrer-Beziehung herzustellen.

Die von der Gruppe Hilo geschilderten Sanktionen und disziplinarischen Maßnahmen können mit dem „repressiven Modus der Erziehung“ (Willis 1979) dahingehend eingeordnet werden, dass die Lehrkraft mithilfe von sozialer Kontrolle machtvoll versucht, ihre Autorität durchzusetzen (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3). Damit dienen die Sanktionen (Aufforderungen, nach Hause zu gehen oder zu schweigen) als Mechanismen, um die Asymmetrie in der Schüler-Lehrer-Beziehung machtvoll einzufordern, um so die Überlegenheit der Lehrkraft herzustellen.

Der repressive Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen impliziert hier einerseits, dass die Jugendlichen der Gruppe Hilo in ihrem Status als Schüler angesprochen werden: Das heißt,

„die Schülerrolle ist entsprechend durch die funktionale Position des Schülers (als Lernender), seinem Status (als Noch-Nicht-Erwachsener/Selbstständiger) und den darauf bezogenen Aspekt sozialer Kontrolle (Leistungsnormen und ihre Anerkennung und Durchsetzung) bestimmt“ (Böhnisch 2003, S. 81 f.).

Andererseits wird die Rolle des Lernenden von den Lehrkräften dahingehend unterlaufen, dass sie die Jugendlichen in ihrem Status als Erwachsene ansprechen, indem sie aus dem Unterricht geschickt und aufgefordert werden, nach Hause zu gehen: Die Besonderheit der Gruppe Hilo ist, dass die Jugendlichen zum Teil volljährig sind und damit formal den Status eines Erwachsenen haben. In der Aufforderung des Nach-Hause-Schickens wird deutlich, dass die Lehrkräfte die Jugendlichen in ihrem Erwachsenenstatus ernst nehmen, weil die Schule zu diesem Zeitpunkt nicht mehr der Aufsichtspflicht nachkommen muss.

Hier wird für die Jugendlichen der Gruppe Hilo eine Dilemma-Situation ersichtlich, aus der für sie nicht hervorgeht, wie sie sich verhalten sollen: Auch wenn die Jugendlichen unvorbereitet ohne Hausaufgaben und Stifte in die Schule kommen, ist der Schulbesuch ein Ausdruck des „Lernen-Wollens“. Aufgrund ihres Alters sind die Jungen zum Teil nicht mehr an die rechtliche Schulpflicht gebunden, nehmen aber durch das Signal des Schulbesuchs die Rolle des Schülers und den Status des Noch-nicht-Erwachsenen ein. Gleichzeitig

werden sie von den Lehrkräften durch eine Disziplinierungs- und Sanktionierungspraxis in ihrem Erwachsenenstatus angesprochen und aus dem Unterricht sowie der Schule verwiesen. Die Kritik der Jugendlichen kann dahingehend gedeutet werden, dass ein repressiver Umgang der Lehrkräfte darauf verweist, dass die Lehrer und Lehrerinnen nicht wahrnehmen, dass die Jugendlichen in die Schule kommen, um zu lernen. Damit wird eine Willkür und eine Vermischung unterschiedlicher Status deutlich: Zum Ausdruck kommt, dass die Jugendlichen von den Lehrkräften nicht in ihrer Schülerrolle ernst genommen werden, die darauf hinweist, dass sie lernen wollen. Zugleich wird ihnen der Erwachsenenstatus zuerkannt, bei dem sie selbstverantwortlich für ihren Lernprozess in der Schule sind und scheinbar keine Unterstützung mehr benötigen.

5.2.2 Die besondere Ausgestaltung des SchuB-Programms

Für die Jugendlichen der Gruppe Hilo sind die zentralen Orientierungen an dem Schulabschluss und der Arbeitswelt sowie die Besonderheiten des SchuB-Programms aufgezeigt worden (vgl. Abschn. 5.1.2). Hier dokumentiert sich, dass schulisches Wissen für die Jugendlichen von Relevanz ist, um einen Schulabschluss zu erlangen, und dass der Schulabschluss die Voraussetzung für eine Berufsausbildung ist. Schule wird für die Jugendlichen der Gruppe Hilo dahingehend bedeutsam, dass durch die Qualifikation eine Integration in die Gesellschaft ermöglicht wird (vgl. hierzu Fend 2008 oder auch Abschn. 3.1.2). Die hier implizierte Schulnähe der Jugendlichen wird maßgeblich durch eine Orientierung an der Qualifikations- und Integrationsfunktion hergestellt. Auf diesen Aspekt wurde in der Schulforschung mehrfach hingewiesen (vgl. hierzu Hurrelmann und Wolf 1986, S. 159; Kramer u. a. 2009; Niemann 2015), demnach kann angenommen werden, dass die Jugendlichen der Gruppe Hilo, deren Schulverläufe durch schulische Versagenserfahrungen geprägt sind, das SchuB-Konzept nutzen, um ihrem Schulbesuch über die Qualifikation und Integration in die Gesellschaft einen Sinn zu verleihen.

Es zeigt sich, dass der berufsvorbereitende Aspekt des SchuB-Programms – das Praktikum für eine konkrete Berufsorientierung zu nutzen und so zielgerichtet eine Ausbildung zu starten – nicht bei allen Jugendlichen umsetzbar ist. Am Beispiel der Schilderung zum Praktikum im Kindergarten wurde deutlich, dass spezifische Berufsvorstellungen, die die Jungen durch das Praktikum entwickelt haben, durch den angestrebten Hauptschulabschluss nicht umgesetzt werden können, da den Jungen hierfür formale Voraussetzungen fehlen.

In diesem Zusammenhang weist Walther (2014) in Anlehnung an Goffman auf Cooling-out-Prozesse hin, bei denen es um die Herstellung von spezifischen objektiven Berufsvorstellungen im Übergang von der Schule in die Ausbildung geht (ebd., S. 118). Die Entwicklung von Berufsperspektiven ist nach Walther (ebd.) ein „Ausdruck von Sozialisationsprozessen und Identitätsarbeit in gesellschaftlichen Kontexten“ (Walther 2014, S. 122), die insbesondere bei Jugendlichen „aus Familien mit geringeren sozioökonomischen und soziokulturellen Ressourcen einer *double-blind*-Situation ausgesetzt“ (ebd., S. 122; Herv. i. O.) sind: Einerseits ist im deutschen Grundgesetz das Recht auf freie Berufswahl festgehalten und den Jugendlichen wird damit suggeriert, jeder könne dem Beruf nachgehen, den er gerne möchte. Andererseits werden die Berufswünsche dieser Jugendlichen durch ein hochselektives Schulsystem und einen segmentierten Arbeitsmarkt behindert, sodass die Jugendlichen gezwungen sind, ihre Ausbildungs- und Berufswünsche „abzukühlen“. Cooling-out-Prozesse sind dann erfolgreich verlaufen, wenn die betroffenen Jugendlichen „weniger attraktive bzw. sozial anerkannte Positionen als für sich passend akzeptiert haben“ (ebd.).

Hinsichtlich des Cooling-out-Prozesses sind sich die Jugendlichen der Gruppe Hilo darüber bewusst, dass sie sich Praktikumsplätze suchen müssen, die für sie reale Chancen auf den späteren Ausbildungsplatz darstellen („*dann musst du dir aber was suchen was suchen äh wo du nen hauptabschl- schulabschluss*“). Das verweist darauf, dass sie nicht nur die formalen Voraussetzungen für einen Ausbildungsplatz kennen und sich der Bedeutung für die Integration in die Gesellschaft bewusst sind, sondern dass ebenso die Allokationsfunktion der Schule hier greift. Des Weiteren kann angenommen werden, dass Cooling-out-Prozesse noch nicht abgeschlossen sind, da sich die Jungen gegenüber den Berufsvorstellungen, die mittels eines Hauptschulabschlusses erreicht werden können, verweigern: „*ja aber ich will ja nix mit hauptabschluss was bringt mir nen hauptschulabschluss*“. Diesbezüglich wird deutlich, dass die Jugendlichen an ihren eigenen berufsbezogenen Interessen festhalten: Damit geht einher, dass sich die Jugendlichen (noch) nicht mit einem statusniedrigeren Beruf zufriedengeben wollen, der nicht ihren beruflichen Vorstellungen entspricht.

Vor diesem Hintergrund kommt dem pädagogischen Personal des SchuB-Konzepts hinsichtlich der Unterstützung bei der Suche von Praktikumsplätzen, der beruflichen Orientierung und dem Aufzeigen von Handlungs- und Wahlmöglichkeiten eine bedeutende Funktion zu. Als Gatekeeper übernimmt das pädagogische Personal im SchuB-Programm einer-

seits die Aufgabe, die Jugendlichen auf den Bewerbungsprozess vorzubereiten, mit Blick auf die vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen auch „passende“ Berufswünsche zu erkennen. Andererseits sollte das pädagogische Personal die subjektiven Berufswünsche der Jugendlichen berücksichtigen und anerkennen, um die Jugendlichen bei der „biographischen Bewältigung“ (ebd., S. 125) des Übergangs von der Schule in die Berufswelt zu unterstützen.

Walther (ebd.) unterscheidet in Anlehnung an Honneth (1992) das pädagogische Handeln der Lehrkräfte bei der Vermittlung von Praktikums- und Ausbildungsplätzen in drei Dimensionen: Erstens sollte eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung aufgebaut werden, die sich an den Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen orientiert. Zweitens sollten den Jugendlichen gleiche Chancen und Wahlmöglichkeiten eröffnet und nicht verweigert werden. Und drittens sind die eigenen Defizitzuschreibungen der Jugendlichen zu berücksichtigen: Das heißt, wie wird mit den Berufswünschen umgegangen, wenn diese „mit den bestehenden formalen Ressourcen zumindest nicht direkt erreicht werden können“ (Walter 2014, S. 125)?

Die folgende Sequenz zeigt exemplarisch auf, wie die SchuB-Beauftragten mit den Praktikums- und Berufswünschen der Jugendlichen umgehen, die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigen oder inwiefern sie ihnen andere Möglichkeiten aufzeigen:

S6: bußgeld
S1: bußgeld oder
S3: ich muss bußgeld bezahlen
I: `echt` (fragend)
S3: weil ich wills ich wills grad ähm ich hab grad diese krise über n praktikum is entweder voll . also es gibt halt keinen platz mehr entweder is es voll oder es gibt die machen sowas nich und deswegen ich muss bußgeld bezahlen obwohl die rede darüber nie war also als ich mich anmelden wollte für die schubklasse da hat die frau ziegler gesagt ich muss auf jeden fall praktikum haben aber die rede war niemals mit bußgeld //hm// . das is jetzt grad so plötzlich gekommen und das find ich nich ok . weil manchma weil . weil guckn se mal für mich is oke ich könnts bezahlen aber für mein vater . wie soll wie soll ich sagen danach das geht doch nich

Die Beschreibung der Praktikumssituation, in der sich S3 befindet, wird von ihm als „*krise*“ bezeichnet und verweist darauf, dass diese konflikthafte Auseinandersetzung mit den schulstrukturellen Gegebenheiten einen prägenden Einfluss auf die Wahrnehmung von Schule und Praktikum hat. Wie bereits aufgezeigt werden konnte, ist der Schulabschluss eine der bedeutendsten Orientierungen der Jugendlichen. Bei dem Erreichen dieses Zieles stehen S3 Hindernisse im Weg, die er mit ihm bekannten Problemlösestrategien nicht be-

wältigen kann. Bei der Suche nach einem Praktikumsplatz zeigt sich ein Gefühl des „Allein-gelassen-Seins“ und der Desorientierung sowie ein Verlangen nach Hilfe bei der Praktikumsuche. Deutlich wird hier aus seiner Perspektive allerdings, dass die Sozialpädagogin keine Hilfe anbietet, sondern eine Form von Strafe ankündigt, indem ein „*bußgeld*“ gezahlt werden muss.

Hinsichtlich des Cooling-out-Prozesses wird bei der Praktikumsuche von S3 sichtbar, dass diesbezüglich eine Abkühlung bereits stattgefunden hat: Es wird keine bestimmte Berufs- oder Praktikumsorientierung erkennbar, sondern für S3 ist es egal, was er für ein Praktikum bekommt („*es gibt halt keinen platz mehr entweder is es voll oder es gibt die machen sowas nich*“). Dies verweist darauf, dass alle Möglichkeiten, einen Praktikumsplatz zu bekommen, ausgeschöpft sind und schließlich unabhängig von seinen Interessen ein Praktikumsplatz für ihn infrage kommen würde, um das Zahlen des Bußgelds zu verhindern. Indem S3 auf das „*bußgeld*“ verweist, macht er implizit auch auf die Bedeutsamkeit der Pädagogin, in diesem Fall der Praktikumsbeauftragten „*frau ziegler*“, für den eigenen Cooling-out-Prozess aufmerksam: Eine Unterstützung oder Beratung hinsichtlich der Suche eines Praktikumsplatzes wird nicht ersichtlich, sodass diese beiden Aspekte dazu beitragen, dass Praktikums- und/oder Berufsvorstellungen abgesenkt werden. Damit zeigt sich, dass die Erfahrungen und die Bewertungen mit der Praktikumsbetreuung negativ bewertet werden („*krise*“) und der Verlauf des Cooling-out-Prozesses bereits erfolgreich stattgefunden hat. Vonseiten der Schule wird hier keine pädagogische Hilfe von den Jugendlichen wahrgenommen, sodass angenommen werden kann, dass der Cooling-out-Prozess durch die Ankündigung des Bußgelds sogar noch verstärkt wird.

Mit der Ankündigung des Bußgelds wird hier ein weiterer Aspekt deutlich, der in die wohlfahrtsstaatliche Ausrichtung des SchuB-Programms einbettet ist: Das SchuB-Programm ist an wohlfahrtsstaatliche Hilfen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung gebunden und damit auch an das „doppelte Mandat“ der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Böhnisch & Lösch 1973). Unter dem Aspekt des doppelten Mandats hat die Schulsozialarbeiterin den Auftrag der Hilfe und den Auftrag der Kontrolle dieser Hilfen. Restriktion in Form von Bußgeld hat in diesem Fall die Bedeutung der Kontrolle, dass die Vorgaben des SchuB-Programms (einen Praktikumsplatz zu haben) erfüllt werden. Die Zurückweisung von Unterstützung bei der Praktikumsuche verweist darauf, dass die Jugendlichen hier vonseiten der Sozialarbeiterin lediglich Kontrolle und keine Hilfe wahrnehmen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Institution Schule mit ihren Erwartungen und Forderungen sowie die maßnahmenspezifischen Bedingungen des SchuB-Programms einen bedeutenden Einfluss und relevante Auswirkungen auf die Orientierung an der Arbeitswelt, auf die Schulabschlussorientierung und den Cooling-out Prozess der Jugendlichen haben. Insbesondere die pädagogische Praxis in der Schule und in diesem Fall insbesondere das pädagogische Handeln der Praktikumsbeauftragten des SchuB-Programms werden von den Jugendlichen kritisiert: Diese Kritik wird zum einen daran deutlich, dass praktikumsbezogene Informationen bei der Anmeldung für diese Fördermaßnahme vorenthalten und ebenso die daraus entstehenden Konsequenzen nicht klar für die Jugendlichen thematisiert wurden (*„obwohl die rede darüber nie war also als ich mich anmelden wollte für die schub-klasse da hat die frau ziegler gesagt ich muss auf jeden fall praktikum haben aber die rede war niemals mit bußgeld“*). Zum anderen wird auf der handlungspraktischen Ebene der Umgang der Praktikumsbeauftragten mit den Jugendlichen negativ bewertet: Es zeigt sich hier, dass der Fokus der Sozialarbeiterin eher auf Kontrolle als auf Unterstützungsleistung liegt. Die Jugendlichen nehmen wahr, dass die Verantwortlichkeit für die Suche nach einem Praktikumsplatz allein in ihre Hände gelegt wird, obwohl das Bedürfnis nach Hilfe bei den Jugendlichen besteht und ihnen weitere Strategien aufgezeigt werden müssten, wie zum Beispiel mit der erfolglosen Praktikumsuche umgegangen werden sollte oder wie ein anderer Praktikumsbetrieb ausfindig gemacht werden kann. Damit wird einem pädagogischen Schwerpunkt des SchuB-Programms – „die Akquise von Praktikums- und Ausbildungsplätzen im Umfeld der Schule“ (Zenke & Wissinger 2011, S. 27) – vonseiten der Sozialen Arbeit nicht über Hilfeleistung, sondern über Kontrolle nachgegangen.

Mit Bezug auf Fuchs-Dorn (2013) kann kontrastiv aufgezeigt werden, dass sich eine engmaschige sozialpädagogische Betreuung im SchuB-Programm, die an Hilfe ausgerichtet ist, positiv auswirken kann: Der Fall Hendrik (ebd., S. 176 ff.) und der Fall Nesrin (ebd., S. 196 ff.) zeigen als empirische Gegenhorizonte auf, das ein unterstützendes Handeln der Lehrkräfte und der Sozialpädagogen in SchuB bei Nachfragen jeglicher Art förderlich hinsichtlich eines positiven Bezugs zur Schule ist. Für die Jugendlichen der Gruppe Hilo kann solch ein positiver Schulbezug nicht aufgezeigt werden. Sie thematisieren bei der Suche eines Praktikums keine unterstützende pädagogische Betreuung, sondern lediglich Kontrolle und Restriktion. Damit verweisen eine wenig unterstützende Betreuung des pädagogischen Personals und die Dethematisierung der Praktikumsuche auf eine Ausschlusspraxis der Jugendlichen: Diese Ausschlusspraxis verweist wiederum auf ein pädagogisches Han-

deln, bei dem nicht danach gefragt wird, wie die Jugendlichen in ein Praktikum gebracht werden können, sondern diese Arbeit wird allein und ohne Hilfestellung in die Hände der Jugendlichen gelegt. Als Konsequenz, wenn ein Praktikumsplatz nicht vorhanden ist, wird nicht die pädagogische Arbeit überdacht oder erweitert, sondern es finden lediglich Disziplinierungen und Sanktionierungen der Jugendlichen statt. Damit kann die von Fuchs-Dorn (ebd.) aufgezeigte positive Bezugnahme auf SchuB für die Jugendlichen der Gruppe Hilo nicht dokumentiert werden.

5.2.3 Peerkultur im schulischen Kontext

Wie in den vorherigen Kapiteln herausgearbeitet nehmen der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen sowie die Missachtung von universalistischen Rechten der Jungen im Rahmen der Schüler-Lehrer-Beziehung zentrale Aspekte in der Gruppendiskussion ein. Auffallend ist in den Schilderungen der Jugendlichen, dass sie sich nicht auf einzelne Lehrpersonen beziehen, sondern allgemein von schulischen Erfahrungen mit den Lehrkräften an dieser Schule sprechen. Diese allgemeinen Hinweise auf die schulischen Erfahrungen, die die Jugendlichen im Unterricht machen, deuten an, dass möglicherweise die pädagogische Haltung sowie die pädagogische Praxis der Lehrkräfte dieser Schule schulkulturell verankert sind.³⁸

Exkurs: Schulkultur

Schulkultur wird in Anlehnung Helsper (2008c) „als die symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (ebd., S. 66) verstanden (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.2). Dieser Ansatz bezieht sich auf den komplexen Entwurf „einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos“ (Helsper u. a. 2001) und eine konzeptuelle Weiterentwicklung (vgl. hierzu Helsper 2008c). Ausdifferenziert formuliert Helsper (ebd.), dass die Schulkultur

„durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und

³⁸ Die hier vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, die Schulkultur dieser Hauptschule zu rekonstruieren, vielmehr sind in der kollektiven Auseinandersetzung der Jugendlichen Hinweise zu finden, dass hier keine individuelle pädagogische Praxis einer bestimmten Lehrkraft vorliegt, sondern eine pädagogische Praxis, die von allen Lehrkräften geteilt wird und damit ein Bestandteil der Schulkultur dieser Hauptschule ist.

Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung [generiert wird; K. K.]. Die jeweilige Schulkultur stellt die einzelschulische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomien des pädagogischen Handelns – die selbst sinnkonstituiert sind – je spezifisch gedeutet werden und in symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen ihren jeweiligen Ausdruck finden“ (ebd., S. 66 f.).

Einerseits wird angedeutet, dass das „Symbolische“ der Schulkultur (die spezifische Gestaltung der Strukturvarianten der jeweiligen Schule) durch individuelle und kollektive schulische Akteure ausgeformt wird, die sich mit den gesellschaftlichen Strukturbedingungen von Schule („Reales“) auseinandersetzen. Andererseits steht in der Konzeption der Schulkultur vor allem das pädagogische Handeln der professionellen schulischen Akteure im Fokus. Damit deutet sich an, dass insbesondere die konkrete pädagogische Praxis der Lehrer und Lehrerinnen das „Symbolische“ der Schulkultur generiert, da die pädagogische Praxis sich vielmehr mit den gesellschaftlichen Strukturbedingungen („Reales“) und einem idealen pädagogischen Entwurf („Imaginäres“) auseinandersetzt (vgl. hierzu Helsper u. a. 2001, S. 46; Helsper 2008c, S. 68 ff.).

Dieses von den Lehrkräften gestaltete „Symbolische“ der Schulkultur kann so als Grundlage für die Handlungen der Schüler und Schülerinnen gedeutet werden: Das Handeln der Schüler und Schülerinnen kann damit nicht losgelöst von der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte betrachtet werden. Mit Bezug auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern und Schülerinnen und den Lehrkräften können diese als „Kernstruktur der jeweiligen Schulkultur“ (Helsper u. a. 2001, S. 57) verstanden werden. Hier zeigt sich, dass vor allem die Anerkennung der Schüler und Schülerinnen von den Lehrkräften fokussiert wird: zum einen die rechtliche Anerkennung in Form einer fairen Behandlung im Unterricht und zum anderen die soziale Wertschätzung des Schülers oder der Schülerin als konkrete einzelne Person (ebd., S. 56 ff.).

Die bereits in Abschnitt 5.2.1 ausgearbeiteten Missachtungserfahrungen der Jugendlichen der Gruppe Hilo, die in der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte durch die Vorenthaltung von Rechten zum Ausdruck kommen, verweisen auf eine schulkulturelle Nicht-Entsprechung zwischen den Jugendlichen und dieser Hauptschule. Mit dem Bezug auf die Schulkultur dieser Hauptschule verweist die Vorenthaltung von Rechten der Jugendlichen

innerhalb des Schüler-Lehrer-Verhältnisses auf eine Kultur der Schule, die vorrangig von den Lehrkräften bestimmt wird und die auf Autorität sowie Demonstration von Macht beruht. Diese Machtdifferenz zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften kann als ein Hinweis auf eine hegemoniale Kultur der Schule gelesen werden, in der die generative Differenz in der Schüler-Lehrer-Beziehung durch die Legitimation des Patriarchats verkörpert wird (Connell 2015, S. 130) und damit die Dominanz der Lehrkräfte gewährleistet sowie die Unterordnung der Jugendlichen einfordert.

Mit Verweis auf Connells Konzept der Hegemonialen Männlichkeit (vgl. hierzu Unterkap. 1.2: Exkurs zum Konzept der Hegemonialen Männlichkeit) nehmen die Lehrkräfte eine Führungsposition innerhalb der Institution Schule ein und versuchen, diese machtvoll aufrechtzuerhalten: „Diese Hegemonie zeichnet sich weniger durch direkte Gewalt aus, sondern durch ihren erfolgreich erhobenen Anspruch auf Autorität“ (Connell 2015, S. 131). Und eben dieser Autoritätsanspruch der Lehrkräfte verweist nicht auf ein Beziehungsmuster zwischen den Schülern und Schülerinnen und den Lehrkräften, das sich auf Komplementarität stützt, sondern auf Macht und Dominanz im Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen (vgl. hierzu auch Abschn. 5.2.1). Damit verweisen die pädagogische Praxis und autoritäre Haltung der Lehrkräfte auf eine sehr männliche Kultur der Schule, die dem Konzept der ‚Hegemonialen Männlichkeit‘ von Connell (2015) folgt.

In diesem Zusammenhang macht Helsper (2008c) darauf aufmerksam, dass insbesondere die Schülerschaft in stark selektierten Hauptschulen „durch schulische Degradierung in ihrer Bildungsbiographie belastet [sind; K. K.] und in Distanz zu schulischen Bildungsprozessen“ (ebd., S. 71) stehen. Damit geht für Schüler und Schülerinnen an Hauptschulen ebenso eine „emotionale und soziale Anerkennungsbedürftigkeit“ (ebd.) einher. Im Rahmen der Schulkultur kann „eine an Nähe orientierte, fürsorgliche professionelle Haltung“ (ebd., S. 71 f.) der Lehrkräfte sowohl rechtliche und soziale Anerkennung bieten als auch eine Grundlage für gelingende Unterrichtsprozesse sein. Helsper (ebd.) weist darauf hin, dass rechtliche und soziale Anerkennung nur dann gewährt werden kann, „wenn die gesellschaftlich und schulisch abgewerteten kulturellen Praktiken der Schüler aus marginalisierten sozialen Milieus innerschulisch aufgewertet“ (ebd., S. 72) werden und von den Lehrkräften eine pädagogische Praxis angewandt wird, die an die kulturellen Praktiken der Schüler und Schülerinnen anschlussfähig ist. Eine Anschlussfähigkeit zwischen Peer- und Schulkultur ist für die Gruppe Hilo auf eine besondere Weise zu diskutieren.

Neben dem Hinweis auf eine männlich geprägte Schulkultur konnten für die Jugendlichen der Gruppe Hilo kulturelle Praktiken in der Peergroup herausgearbeitet werden, die geschlechtsspezifische Aspekte aufweisen: Innerhalb der Peergroup dokumentieren sich Gewaltdynamiken, die von gegenseitigen Provokationen und Gewaltandrohungen geprägt sind. Hierarchie, Stärke und Macht kennzeichnen die Sozialbeziehungen der Jugendlichen untereinander und die Androhung sowie die Anwendung von Gewalt sind ein legitimes Mittel, um interne Gruppenregeln durchzusetzen (vgl. Abschn. 5.1.4). Dominanz und Unterordnung verweisen darauf, dass die Hegemonie innerhalb der Peergroup machtvoll und mit physischer Gewalt aufrechterhalten wird. Die Schule ist für die Jungen der Gruppe Hilo damit ein Raum, in dem adoleszente Männlichkeitsdarstellungen präsentiert werden, die dazu dienen, sich einen Platz in der Peergroup zu sichern.

Hier zeigt sich für die Gruppe Hilo, dass nicht nur das Beziehungsmuster zwischen den Jungen und den Lehrkräften von Macht und Dominanz ausgestaltet ist, sondern ebenso das Beziehungsmuster unter den Jugendlichen. Daraus ergibt sich für die Jugendlichen hier eine Dilemma-Situation im schulischem Raum: Zum einen ist für die Jungen die Anerkennung innerhalb der Peergroup von Bedeutung. Sie wollen jedoch nicht, dass ihnen durch die Lehrkräfte per se aufgrund ihres Geschlechts eine höhere Gewaltbereitschaft unterstellt wird (vgl. 5.1.4). Zum anderen finden sich Hinweise auf eine männlich orientierte Schulkultur, bei der die Lehrkräfte machtvoll versuchen, ihre Überlegenheit einzufordern: Die schulische Rahmung der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte und die peerkulturellen Praktiken der Jugendlichen weisen damit nicht nur Übereinstimmungen hinsichtlich einer Orientierung an hegemonialer Männlichkeit auf, sondern diese Orientierung stellt für die Jungen der Gruppe Hilo zugleich eine Problemsituation dar: Wenn der Unterricht als Raum der Selbstdarstellung von Männlichkeit genutzt wird, in dem peerkulturelle Inszenierungen stattfinden, die wiederum unterrichtliche Anforderungen versucht zu verhindern, zeigt sich, dass diese Hauptschule kein Ort für eine peerkulturelle Profilierung der Gruppe Hilo zu sein scheint: Eine Schulkultur und eine Peerkultur, die sich jeweils an einer gleichen Form der hegemonialen Männlichkeit ausrichten (Macht und Unterordnung) und damit vordergründig passförmig erscheinen, erzeugen Reibungen und Konflikte. Es zeigt sich hier, dass die Hauptschule mit einer männlichen Peerkultur umgehen muss, die zu Provokationen und Konflikten unter den Peers und zu den Lehrkräften tendiert. Damit kann mit Verweis auf Helsper (2008c) geschlussfolgert werden, dass die angewandte pädagogische Praxis der Lehrkräfte nicht anschlussfähig an die peerkulturellen Praktiken der

Jugendlichen der Gruppe Hilo ist und die Schule keinen Referenzrahmen eröffnet, der diese Reibungen und Konflikte hinterfragt, sondern sie werden unreflektiert von den schulischen Akteuren bedient.

6 Fallanalyse der Gruppe Kona

In diesem Kapitel wird die Hauptschulgruppe Kona vorgestellt. Es werden auch hier zunächst zentrale Themen beschrieben, um die Eigenlogik des Falls herauszuarbeiten (vgl. Unterkap. 6.1). Daran anschließend werden die Rekonstruktionsergebnisse diskutiert (vgl. Unterkap. 6.2).

6.1 Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse

6.1.1 Der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen und die Auswirkungen auf den Unterricht

Der Einstieg der Gruppendiskussion erfolgt wie bei der Gruppe Hilo mit einem offenen Einstiegsstimulus, bei dem die Schüler aufgefordert werden, ihre schulischen Erfahrungen einem fiktiven neuen Schüler zu berichten (*„also ihr sollt euch mal vorstelln es kommt nen neuer schüler zu euch an die schule . oder zu euch in die klasse und der will wissen wie ihr die schule den unterricht und die lehrer hier so findet . was würdet ihr dem sagen“*). Die Jugendlichen werden in der Rolle des Schulexperten angesprochen, nehmen diese an und gestalten die spezifische Situation der Gruppendiskussion aktiv mit aus.

Auf die Einstiegsaufforderung der Interviewerin wird von den Jungen der Gruppe Kona der Umgang mit den Lehrkräften thematisiert:

S6: joa paar lehrer sind gut und paar lehrer sind net so gut
S2: joa da sagt man halt welche lehrer mit welchen lehrer man .
gut umspringen kann , sag ich ma- umgehen kann und mit wel-
chen man sich eher sehr . adrett verhält
I: aha
S1: joa . . .
I: nennt man nen paar beispiele also
S6: frau fritzsche
S4: frau fritzsche
S2: frau fritzsche ganz ehr-
lich
S3: frau fritzsche
I: wieso was ist mit der
S2: ähm . das is . das is ne lehrerin die . die hasst einen
einfach ohne grund das . das hört sich immer so nach schü-
lergeschwätz ,oh die benachteiligt mich` (betont gespro-

chen) nee bei der ist es einfach so

Die Jugendlichen benennen unterschiedliche Verhaltensweisen, wie ein neuer Schüler mit Lehrkräften umgehen sollte: Zum einen kann man sich den Lehrpersonen gegenüber höflich bzw. „adrett“ verhalten und zum anderen gibt es auch Lehrkräfte, mit denen man „gut umspringen kann“. Die Darstellungsweise der Jungen ist hier eine aktive, die darauf hinweist, dass sie sich als diejenigen im schulischen Kontext wahrnehmen, die Anweisungen erteilen und damit einen Einfluss in der Schule haben. Die hier zum Ausdruck kommende Überlegenheit der Jugendlichen im Schüler-Lehrer-Verhältnis deutet bei den Jungen eine Wahrnehmung an, die eine Vorrangstellung des Schülers erkennen lässt.

Auf die Aufforderung der Interviewerin, dies auszuführen und ein „paar Beispiele“ zu benennen, machen die Jugendlichen die Lehrerin „fritzsche“ zum Thema. Frau Fritzsche wird als „Hasserin“ wahrgenommen, die Jugendliche grundlos verabscheut: „das is ne lehrerin die . die hasst einen einfach ohne grund“. Auffällig ist, dass die Jungen sich hier nicht in der Rolle des Lernenden thematisieren, sondern ganz allgemein davon sprechen, dass die Lehrerin „einen“ hasst. Dies weist darauf hin, dass die Jugendlichen eine grundlegende Haltung der Lehrerin Fritzsche wahrnehmen, die durch Ablehnung der gesamten Persönlichkeit der Jugendlichen gekennzeichnet ist. An dieser Stelle deutet sich ein konflikthafte Schüler-Lehrer-Verhältnis zwischen den Jugendlichen der Gruppe Kona und der Lehrerin Fritzsche an, welches an dieser Stelle der Gruppendiskussion nicht ausgeführt wird, aber darauf verweist, dass es für die Jugendlichen eine emotional-negativ besetzte Erfahrung ist.

Wichtig ist für die Jungen hier, dass ihre Erzählungen nicht als „schülerschwätz“ wahrgenommen werden: „das hört sich immer so nach schülerschwätz ,oh die benachteiligt mich‘ (betont gesprochen) nee bei der ist es einfach so“. Mit diesem Hinweis verleihen die Jugendlichen ihren Aussagen dahingehend Nachdruck, dass sie in der Situation der Gruppendiskussion ihre Wahrheiten berichten und die Schilderungen über die Lehrerin Fritzsche nicht gelogen oder übertrieben sind. Neben diesen Hinweisen beginnt die Gruppe Kona einen Benachteiligungsdiskurs und grenzt sich in diesem Kontext von einer Benachteiligung ab.³⁹ Die Jugendlichen nehmen für sich nicht in Anspruch, sich benachteiligt zu

³⁹ An dieser Stelle wird kein spezifischer Benachteiligungsdiskurs von den Jugendlichen angeführt. Im Kontext ihrer Aussage kann es zum einen darauf verweisen, dass sich die Jugendlichen gerade von der Außendarstellung des Schülers als Leidtragender des Abhängigkeitsverhältnisses in der Schule abgrenzen. Zum anderen kann ebenso angenommen werden, dass sie sich von einem Benachteiligungsdiskurs distanzieren, mit dem insbesondere Hauptschüler und Hauptschülerinnen konfrontiert werden: Stigmatisierungs- und gesellschaftliche Exklusionsprozesse sowie strukturelle Ausschlussmechanismen sind Formen von Ungleich-

fühlen, oder schreiben sich in irgendeiner Weise eine Opferrolle zu, im Gegensatz zur Gruppe Hilo, die sich als Opfer schulischer Verhältnisse wahrnimmt (vgl. Abschn. 5.1.2). Ganz im Gegenteil, die Jugendlichen der Gruppe Kona machen im Diskurs darauf aufmerksam, dass sie sich explizit davon abgrenzen, weil sie hier von konkreten Unterrichtserfahrungen berichten. Gerade in der Differenzierung des Benachteiligungsdiskurses machen die Jungen stark, dass es ihre Realität in der Schule ist: Dieser Verweis kann hier einerseits als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Jugendlichen es ernst meinen mit dem, was sie in der Gruppendiskussion berichten. Andererseits markiert es für die Interviewerin, dass auch sie die Jungen ernst nehmen soll und dass die Erzählungen kein plakatives Gerede von Schülern ist.

Die Thematisierung der Lehrerin Fritzsche und ihrer grundlegend abwertenden Haltung gegenüber den Jugendlichen wird im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion im Vergleich zu einem anderen Lehrer ausgeführt: Als positiver Gegenhorizont werden in Bezug zur Lehrerin Fritzsche der Umgang und die Haltung des Lehrers Kühn thematisiert:

S1: ja dann gibts halt noch den herr kühn das
ist eigentlich nen ganz guter lehrer
S6: ja
S1: das ist genau das gegen-
teil von der frau fritzsche .
I: hm . . was macht der so anders
S6: naja der ist halt noch jünger wissen se mit dem kann man ,
find ich besser arbeiten der is net streng
S2: vor allem arbeitet man
bei dem der is net einer der sich auf der nase rumtanzen
lässt der ist einer . der kriegts irgendwie hin , ich weiß
net wie ers macht aber der kri- man hat immer das gefühl so
hier muss ich was tun . und hier mach ich das auch gern für
den //mmh// und auch für mich .
S6: der bringt-
S2: das ist super bei dem
S6: der is streng aber irgendwie auch voll cool
drauf

Die Gegenüberstellung der Lehrerin Fritzsche und des Lehrers Kühn wird von den Jugendlichen an dem unterschiedlichen Umgang mit den Schülern und Schülerinnen festgemacht: Der Lehrer Kühn verhält sich den Jugendlichen im Unterricht gegenüber „*streng*“, aber nicht auf die gleiche Art und Weise „*streng*“ wie die Lehrerin Fritzsche. Die Strenge des Lehrers Kühn wird in diesem Zusammenhang von den Jungen mit „Cool-Sein“ verknüpft. In diesem Zusammenhang kann darauf verwiesen werden, dass Herr Kühn im Unterricht

heitsverhältnissen, mit denen sich vor allem Schüler und Schülerinnen der Hauptschule auseinandersetzen müssen (vgl. hierzu Graf-Götz 2008; Wellgraf 2012).

hinbekommt, dass sich die Jugendlichen persönlich an den Lehrer und seinen Unterricht gebunden fühlen. Woran die Jugendlichen diese Gebundenheit festmachen, können sie nicht explizit sagen („*der kriegts irgendwie hin ich weiß net wie ers macht*“). Allerdings kann diese Gebundenheit dahingehend gedeutet werden, dass die Jugendlichen eine wertschätzende und respektvolle Haltung des Lehrers Kühn ihnen gegenüber wahrnehmen, anders als bei der Lehrerin Fritzsche, bei der die Jugendlichen von einer ablehnenden Haltung ihnen gegenüber berichten („*die hasst einen*“). Eine nicht vorhandene Kritik an der „strengen“ Haltung des Lehrers Kühn impliziert, dass der Umgang des Lehrers mit den Schülern auf Fairness beruht: An alle Schüler und Schülerinnen wird der gleiche Maßstab angelegt, der zwar „*streng*“ ist, aber wiederum fair von den Jugendlichen wahrgenommen wird, was sich in der Wahrnehmung mit dem „coolen“ Umgang zeigt. Somit verweist ein fairer Umgang des Lehrers Kühn, der von einer strengen Haltung begleitet ist, darauf, dass die Jugendlichen sich von ihm ernst genommen fühlen: ernst genommen als Schüler, die im Unterricht etwas lernen wollen und die wiederum von dem Lehrer Kühn durch seinen fairen Umgang und der strengen Haltung sowohl Respekt als auch Wertschätzung erfahren.

Der thematisierte Vergleich der beiden Lehrkräfte stellt somit einen Indikator dafür dar, dass im positiven Gegenhorizont der Jugendlichen der Gruppe Kona der Lehrer Kühn mit seinem ausbalancierten Umgang gegenüber den Schülern und Schülerinnen verortet wird. Im Vergleich manifestiert sich im negativen Gegenhorizont bei den Jugendlichen eine ablehnende und wenig wertschätzende Haltung gegenüber der Lehrerin Fritzsche.

Wie sich im weiteren Diskursverlauf der Gruppe Kona zeigt, haben die Haltungen und der Umgang von Lehrkräften auch Auswirkungen auf den Unterricht. So äußern sich die Jugendlichen über die Erfahrungen, die sie im Unterricht bei der Lehrerin Fritzsche erleben:

S3: wir arbeiten
 S2: vom ersten tag an
 S1: ja
 S2: die mag einen einfach net und dann
 S6: mögen wir sie auch net . so ist das
 S2: egal wieviel mühe man sich gibt dann versucht nochma ir-
 gendwie was hinzubekomm
 S3: man arbeitet
 S2: es geht net
 S3: dann schnauzt sie an warum du
 noch nicht fertig geworden bist . .
 S4: manche lehrer ignorieren dich einfach nur
 S3: ja (alle lachen)
 S2: ja wenn zum beispiel fragt ja hier ich hab das nicht ganz
 verstanden , warum hast du das un das nicht ganz verstanden

hast du das nicht aufgeschrieben' (mit hoher stimme gesprochen) als wär die komplettlösung dass man was aufschreibt . so was halt also , total nach regel und alles und das . //hm// net schön . damit kann man damit kann man net richtig arbeiten

Es zeigt sich in dieser Sequenz, dass die Jugendlichen lernorientiert („*man arbeitet*“) und bemüht sind, im Unterricht der Lehrerin Fritzsche diese Orientierung auch zum Ausdruck zu bringen („*egal wieviel mühe man sich gibt dann versucht nochma irgendwie was hinzubekomm*“). Durch ein Zurechtweisen der Lehrerin, welches die Jugendlichen als „*anschnauzen*“ bezeichnen, erfahren die Schüler auf eine abwertende Art und Weise, dass die Lehrerin Fritzsche die Mühen der Jugendlichen nicht anerkennt. Dies impliziert eine Kritik der Jugendlichen, die sich daran festmacht, dass die Lehrerin Fritzsche ihnen nicht mit dem Respekt und der Wertschätzung begegnet, die sie für ihre Mitarbeit im Unterricht erwarten.

Des Weiteren können die Jugendlichen ihre Bedürfnisse und das, was ihnen im Unterricht fehlt, genau artikulieren: „*ja wenn zum beispiel fragt ja hier ich hab das nicht ganz verstanden , warum hast du das un das nicht ganz verstanden hast du das nicht aufgeschrieben' (mit hoher stimme gesprochen) als wär die komplettlösung dass man was aufschreibt . so was halt also , total nach regel und alles und das . //hm// net schön . damit kann man damit kann man net richtig arbeiten*“. Die Jugendlichen äußern, dass ihnen inhaltliche Wiederholungen und Reflexion im Unterricht fehlen, und kritisieren, dass Unterricht sich auch an ihren Lerninteressen orientieren und nicht rein rezeptiv ausgelegt sein sollte. Die Lösung, wenn etwas nicht verstanden wurde, liegt aus der Sicht der Schüler nicht darin, dass der Inhalt von der Tafel in das Heft geschrieben wird („*als wär die komplettlösung dass man was aufschreibt*“). Die Jugendlichen der Gruppe Kona fordern ein, dass Tafelbilder nicht nur protokolliert werden, sondern dass Unterricht mehr ist als die alleinige Reproduktion von Inhalten.

Explizit wird im gesamten bisherigen Diskurs die abwertende Adressierung der Jungen durch die Lehrerin Fritzsche kritisiert: Die Haltung der Lehrerin wird von den Jugendlichen als eine Geringschätzung der gesamten Schülerperson wahrgenommen, die die Jugendlichen und ihr Interesse an Unterrichtsinhalten nicht ernst nimmt. Die abwertende Haltung der Lehrerin Fritzsche gegenüber den Jugendlichen und der geringschätzig Umgang mit den Jungen im Unterricht haben dahingehend Auswirkungen auf den Unterricht, dass die Unterrichtsinteressen der Jugendlichen zurückgewiesen werden und außen vor bleiben.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion berichten die Jugendlichen von weiteren Lehrkräften und deren Unterricht. So äußern sich die Jungen beispielsweise mit einem Vergleich der Lehrerin Fritzsche mit einer ehemaligen Englischlehrerin:

- S2: und davor hatten wir ne englischlehrerin (gesamte gruppe lacht)
I: wieso was war mit der
S2: die konnte man einfach weghauen das war noch schlimmer als frau fritzsche .
S6: größer kanns gar nich-
S2: die , das war ne frau die hat einfach nur ihr , ihr geld abkassiert
S3: ja
S2: also die interessiert sich kein stück für die schüler interessiert sie net wenn sie´s schaffen oder net schaffen , lässt sich zwar auch auf der nase rumtanzen , aber auch net schön
S1: ja ich glaub hätten wir bei der abschlussprüfung . gehabt ich glaub wir hätten das alle verhaun
S2: ja weil die auch nix weiß die konnte einem nix beibringen

Die Jugendlichen nehmen eine desinteressierte und abwertende Haltung der ehemaligen Englischlehrerin gegenüber den Schülern und Schülerinnen sowie deren Lerninteressen wahr: „*also die interessiert sich kein stück für die schüler interessiert sie net wenn sie schaffen oder net schaffen*“. Diese Darstellung verweist auf eine ignorante Haltung der Englischlehrerin, die sich nicht für die Schülerschaft,⁴⁰ für deren Lerninteressen und für ihre Abschlussorientierung interessiert. Damit geht für die Jungen der Gruppe Kona eine Respektlosigkeit der Person einher, die die Erwartungen und Orientierungen der Jugendlichen ignoriert und die für die Jugendlichen eventuell negative Konsequenzen zur Folge hat: „*ja ich glaub hätten wir bei der abschlussprüfung , nächstes jahr , gehabt ich glaub wir hätten das alle verhaun*“.

Die Kritik an der ehemaligen Englischlehrerin bezieht sich nicht nur auf eine desinteressierte und abwertende Haltung gegenüber den Jugendlichen, sondern zeigt auch auf, dass die ehemalige Englischlehrerin kein Wissen vermitteln konnte: „*ja weil die auch nix weiß die konnte einem nix beibringen*“. Dies impliziert hier, dass die ehemalige Englischlehrerin im Unterricht kein Wissen zur Verfügung stellte, das die Jugendlichen für sich als relevant betrachteten, und dass die Jungen das Gefühl hatten, dass die Lehrerin kein Interesse an den Jugendlichen und ihren Bedürfnissen zeigte.

⁴⁰ Die Verwendung einer kollektiven Erzählperspektive („*die schüler*“; „*wir*“) schließt nicht nur die Jugendlichen dieser Gruppe ein, sondern verweist auf ein kollektiv geteiltes Schicksal der Schüler und Schülerinnen der gesamten Klasse.

Exemplarisch kann an einer weiteren Sequenz verdeutlicht werden, wie sich eine wertschätzende und partizipierende Haltung der Lehrperson gegenüber den Schülern positiv auf den Unterricht auswirken kann:

S2: ja . das problem ist halt . ich kenn . also ich ich diskutier dann immer mit dem lehrer dass man das doch abschaffen müsste weil . in anderen ländern funktioniert auch ohne-

S4: bei herrn huber hat-

S3: bei einem lehrer hat ers geschafft

S6: aber jetzt ham wir ja , weder hausaufgaben in mathe bei herr huber da ist jetzt abge- .

S1: schafft //hm//

S6: abgeschafft und der gibt uns jetzt jede stunde aufgaben und die müssen wir machen und dann geben wir das heft ab kriegen ne note zurück ins heft , und so ist das immer //mmh//

S2: das find ich eigentlich viel besser

S3: viel besser

S6: ja außerdem wenn wenn man da was nich verste- ja außerdem wenn du was nich verstehst kannst den herr huber gleich fragen und-

S3: na gut das geht ja net in jedem fach //mmh//

S1: ja deutsch

S2: deutsch wird das schwierig . . .

Thematisiert werden von den Jungen der Gruppe Kona der Mathematikunterricht bei dem Lehrer Huber und die Abschaffung der Hausaufgaben. Im Diskurs wird deutlich, dass eine vollständige Abschaffung der Hausaufgaben nicht stattfand, sondern dass die Übungen in den Unterricht verlegt wurden: *„der gibt uns jetzt jede stunde aufgaben und die müssen wir machen und dann geben wir das heft ab kriegen ne note zurück ins heft“*. Von den Jugendlichen der Gruppe Kona wird hier die schulpädagogische Sinnhaftigkeit der Hausaufgaben infrage gestellt. Das Argument für eine Abschaffung sehen sie in der Begründung, dass es in anderen Ländern Unterrichtsmodelle gibt, die keine Hausaufgaben vorsehen und Schule dennoch gelingt (*„dass man das doch abschaffen müsste weil , in anderen ländern funktioniert auch ohne“*). Das Abschaffen der Hausaufgaben betrifft hier unmittelbar die Ebene der Schüler-Lehrer-Interaktion und wird von den Jugendlichen zustimmend aufgenommen (*„viel besser“*). Vor dem Hintergrund der Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht reflektieren die Jungen, dass die Abschaffung von Hausaufgaben in anderen Unterrichtsfächern möglicherweise schwierig ist (*„deutsch wird das schwierig“*).

Für den Mathematikunterricht führen die Jugendlichen den Vorteil an, *„wenn du was nich verstehst kannst den herr huber gleich fragen“*. Damit verweisen die Jugendlichen zum einen auf den Aspekt, dass der Lehrer vor Ort ist und ihnen sofort bei Schwierigkeiten hel-

fen kann. Zum anderen deutet sich ein gleichberechtigter und fairer Umgang des Lehrers Huber mit den Jugendlichen an, der darin zum Ausdruck kommt, dass die Jugendlichen bei der Unterrichtsgestaltung mitbestimmen können.

Im Vergleich zur desinteressierten Haltung der Englischlehrerin oder der ablehnenden Haltung der Lehrerin Fritzsche scheint der Mathelehrer Herr Huber eine anerkennende und unterstützende Unterrichts Atmosphäre zu gewährleisten, die insbesondere den Jugendlichen eine Partizipation im Unterricht zuspricht, die für sie bedeutungsvoll ist. Daraus schlussfolgernd kann angenommen werden, dass der Umgang des Lehrers Huber als gerecht wahrgenommen wird: Die Jugendlichen machen die Erfahrung im Mathematikunterricht, dass sie in der Rolle des Lernenden den geforderten schulischen Leistungen nachzukommen haben. Ihnen wird jedoch durch eine partizipierende Haltung des Lehrers ein Mitspracherecht eingeräumt, darüber mitzuentcheiden, dass diese Leistungsbewertung nicht als Hausaufgabe, sondern als Übung im Unterricht angefertigt wird. Durch die Möglichkeit des Rückfragens erfahren die Jugendlichen in Bezug auf die schulische Leistungsbewertung keine Missachtung oder Geringschätzung durch den Lehrer Huber, stattdessen wird der Mathematikunterricht als offener und wertschätzender Erfahrungsraum wahrgenommen, der ihnen durch eine direkte Rückmeldung des Lehrers Huber eine aktive Teilhabe ermöglicht. Die asymmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung wird durch die partizipative Haltung des Lehrers Huber und den wertschätzenden Umgang mit den Jugendlichen ein Stück weit gleichgestellt, bleibt aber dennoch bestehen: Der Mathematiklehrer Huber wird trotz des offenen Umgangs weiterhin als derjenige wahrgenommen, der das Wissen hat, den Unterrichtsstoff vermittelt und die schulischen Leistungen bewertet.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Aspekte Alter und Geschlecht der Lehrkräfte möglicherweise eine Rolle für die Jugendlichen spielen. Die verschiedenen Erfahrungen, die die Jugendlichen im Umgang mit den unterschiedlichen Lehrpersonen machen, führen sie selbst zum Beginn der Gruppendiskussion in der Gegenüberstellung von der Lehrerin Fritzsche und dem Lehrer Kühn auf das Alter der Lehrkräfte zurück: „*naja der ist halt noch jünger wissen se mit dem kann man find ich besser arbeiten*“. Das Alter dient hier als Erklärung sowohl für den unterschiedlichen Umgang als auch für die daraus geschlussfolgerten unterschiedlichen Haltungen des Lehrpersonals gegenüber den Jugendlichen. Durch die Differenzierung und den Vergleich der Lehrerin Fritzsche und des Lehrers Kühn und auch die Ausführungen zu der ehemaligen Englischlehrerin und dem Mathematiklehrer Huber kann angenommen werden, dass die Jungen eher zu einem Lehrer

eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung aufbauen, als zu einer Lehrerin. Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Geschlechterthematik hier nicht dominant ist: In der Thematisierung des unterschiedlichen Umgangs der Lehrpersonen und der Auswirkungen auf den Unterricht konnten keine offensichtlichen Orientierungen dokumentiert werden, die auf einen genderbezogenen Umgang schließen lassen.

Zusammenfassend erscheinen die männlichen Lehrer der Schule im Hinblick auf den Umgang mit den männlichen Jugendlichen als Protagonisten einer auf Wertschätzung und Partizipation ausgerichteten Schüler-Lehrer-Beziehung, wohingegen bei den Lehrerinnen ein Muster der Abwertung zu erkennen sein könnte, welches die männlichen Jugendlichen nicht nur als Lernende, sondern sogar als gesamte Person aberkennt. Das Geschlecht der Lehrer und Lehrerinnen ist hier keine hinreichende Erklärung für die unterschiedlich wahrgenommene Schüler-Lehrer-Beziehung. Stattdessen stehen die individuelle Haltung und der spezifische Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen und die Frage, ob sie in der Schule ernst genommen werden, im Fokus.

6.1.2 Der Trainingsraum in der Schule

Einen dramaturgischen Höhepunkt findet sich in der Gruppendiskussion hinsichtlich der Thematisierung des Trainingsraums in der Schule. Von Bedeutung wird das Thema für die Gruppe Kona, da es mit der Diskussion über Sanktionsmaßnahmen von Lehrkräften im Unterricht verknüpft ist. Die Besonderheit des Trainingsraums wird dahingehend relevant, dass es sich bei dem Konzept des Trainingsraums um ein Erziehungsprogramm (Claßen & Nießen 2006) handelt, das auf Störungen von Schülern und Schülerinnen im Unterricht Anwendung findet.

Exkurs zum Trainingsraumkonzept

Dieses Konzept geht auf den Amerikaner Ford (1994; 1996) zurück und stellt die Stärkung der Eigenverantwortung des Schülers oder der Schülerin in den Fokus. Ford (1994) geht davon aus, dass Schüler und Schülerinnen im Unterricht anwesend sein möchten und dass sie bereit sind, die schulischen Regeln und die Erwartungen der Lehrkraft zu respektieren und zu akzeptieren. Insbesondere die Förderung des eigenverantwortlichen Handelns der Schüler und Schülerinnen steht im Fokus des Konzepts, das sich wiederum auf die schulischen Regeln und institutionellen Normen der Schule stützt:

„teaching them how to respect the rights of others, how to get along with their peers, how to make affective plans for studying and self-discipline, how to understand the purpose of rules, and how to work with adults in a cooperative atmosphere“ (ebd., S. 1).

Bei einem Verstoß gegen schulische Regeln bzw. bei der Störung des Unterrichts setzt die erzieherische Maßnahme des Trainingsraums an: Zunächst erfolgt eine „ausdrückliche Ermahnung durch den Lehrer“ (Claßen & Nießen 2006, S. 31) an die sich erstens die Frage anschließt, ob der Schüler oder die Schülerin die Klasse verlassen möchte, um in den Trainingsraum zu gehen, und zweitens wird ein Vermerk in das Klassenbuch aufgenommen. Ergibt sich im weiteren Unterrichtsverlauf keine abermalige Störung von dem Schüler oder der Schülerin, die seitens der Lehrkraft wahrgenommen wird, wird der Vorfall als erledigt gekennzeichnet. Sollte jedoch eine weitere Unterrichtsstörung auftreten, die es der Lehrkraft nicht ermöglicht, einen „qualitativ guten Unterricht“ für die Klasse anzubieten, erfolgt die Entsendung des/der „störenden“ Schülers oder Schülerin in den Trainingsraum (vgl. hierzu Jornitz 2004; Claßen & Nießen 2006; Bründel & Simon 2013). Dieses standardisierte Vorgehen wird dahingehend fortgesetzt, dass bei einem Entsenden des Schülers oder der Schülerin Formulare bereitliegen, die den Ablauf des Trainingsraumkonzepts regeln (weitere Ausführungen siehe Claßen & Nießen 2006 oder Jornitz 2004, die Dokumente des Trainingsraums analysiert hat).

Im Trainingsraum selbst sitzt eine Lehrkraft, die dem Schüler oder der Schülerin beratend und unterstützend „bei der Reflexion ihres/seines Verhaltens und der Verhaltensänderung“ (Spohn 2015, S. 205) zur Seite steht. Der Schüler oder die Schülerin, die aus dem Unterricht entfernt wurde, hat im Trainingsraum die Möglichkeit, sein/ihr Verhalten zu reflektieren und eine Verhaltensänderung vorzunehmen. Als Grundlage hierfür dient ein Formular, in welchem der Schüler oder die Schülerin schildern muss, aus welchem Grund er oder sie des Klassenraums verwiesen wurde (vgl. hierzu Jornitz 2004; Claßen & Nießen 2006).

Über die Vorgehensweise im Trainingsraum erzählen die Jugendlichen der Gruppe Kona in der folgenden Sequenz:

S1: im trainingsraum muss man so sein
verhalten

S6: ich hab mal
 S1: was man falsch gemacht hat und muss man dann halt
 auch auf ein zettel schreiben, dann stehn dann liegen auf
 dem tisch so zettel da stehen regeln-
 S6: schulregeln
 S2: schulregeln
 S6: hier (zeigt auf etwas) unsere schulregeln
 S1: ja genau
 S2: was hab ich falsch ge-
 macht schildere die situation

Der Trainingsraum wird von den Jugendlichen als Ort beschrieben, der ihnen eine Möglichkeit bietet, über ihr Verhalten nachzudenken („*was man falsch gemacht hat*“) und in dem sie schriftlich ausarbeiten müssen („*muss man dann halt auch auf ein zettel schreiben*“), gegen welche „*schulregeln*“ sie während des Unterrichts verstoßen haben. Während der Schilderung der Vorgehensweisen im Trainingsraum findet von den Jugendlichen zunächst keine evaluative Auseinandersetzung oder Kritik an diesem Konzept statt, da die Erzählungen auf einer neutralen und nicht wertenden Ebene ausgeführt werden. Es lässt vermuten, dass der Trainingsraum der Schule als gegeben hingenommen und das Konzept nicht hinterfragt wird. Im Hinblick auf die eigenen Erfahrungen, die die Jugendlichen im Trainingsraum machten, zeigt sich eine differenzierte Ansicht:

S1: und ich musste schön schreiben und es dürfen keine rechtschreibfehler drin sein sonst kriegst den zettel abgenommen und-
 S4: musst dann nochmal schreiben
 S1: musst dann solange schreiben bis es ohne rechtschreibfehler ist
 S2: wenn man wie ich nen sehr langsamer schreiber ist //mmh// also schreiben liegt mir gar net , reden von mir aus , aber schreiben nicht lange und das tut mir dann fast schon weh dabei und . . nee dat dauert dann manchmal schon zwo stunden , locker

Die Jungen der Gruppe Kona schildern, dass im Trainingsraum vor allem das „*schön-schreiben*“ im Fokus steht und dass der Zettel „*ohne rechtschreibfehler*“ abgegeben werden muss. Werden Mängel bei der Überprüfung des ausgefüllten Zettels von der beaufsichtigenden Lehrkraft festgestellt („*kriegst den zettel abgenommen*“), wird der Zettel einbehalten und die Jugendlichen müssen das Formular wiederholt bearbeiten („*musst dann nochmal schreiben*“). Die Thematisierung in Bezug auf das Ausfüllen des Zettels im Trainingsraum zeigt auf, dass sich lediglich auf die Rechtschreibung und auf das Schönschreiben konzentriert wird: Die implizite erzieherische Maßnahme, über einen Regelverstoß nachzudenken und über sein Verhalten zu reflektieren, wird von den Jugendlichen der Gruppe Kona nicht angesprochen.

Hinsichtlich des eigenen Erlebens im Trainingsraum wird ausgeführt, dass die Jugendlichen hier schmerzhaft Erfahrungen machen: „*das tut mir dann fast schon weh dabei*“. Damit verweist das Ausfüllen des Zettels auf eine pädagogische Praxis, die für die Jugendlichen körperlich erfahrbar wird. In der gesamten weiteren Erzählung der Jugendlichen über das Konzept des Trainingsraums sind keine Hinweise darauf zu finden, dass die Jugendlichen in diesem Raum einen Austausch oder eine Rückmeldung hinsichtlich schulischer Regelverletzungen erhalten. Damit impliziert das Trainingsraumkonzept hier keine Reflexions-, sondern eher eine Sanktionspraxis dieser Schule, die sich sogar auf Körperlichkeit bezieht.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass der Trainingsraum für zwei Jungen der Gruppe Kona hinsichtlich der Körperlichkeit eine besondere Sanktionsmaßnahme darstellt:

S2: ich bin da einigermaßen ausgenommen . also theoretisch weil
ich legasthenie hab
I: aha
S3: ich auch .
S6: ich net .
S3: naja . das interessiert nich . sie haben uns trotzdem noch-
mal schreiben lassen
S2: ganz freundlich , hey ich will in die pause und demnächst
schreib ich ne arbeit aber . ich bleib sitzen und schreib .
I: sitzt ihr dann die ganze stunde in dem raum (fragend)
S1: nein bis man fertig ist

In der Gruppe wird angesprochen, dass S2 und S3 „*theoretisch*“ von den Sanktionsmaßnahmen des Trainingsraums „*ausgenommen*“ sind, weil sie Legastheniker sind. Der Hinweis, dass die Legasthenie nur in der Theorie von Bedeutung ist, impliziert, dass die Jugendlichen keine besondere Behandlung oder Rücksichtnahme erfahren, sondern dass an sie der gleiche Maßstab wie an alle anderen Schüler und Schülerinnen angelegt wird. Dies wird dadurch bestätigt, dass es die Lehrkräfte nicht zu interessieren scheint: Die Jungen mit Legasthenie müssen das Formblatt des Trainingsraums ebenso ordentlich und ohne Rechtschreibfehler abgeben wie alle anderen Schüler und Schülerinnen.

Damit ist die Sanktionsmaßnahme des Trainingsraums eine besonders negative Erfahrung für die Jugendlichen mit Legasthenie, was sich zum einen darin zeigt, dass es für diese Jungen körperlich erfahrbar wird. Zum anderen wird auf weitreichende schulische Konsequenzen verwiesen: „*ganz freundlich , hey ich will in die pause und demnächst schreib ich ne arbeit*“. Der „freundliche“ Hinweis verweist darauf, dass kein konfrontiertes Auftreten

gegenüber der Lehrkraft angeführt, sondern eine Bearbeitungsstrategie gewählt wird, bei der die Jungen die Sanktionsmaßnahme über sich ergehen lassen. Auch die Konsequenzen, dass die Jugendlichen dadurch keine Unterrichtspause haben oder gar zur nächsten Stunde zu spät kommen, in der ein Test geschrieben wird, wird nahezu stillschweigend hingenommen („*aber . ich bleib sitzen und schreib*“). Diese persönlichen Erfahrungen mit dem Trainingsraum können als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Jugendlichen den Weg des geringsten Widerstands wählen, die Sanktionsmaßnahme des Trainingsraums hinnehmen und erfüllen, obwohl sie möglicherweise körperlich leiden und darüber hinaus riskieren, die nächste Unterrichtsstunde oder einen Test zu verpassen.

Insgesamt zeigt sich, dass bei der Umsetzung des Trainingsraumkonzepts nicht die Selbstreflexion der Jugendlichen im Fokus steht, sondern das Trainieren der Schönschrift und der Rechtschreibung. Damit erfüllt dieses Konzept dem Wortlaut nach auch das, was es impliziert – Training. Die Jugendlichen der Gruppe Kona verweisen mit ihren Ausführungen darauf, dass der Trainingsraum in diesem schulischen Kontext ad absurdum geführt wird: Die Schule hat an dieser Stelle überprüfbare Instrumente (Rechtschreibung und Schönschrift) gefunden, um die Arbeit im Trainingsraum zu dokumentieren. Diese Instrumente stehen jedoch nicht für Selbstreflexion, sondern für das Trainieren und Wiederholen der Schönschrift und der korrekten Schreibweise.

Die Absurdität des Trainingsraums wird im Folgenden von den Jugendlichen weiter aufgezeigt:

- S4: unbemerkte, unbemerkte bemerkungen im unterricht reinrufen,
andere schüler stören-
- S1: kaugummi kauen
- S4: kaugummi kauen
- S6: papierkügelchen werfen
- S2: versuchen die lehrerin umzubringen (lachen)
- S1: und dann gibts dann halt noch verweigerungen in den trainingsraum zu gehen, also du hast immer zwei chancen, der lehrer ermahnt dich, sacht dann, fragt dich dann willst du in den trainingsraum gehn und dann ähm musst du halt sagen ja oder nein. meistens sacht man da nein. wenn man dann nochmal auffällt . dann füllst du dann so nen formular aus kreuzt du dann an . was du gemacht hast und dann schicken sie dich dann da hoch und ja //mmh//
- S2: das ist so richtig entwürdigend, willst du in den trainingsraum (mit erhobenem zeigefinger und erhobener stimme) nein natürlich nicht, das ist immer die antwort

Ausgeführt wird von den Jugendlichen zunächst, warum sie in den Trainingsraum müssen: Dies wären zum Beispiel unauffällige Äußerungen („*unbemerkte bemerkungen*“), „*kau-*

gummi kauen“, „*papierkugeln werfen*“ oder „*versuchen die lehrerin umzubringen*“. Die ersten Aufzählungen zeigen keine schwerwiegenden Unterrichtsstörungen auf, sondern sind eher belanglose Beispiele, die darauf hinweisen, wie schnell Schüler und Schülerinnen aus dem Unterricht geschickt werden. Ins Lächerliche gezogen wird das Ganze von den Jungen durch die Bemerkung „*die lehrerin umzubringen*“: In diesem Kontext wird von den Jugendlichen mithilfe solcher einer Überspitzung auf die bedeutungslosen Gründe für den Besuch des Trainingsraums und damit auf die Absurdität des Trainingsraums verwiesen.

Des Weiteren wird davon berichtet, wie sich der Verlauf im Unterricht entwickelt und dass die Jungen von der Lehrkraft gefragt werden, ob sie in den Trainingsraum gehen möchten: Bei der ersten Ermahnung haben die Jugendlichen zunächst die Möglichkeit, sich zu verweigern, um den Unterricht nicht verlassen zu müssen: „*und dann gibts dann halt noch verweigerungen in den trainingsraum zu gehen, also du hast immer zwei chancen, der lehrer ermahnt dich, sacht dann, frägt dich dann willst du in den trainingsraum gehn und dann ähm musst du halt sagen ja oder nein. meistens sacht man da nein*“. Bei einer weiteren Ermahnung können die Jugendlichen keine Verweigerungshaltung mehr einnehmen und werden sofort mit dem „*formular*“ aus dem Unterricht geschickt („*wenn man dann nochmal auffäll . dann füllst du dann so nen formular aus kreuzt du dann an . was du gemacht hast und dann schicken sie dich dann da hoch*“). Die Frage, ob man den Unterricht verlassen möchte, und die Möglichkeit einer Verweigerungshaltung verweisen vordergründig darauf, dass den Jugendlichen die Option eingeräumt wird, eigenverantwortlich zu entscheiden, ob sie den Unterricht verlassen möchten oder nicht. Diese Ausgestaltung kann einerseits als Hinweis darauf gelesen werden, dass den Jugendlichen hier ein Mitbestimmungsrecht eingeräumt wird. Andererseits impliziert es, dass den Jugendlichen per se die Verantwortung für Unterrichtsstörungen zugeschrieben wird.

Damit deutet die besondere Rhetorik des Trainingsraums an, dass die Lehrkräfte den Jugendlichen eine Scheinautonomie antragen, die von den Jugendlichen als „*so richtig entwürdigend*“ bezeichnet wird. Die Frage, ob die Jugendlichen den Trainingsraum besuchen wollen („*frägt dich dann willst du in den trainingsraum gehn*“), nimmt groteske Züge einer Verpflichtung von Partizipation an, die auf Autonomieverletzung der Jugendlichen hinweist: Die Aufforderung, eine rhetorische Frage zu beantworten, kann hier zum einen bereits als Androhung von Strafe gedeutet werden und zum anderen verweist es darauf, dass den Jugendlichen vordergründig eine Art von Mitbestimmung eingeräumt wird, die es gar nicht gibt. Diese Mitbestimmung gründet jedoch auf einem formalisierten Entscheidungs-

zu dem Diskurs bereits etwas gelesen hat, aber an dieser Stelle die Proposition nicht von ihm oder anderen Gruppenmitgliedern ausgeführt wird.

Fortgeführt wird die Diskussion von den Jugendlichen auf der persönlichen Erfahrungsebene und es werden die wahrgenommenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen angesprochen, indem innerhalb der Mädchengruppe differenziert wird: *„ich kenn mädchen . die sind grottenschlecht im unterricht und ich kenn mädchen die sind hochintelligent“*. Es zeigt sich, dass es innerhalb der Gruppe der Mädchen eine große Binnenvarianz gibt, die sich zwischen *„hochintelligent“* und *„grottenschlecht“* bewegt und daher nicht verallgemeinert werden kann, dass alle Mädchen besser in der Schule sind als Jungen. Mit dem Bezug auf die eigenen schulischen Erfahrungen und dem Verweis auf die Varianzen in der Gruppe der Mädchen werden implizit Begabungsunterschiede zwischen den Geschlechtern zurückgewiesen: Das heißt, dass es sowohl bei den Mädchen als auch indirekt bei den Jungen eine große Spannweite gibt und die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht per se am Geschlecht festgemacht werden können.

Die Differenzierung der Jugendlichen wird dahingehend weitergeführt, dass die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern sich eher auf die unterschiedliche Arbeitshaltung von Mädchen und Jungen beziehen: *„mädchen arbeiten deutlich konstanter als wir . also wir sind könnt man sagen launisch . wir machen mal richtig gut mit und dann müssen wir uns auch mal wieder nen tag ausruhen“*. In diesem Zusammenhang verweist eine gleichbleibende Mitarbeit im Unterricht darauf, dass die Mädchen als fleißiger und in ihrer Arbeitsweise als kontinuierlicher (*„arbeiten deutlich konstanter“*) wahrgenommen werden. Bei den Jungen hingegen ist es situativ und von ihrer Stimmung abhängig (*„launisch“*), ob sie sich am Unterricht beteiligen. Die Erklärung für das unterschiedliche Arbeitsverhalten wird von den Jungen dahingehend genderbezogen codiert.

Im weiteren Verlauf der Diskussion werden die Erfahrungen im Unterricht hinsichtlich eines wahrgenommenen unterschiedlichen Umgangs der weiblichen Lehrkräfte zwischen Mädchen und Jungen differenziert:

S2: ich bezieh das jetzt auf ja . es ist einfach so . man hat manchmal das gefühl als junge wirst du benachteiligt bei ner frau . . ganz einfach weil die auch unglaublich in schutz genommen werden ach das arme kleine mädchen //mmh// und ooh sie arbeitet doch so gut mit obwohl sie den ganzen tag nur da ist nix macht . das thema net kapiert grad noch so die drei schafft //mmh// . äh . aber macht ihre hausaufgaben und macht ihre referate . die sind zwar nicht gut aber macht sie

S5: oh ja . .
I: sieht so aus als ob sie dann fleißiger ist . .

Im Hinblick auf das Geschlecht werden die Mädchen nicht nur als fleißiger und konstanter in ihrer Arbeitshaltung beschrieben, sondern es wird eine weitere Facette aufgemacht, wie sich Mädchen von Jungen unterscheiden: Diese Facette wird daran festgemacht, dass Mädchen eine Form der Fürsorge bei Lehrerinnen erhalten, die darauf hinweist, dass Mädchen als schutzbedürftig wahrgenommen werden („*unglaublich in schutz genommen werden*“). Verknüpft werden diese wahrgenommenen Unterschiede mit dem „*gefühl als jungen wirst du benachteiligt bei ner frau*“. Dieser Ausdruck der Benachteiligung verweist auf ein Empfinden der Jungen, dass im Unterricht bei Lehrerinnen Mädchen und Jungen nicht gleich behandelt werden. Damit wird von den Jugendlichen hier ein kategorialer Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern hergestellt, der einerseits aufzeigt, dass den Mädchen von Lehrerinnen eine besondere Fürsorge zuteilwird, die sie als Jungen jedoch nicht erfahren.

Dies impliziert, dass die Jungen der Gruppe Kona sich selbst autonomer sehen und sie möglicherweise keine Fürsorge von Lehrerinnen erhalten, da sie durch ihre selbstbestimmte Haltung diese nicht (mehr) brauchen. Diese Darstellung von Heteronomie, die den Mädchen im Unterschied zu sich selbst unterstellt wird, verweist auf einen Unterschied, der auch hier durch das Geschlecht codiert wird: Mädchen werden als schutzbedürftig wahrgenommen und erhalten dadurch eine Form der Zuwendung durch Lehrerinnen, auf die die Jungen durch ihr Geschlecht und ihr autonomes Auftreten keinen Anspruch haben. Offen bleibt an dieser Stelle eine Wechselwirkung zwischen der Fürsorge der Lehrerinnen und der Arbeitshaltung von Schülern und Schülerinnen: Es wird nicht ausgeführt, dass eine autonome Arbeitshaltung der Jungen keiner Fürsorge durch Lehrerinnen bedarf oder eine fleißige und kontinuierliche Arbeitshaltung der Mädchen eine besondere Zuwendung benötigt.

Ein weiterer kategorialer Unterschied, der aus der Perspektive der Jungen durch das Geschlecht bedingt wird, sind die erbrachten Leistungen sowie die Mitarbeit der Mädchen und wie Lehrerinnen diese bewerten: „*sie arbeitet doch so gut mit obwohl sie den ganzen tag nur da ist nix macht . das thema net kapiert grad noch so die drei schafft //mmh// . äh . aber macht ihre hausaufgaben und macht ihre referate . die sind zwar nicht gut aber macht sie*“. Die Thematisierung des unterschiedlichen Umgangs von Lehrerinnen mit Mädchen und Jungen in Bezug auf die Mitarbeit und die erbrachten Leistungen verweist

darauf, dass die Jungen wahrnehmen, dass sie von Lehrerinnen nicht durch die „Brille der Fürsorge“ betrachtet werden, sondern dass Jungen und Mädchen für die erbrachten Leistungen unterschiedlich bewertet werden: Die Mädchen verstehen die Themen im Unterricht nicht, machen Hausaufgaben und Referate nicht besonders gut und erhalten im Gegenzug „*grad noch so die drei*“. Dies impliziert, dass die Jungen im Vergleich das Thema verstehen und dadurch Hausaufgaben und/oder Referate möglicherweise inhaltlich besser ausarbeiten, aber dementsprechend keine bessere Note erhalten. Durch die Anmerkung der Interviewerin („*sieht so aus als ob sie dann fleißiger ist*“) wird den Jugendlichen der Gruppe Kona signalisiert, dass sie versteht, was gemeint ist. Zugleich bestätigt sie auch die stereotype Wahrnehmung von Mädchen und Jungen als etwas, das man kennt.

Im weiteren Verlauf werden die eigenen Erfahrungen zunächst an einem konkreten Mädchen und einer Lehrerin exemplifiziert und anschließend auf eine verallgemeinerte Ebene gehoben:

- S1: bei der frau mispel da hat jetzt die linda ihre tasche auf dem tisch da hat sie ihre brotbüchse drin-
- S4: ihr handy ihre schminke und alles
parfum aber net mal nen buch oder was zu schreiben-
- S1: das wird dann alles ausgepackt
sie ist und so und-
- S2: bei den frauen geht das
- S1: ja und dann die wird halt net so ermahnt und wenn wir halt jetzt . wenn ich die tasche auf den tisch leg dann heißt es-
- S4: runter mit der tasche
- S1: runter mit
der tasche und wenn ich anfang würd zu essen und dann-
- S2: fliegste raus
- S1: genau
- S3: und dann schwätzen se als . wenn wir mal ausm fenster gucken kurz . dann werden wir sofort ermahnt . . zu geil
- S2: und manchmal sitzen die mädchen so auf dem tisch (stützt kopf in rechter hand ab) und gucken den ganzen tag so aus dem fenster und dann wird nix gesagt
- S1: und die packen dann meistens noch ne drei und die jungs-
- S2: die haben noch net einmal im unterricht . das ist ja das schlimme bei diskussionen merkt man der hat ahnung der weißt das einfach und schreibt aber nix auf, und das mädchen sagt nix schreibt es aber auf und dann wird gesagt schön sie hat immerhin was aufgeschrieben

Die Jugendlichen thematisieren in dieser Sequenz eine deutliche genderbezogene Wahrnehmung, die sie zunächst an klischeebehafteten Weiblichkeitssymboliken („*ihr handy ihre schminke und alles parfum*“) festmachen. Diese Weiblichkeitssymboliken werden von den Jugendlichen genutzt, um überzeichnet zu demonstrieren, wie unterschiedlich Mäd-

chen und Jungen dargestellt werden. Die konkrete Benennung der Mitschülerin Linda und der Lehrerin Mispel verdeutlichen in diesem Rahmen die eigenen Erfahrungen, die für sie die Genderthematik in der Schule ausmachen. Diese von den Jugendlichen an stereotypischen Klischees orientierte Erzählung wirkt plakativ und überzeichnet, zugleich wird sie mit der Benennung von realen Personen konkret und die Schilderung der Jugendlichen auf eine real existierende Ebene gehoben. Damit werden die schulischen Erfahrungen der Jugendlichen hier hinsichtlich der Benachteiligung bei Frauen in der Schule diskutiert. Dieses Thema wird von den Jugendlichen einerseits bildlich klar erzählt und andererseits wird in der Erzählung verallgemeinert: Damit verweist das angeführte Beispiel darauf, dass es für Mädchen und Frauen im Allgemeinen („*bei den frauen geht das*“) steht.

Der von den Jugendlichen thematisierte unterschiedliche Umgang von Lehrerinnen mit Mädchen und Jungen in Bezug auf die Weiblichkeitssymboliken kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass diese Gegenstände („*tasche auf dem tisch*“; „*ihr handy ihre schminke und alles parfum*“) den Jungen fremd erscheinen, aber zwischen den Mädchen und der Lehrerin nicht als fremd oder störend empfunden werden. Dies zeigt sich insbesondere an dem Beispiel, bei dem die Jungen darüber sprechen, dass sie ermahnt oder aus dem Unterricht entfernt werden würden, wenn sie ihre Taschen auf dem Tisch hätten, den Mädchen hingegen wird dies erlaubt. In diesem Zusammenhang verweist der gleiche Gegenstand („*tasche*“) bei Lehrerinnen auf einen unterschiedlichen Umgang zwischen den Geschlechtern, der zur Folge hat, dass die Tasche bei Jungen eher eine aufgeladen-provokative Symbolik hat als bei den Mädchen („*wenn ich die tasche auf den tisch leg dann heißt es- runter mit der tasche*“) und es bei den Jungen als störend wahrgenommen wird.

Es kann angenommen werden, dass sich die Jungen aus der weiblichen Gruppe (Mädchen und Lehrerinnen) ausgeschlossen fühlen und man als Junge aufgrund des Geschlechts nicht die Chance bekommt, in diese inkludiert zu werden. Implizit verweisen die Jugendlichen der Gruppe Kona damit auf eine habituelle Übereinstimmung zwischen den Mädchen und den Lehrerinnen, die sich an einem unterschiedlichen Umgang und einer geschlechterbezogenen Wahrnehmung der Jungen festmacht. Mit überzeichnenden Darstellungen wird von den Jungen einerseits versucht aufzuzeigen, wie fremd ihnen diese Übereinstimmung ist, und andererseits verdeutlicht es, wie wenig dieser Umgang mit „Junge-Sein“ zu tun hat: Hier zeigt sich, dass die Jungen sowohl durch ihr Geschlecht aus der Mädchen-Lehrerinnen-Beziehung ausgeschlossen werden als auch die weiblichen Codes nicht bedie-

nen können, weil sie eben Jungen sind und damit durch ihr Geschlecht per se nicht dazu gehören.

Ein weiterer Aspekt, der von den Jugendlichen angeführt wird, ist das „richtige“ Verhalten, dass bei Lehrerinnen benotungsrelevant wird (*„die packen dann meistens noch ne drei“*). Aus den unterschiedlichen Verhaltenskodizes ergeben sich verschiedene performative Formen der Darstellung von Mitarbeit im Unterricht: Mädchen schreiben (*„das mädchen sagt nix schreibt es aber auf und dann wird gesagt schön sie hat immerhin was aufgeschrieben“*) und Jungen reden (*„das ist ja das schlimme bei diskussionen merkt man der hat ahnung der weißt das einfach und schreibt aber nix auf“*). Hierin deutet sich einerseits an, dass die unterschiedliche Performanz der Mitarbeit von Jungen und Mädchen im Unterricht genderbezogen codiert wird und dass das Schreiben von Lehrerinnen mehr wertgeschätzt wird als das Diskutieren der Jungen. Andererseits ist die offensichtliche Anforderung bei Lehrerinnen im Unterricht, dass Dinge aufgeschrieben werden. Das Zurückweisen dieser schulischen Anforderung des Schreibens im Unterricht verweist in diesem Zusammenhang auf eine Kritik an weiblichen Lehrkräften: Die Jugendlichen der Gruppe Kona führen nicht an, dass sie nicht schreiben können, sondern sie machen darauf aufmerksam, dass sie dies nicht wollen, und fordern damit implizit eine andere Form der Benotung ein, die für sie im Unterricht passend erscheint und nicht weiblich konnotiert ist.

6.1.4 Die Bedürfnisorientierung der Jugendlichen

Die Thematik der Hausaufgaben wurde bereits im Zusammenhang mit dem Mathematikunterricht des Lehrers Huber angesprochen (vgl. Abschn. 6.1.1). Zum Ende des Diskurses wird die Thematik nochmals kritisch aufgegriffen und ausdifferenziert:

- S6: joa hausaufgaben sind das hauptproblem
S2: das is so . das ist so das einzige was meinen ganzen notenspiegel runterzieht //ja// . und ich habe eigentlich es ist nicht ich schaffs net mich daheim nochmal hinzusetzen und nochmal dann ne stunde wegen meiner langsamen schrift rein zu sitzen also . so lang davor zu sitzen . obwohl ich das im kopf schon auf dem heimweg quasi geschafft habe . alles //mmh//
S1: ja ich find auch das hängt an den vielen themen gerade in deutsch da hatten wir jetzt als letztes thema goethe und schiller und das hat kein interessiert un . ja un dann mussten wir halt hausaufgaben machen
S2: ja und das ist auch nen bisschen langweilig
S5: dementsprechend sind auch die noten ausgefallen
S6: ja

S2: ja wir hatten . wir hatten hauptsächlich so übers leben von
 goethe und vom schiller nicht über die werke // hm// zum
 beispiel oder über die philosophie die dahinter steckt .
 das ja interessant ist . nein-

S1: aber balladen hatten wir noch

S2: dafür sind wir ja .
 zu blöd für hauptschule

Die Hausaufgaben werden von den Jungen der Gruppe Kona im schulischen Kontext als die wesentliche Problematik angesprochen: Sie „*sind das hauptproblem*“. Hierfür werden unterschiedliche Gründe angeführt, um aufzuzeigen, wieso Hausaufgaben so einen zentralen Stellenwert in ihrer kritischen Haltung zur Schule einnehmen: Als ein Aspekt werden die negativen Auswirkungen auf ihre Schulnoten benannt („*das ist so das einzige was meinen ganzen notenspiegel runterzieht*“). Dies impliziert hier, dass das Nichtanfertigen von Hausaufgaben ein zentrales Problem ist. Begründet wird ihre ablehnende Haltung gegenüber den Hausaufgaben zum einen mit der „*langsamen schrift*“ – dies verweist in diesem Zusammenhang auf die Legasthenie-Problematik aus Abschnitt 6.1.2 – und zum anderen wurden die Hausaufgaben bereits gedanklich auf dem Heimweg erledigt („*obwohl ich das im kopf schon auf dem heimweg quasi geschafft habe*“). Hier zeigt sich, dass die Jungen der Gruppe Kona dem Thema „Hausaufgaben“ oppositionell gegenüberstehen, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass Hausaufgaben nicht erledigt werden. Es deutet sich jedoch keine „Gegenschulkultur“ wie bei den „lads“ von Willis (1979) an, die von der Institution Schule, den schulisch-institutionellen Erwartungen und Regeln generell abrücken. Die Ablehnung von Hausaufgaben verweist bei der Gruppe Kona eher auf eine Nichtpassung zwischen den schulischen Anforderungen (zum Beispiel die Hausaufgaben und die damit einhergehende Schriftkultur der Schule) und der Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen des Schülers (beispielsweise die Legasthenie).

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Hausaufgabenproblematik angesprochen wird, bezieht sich auf die Nichtberücksichtigung von individuellen inhaltlichen Interessen: Es wird geschildert, dass beispielsweise Themen im Deutschunterricht („*thema goethe und schiller*“) nicht nach ihren Interessen aufgearbeitet wurden („*das hat kein interessiert*“), aber dennoch von der Schule gefordert wird, Hausaufgaben anzufertigen („*dann mussten wir halt hausaufgaben machen*“). Damit zeigt sich hier kein generelles Zurückweisen der Inhalte im Deutschunterricht, sondern eine Kritik am Unterricht, die daran festgemacht wird, dass die Lerninteressen der Jugendlichen nicht berücksichtigt werden. Die Jungen der Gruppe Kona können hier genau benennen, was ihre Interessen an den Themen im Deutschunterricht sind: Sie sind daran interessiert, mehr über die „*werke*“ von Goethe und

Schiller zu erfahren sowie die philosophischen Anschauungen, die dahinterstehen. Stattdessen wurde im Unterricht der Fokus auf die Biografie von Goethe und Schiller gelegt („wir hatten hauptsächlich so übers leben von goethe und vom schiller nicht über die werke // hm// zum beispiel oder über die philosophie die dahinter steckt . das ja interessant ist“). Die biografische Ausrichtung im Deutschunterricht wird als „langweilig“ markiert: Mit Bezug auf die Hausaufgabenthematik impliziert die inhaltliche Ausrichtung des Deutschunterrichts, dass Hausaufgaben, die zu einem uninteressanten Thema angefertigt werden sollen, dementsprechend auch ungern bearbeitet werden und dann die Benotung negativ ausfällt („dementsprechend sind auch die noten ausgefallen“).

Die Kritik, die diese Darstellung enthält, bezieht sich zwar auf die Hausaufgabenproblematik, verweist jedoch auf eine Nichtentsprechung zwischen den Lerninteressen der Jugendlichen und den schulischen Bildungsinteressen. In gleicher Weise zeigt sich hier eine Haltung der Jugendlichen gegenüber der Institution Schule, die einfordert, dass die Bildungsinteressen der Jugendlichen im Unterricht von den Lehrkräften berücksichtigt werden.

Insgesamt wird diese Kritik an der Schule von den Jungen dahingehend resümiert, dass ihnen per se abgesprochen wird, dass sie mit den von ihnen geforderten Inhalten etwas anfangen können: „dafür sind wir ja . zu blöd für hauptschule“. Die Kritik der Jugendlichen verweist in diesem Kontext darauf, dass ihnen von schulisch-institutioneller Seite (oder gar aus gesellschaftlicher Perspektive) aberkannt wird („zu blöd“), sich mit anspruchsvollen Unterrichtsthemen auseinanderzusetzen.

Die Thematisierung einer Nichtentsprechung zwischen den schulischen Anforderungen sowie den Lerninteressen und -bedürfnisse der Jugendlichen wird in der folgenden Sequenz weiter ausgeführt:

- S2: man fühlt sich manchmal einfach net richtig . angepackt .
man fühlt sich . einfach hey ich hab die stärken aber man
kann es nur ganz selten zeigen . die stärken die ich über-
haupt dann habe . die müssen dann natürlich-
- S1: jeden tag ge-
zeigt werden
- S2: jeden tag gezeigt werden und dann fühlt man sich einfach im
falschen schulsystem . also ich ich sachs auch immer wieder
wir brauchen mal getrennte schulsysteme . also so für leute
die dann viel reden schneller reden viel diskutieren . sich
das merken können alles schnell und dann auch wieder leute
. die designen können und schreiben können alles .
- S4: aber dafür das reden können die
- S2: mmh
- S4: aber da für das reden können
die . die können alles machen außer reden

S2: und das auch schnell kapieren meistens //mmh// meistens ist es so die leute die gut reden können kapieren so was sehen das habens verstanden . brauch ichs gar nicht aufschreiben und könnens dann bei der arbeit . und . die die es eher aufschreiben die brauchen dann manchmal schon lang //mmh// . . manchmal lernen sies dann sogar durchs aufschreiben was dann wieder gut ist aber sobald mans net kann schreibt man sichs auch auf weil mans dann lernen kann . aber wenn mans kann schreibt man hat man auch kein bock sichs dann aufzuschreiben . . . hey ich kann das ich will jetzt fünf seiten schreiben damit ichs mir merken kann . wow . . ne

In dieser Sequenz machen die Jugendlichen der Gruppe Kona darauf aufmerksam, dass sie im schulischen Kontext kaum die Chance bekommen, das zu zeigen, was sie können: „*ich hab die stärken aber man kann es nur ganz selten zeigen*“. Ihre Kritik an der Institution Schule bringen sie dahingehend auf den Punkt: „*man fühlt sich manchmal einfach net richtig . angepackt*“. Dies impliziert, dass ihre Interessen an der Schule wenig bis gar keine Berücksichtigung finden und sie dementsprechend ihre Leistungen nicht zeigen können.

Hinsichtlich einer Nichtentsprechung wird von den Jugendlichen deutlich gemacht, dass sie in der Schule kaum die Möglichkeit erhalten aufzuzeigen, worin ihre Fähigkeiten liegen („*man kann es nur ganz selten zeigen . die stärken die ich überhaupt dann habe*“). Sowohl diese Nichtentsprechung als auch das damit einhergehende beschriebene Gefühl des „Nicht-richtig-angepackt-Werdens“ bringt gegenüber der Institution Schule eine Machtlosigkeit zum Ausdruck: In der Betonung der Beschränkung der eigenen Fähigkeiten und „*stärken*“ wird deutlich, dass Schule von ihnen als mächtig und dominant wahrgenommen wird. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass ihnen keine Gestaltungsmöglichkeiten im schulischen Raum angeboten werden.

Ihre Kritik an der Schule wird dahingehend formuliert, dass ihre Wissbegierde und ihre Anstrengungen nicht wahrgenommen werden und die Jungen nicht zeigen können, worin ihre Stärken liegen. Diese Kritik an der Schule geht für die Jugendlichen mit einem Gefühl der Nichtentsprechung zwischen dem, was sie gern hätten, und dem, was die Schule ihnen bietet, einher. Damit deutet sich bei den Jugendlichen der Gruppe Kona eine wahrgenommene utilitaristische Haltung gegenüber Schule an, in der es nicht möglich ist, eigene Interessen zu verwirklichen und individuelle Stärken hervorzuheben. Die Darstellung der Schulkritik verweist darauf, dass eine Opposition gegenüber schulischen Anforderungen und institutionellen Erwartungen stark verknüpft ist mit einer eigenen Bedürfnisorientierung, die ihre individuellen Fähigkeiten berücksichtigt.

Diese Bedürfnisorientierung wird dahingehend ausgestaltet, dass die Kritik an der Schule von den Jugendlichen überleitet wird in eine Zukunftsvision von Schule: *„wir brauchen mal getrennte schulsysteme . also so für leute die dann viel reden schneller reden viel diskutieren . sich das merken können alles schnell und dann auch wieder leute . die designen können und schreiben können“*. In ihrer Vision von Schule stellen die Jungen die individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Schülers oder der Schülerin in den Fokus, nach denen das Schulsystem umorganisiert werden müsste.

Spannend ist hier, dass sowohl in der Schulkritik als auch in der Schulvision keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen angeführt werden. Es werden Differenzen je nach individuellem Interesse oder Talent benannt, aber diese werden nicht per se Mädchen oder Jungen zugeordnet. Deutlich wird dies insbesondere in der Elaboration: Hier wird in einer theoretisch-argumentativen Stellungnahme ausgeführt, dass Schüler oder Schülerinnen nicht notwendigerweise schreiben müssen, wenn sie *„gut reden können“*, den Inhalt verstehen und dies auch in der praktischen Arbeit ausführen können (*„leute die gut reden können kapieren so was sehen das habens verstanden . brauch ichs gar nicht aufschreiben und könnens dann bei der arbeit . und . die die es eher aufschreiben die brauchen dann manchmal schon lang“*). Wohingegen es auch Schüler und Schülerinnen gibt, die durch das Aufschreiben von Inhalten auch lernen (*„manchmal lernen sies dann sogar durchs aufschreiben was dann wieder gut“*). In ihrer Konklusion kommen die Jugendlichen zu der ergebnissichernden Zusammenfassung, dass Schule sich viel mehr am Individuum ausrichten und nicht jeder per se jeder Schüler oder jede Schülerin dazu gezwungen werden sollte, Inhalte schriftlich festzuhalten (*„aber wenn mans kann schreibt man hat man auch kein bock sichs dann aufzuschreiben“*).

6.2 Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung

6.2.1 Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen in der Schüler-Lehrer-Beziehung

Wie voranstehend dargestellt wurde, sind für die Jungen der Gruppe Kona eine partizipative Haltung von Lehrkräften gegenüber den Jugendlichen sowie ein wertschätzender und gerechter Umgang mit Schülern und Schülerinnen bedeutungsvoll. Anhand des Vergleichs

unterschiedlicher Lehrkräfte wurden verschiedene Umgangsweisen des Lehrpersonals mit den Jugendlichen aufgeschlüsselt (vgl. Abschn. 6.1.1).

In der Diskussion werden zwei Lehrkräfte hervorgehoben, die sich durch eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber den Jugendlichen auszeichnen: Der Lehrer Kühn wird von den Jugendlichen als „*streng*“ und zugleich als „*cool*“ beschrieben. Dies impliziert einen Umgang, der auf Fairness und Respekt verweist. Ebenso zeichnet sich der Mathematiklehrer Huber durch einen besonderen Umgang aus, der von den Jugendlichen nicht nur als gerecht wahrgenommen wird, sondern eine Unterrichtsatmosphäre schafft, die auf Partizipation und individueller Unterstützung beruht. Beide Lehrkräfte werden von den Jungen der Gruppe Kona als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt, die gesellschaftlich relevantes Wissen vermitteln. Damit wird das von Willis (1979) beschriebene Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ realisiert und zugleich werden die beiden Lehrkräfte als Überlegene in der Schüler-Lehrer-Beziehung respektiert (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3). Diesbezüglich kann für die Jugendlichen der Gruppe Kona aufgezeigt werden, dass auf der Grundlage eines gerechten, wertschätzenden und partizipativen Umgangs der Lehrkräfte mit den Jugendlichen die Jungen sich das Beziehungsmuster zwischen dem Lehrer Kühn und dem Lehrer Huber als komplementär angeeignet haben: Damit ist die Voraussetzung nach Willis (1979), dass die Lehrkräfte den Jugendlichen Wissen vermitteln können, erfüllt.

Es ist in der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse auch deutlich geworden, dass die Umgänge der Lehrerin Fritzsche sowie der ehemaligen Englischlehrerin mit den Jugendlichen besonders negativ besetzt sind: Bei der Lehrerin Fritzsche ist der Unterricht stark davon geprägt, dass sich die Jungen bemühen, den Erwartungen der Lehrerin zu entsprechen („*egal wieviel mühe man sich gibt dann versucht nochma irgendwie was hinzubekomm*“). Hinsichtlich ihrer bemühenden Haltung thematisieren die Jugendlichen bei der Lehrerin Fritzsche im Unterricht keine anerkennende, sondern beschreiben eine gering-schätzig Haltung und einen abwertenden Umgang mit ihnen. Insbesondere die didaktische und pädagogische Praxis im Unterricht wird kritisiert, die sich nicht an den Bedürfnissen und den Lerninteressen der Jugendlichen orientiert. Dies zeigt sich daran, dass die Lehrerin Fritzsche den Jugendlichen die Fähigkeiten aberkennt, ihre Wissensdefizite selbst zu bestimmen und auch selbst zu beurteilen, wie sie diese Defizite bearbeiten können. Ähnliches zeigt sich bei der ehemaligen Englischlehrerin: Im Vergleich zur Lehrerin Fritzsche wird die ehemalige Englischlehrerin explizit als fachlich inkompetent beschrieben, die nicht

imstande ist, den Jugendlichen Wissen zu vermitteln („*ja weil die auch nix weiß die konnte einem nichts beibringen*“), und es wird eine desinteressierte Haltung der Lehrerin gegenüber den Jugendlichen wahrgenommen.

Im Kontrast zu den Lehrkräften Kühn und Huber wird deutlich, dass die Lehrerin Fritzsche sowie die ehemalige Englischlehrerin nicht als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt werden, die den Jugendlichen der Gruppe Kona relevantes Wissen vermitteln können. Die Grundlage des Schüler-Lehrer-Verhältnisses, das Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“, findet hier nicht statt⁴¹. Mit der Aberkennung der Überlegenheit der Lehrkraft geht nach Willis (1979) ein Machtkampf zwischen den Schülern und Lehrkräften einher, bei dem versucht wird, die Hierarchie der Schüler-Lehrer-Beziehung auszuhandeln. Dieser Kampf um Überlegenheit und Respekt der Lehrkraft zeigt sich im „repressiven Modus der Erziehung“ (vgl. ebd.; sowie Abschn. 3.2.1), der davon geprägt ist, dass die Lehrkraft machtvoll und mit sozialer Kontrolle die schulisch-institutionellen Erwartungen durchsetzen will. Mit Verweis auf Willis (ebd.) und den Fall von Klaus Kutschbach (Wiezorek 2005) als empirische Gegenhorizonte wird deutlich, dass ein repressives Durchsetzen von Respekt, um als Überlegener in der Schüler-Lehrer-Beziehung anerkannt zu werden, nur bis zu einem bestimmten Maße möglich ist: In beiden Untersuchungen wird aufgezeigt, dass sich eine oppositionelle Haltung gegenüber der Schule bei den Jugendlichen dokumentiert, wenn Lehrkräfte machtvoll versuchen, die Überlegenheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung einzufordern.

Von Opposition im Sinne eines Machtkampfs zwischen Schülern und Lehrkräften berichten die Jugendlichen der Gruppe Kona nicht explizit, sodass angenommen werden kann, dass die Jungen eine eher konformistische Haltung einnehmen. Diese kommt darin zum Ausdruck, dass die Jungen vordergründig im schulischen Alltag als angepasst von den Lehrkräften wahrgenommen werden: „*also uns wurd schon gesagt im gegensatz zu anderen hauptschulklassen sind wir engel*“. Ähnliches zeigt sich bei der Thematisierung der Sanktionsmaßnahmen im Trainingsraum (vgl. Abschn. 6.1.2): Hier wurde aufgezeigt, dass die Jugendlichen mit Legasthenie das Ausfüllen der Formblätter als besonders negativ erfahren und dies auch mit körperlichen Schmerzen verbunden ist. Weigerung oder Wider-

⁴¹ Insbesondere bei der ehemaligen Englischlehrerin kann auf eine weitere Tauschkette im schulischen Setting verwiesen werden: „Wissen gegen Qualifikation, qualifizierte Tätigkeit gegen hohes Gehalt, hohes Gehalt gegen Güter und Dienstleistungen“ (Willis 1979, S. 104). Die Jugendlichen beschreiben die Lehrerin als eine Person, „*die hat einfach nur ihr . ihr geld abkassiert*“. Damit wird auch diese Tauschkette aus der Perspektive der Jugendlichen nicht eingehalten, da eine qualifizierte Tätigkeit des Professionellen nicht wahrgenommen wird. Auf beiden Tauschebenen wird darauf verwiesen, dass diese Lehrerin keine „kenntnisreiche Erwachsene“ für sie ist.

stand, die Formulare auszufüllen, gibt es vonseiten der Jungen nicht, stattdessen zeigt sich eine konformistische Haltung der Jugendlichen, bei der auch körperliche Schmerzen hingenommen werden.

Dennoch wird in der Gruppe Kona deutlich, dass die Jugendlichen trotz dieser konformistischen Haltung in der Schule Kritik gegenüber den Lehrkräften äußern, die impliziert, dass Lehrkräfte nicht als „kenntnisreiche Erwachsene“ und damit als Überlegene im komplexeren Beziehungsmuster anerkannt werden. Aus dieser Perspektive erscheint eine vordergründig angepasste Haltung der Jugendlichen eine (implizite) Strategie zu sein, um nicht oppositionell im schulischen Rahmen wahrgenommen zu werden und damit möglicherweise den Schulabschluss zu gefährden.

Anhand der Kritik gegenüber der Lehrerin Fritzsche und der ehemaligen Englischlehrerin wird hier erkenntlich, dass die Jugendlichen der Gruppe Kona ein institutionelles Muster der Missachtung ihrer gesamten Person beschreiben, das darauf beruht, dass sie nicht als interessierte Personen wahrgenommen werden, die an den Wissensbeständen des schulischen Lehrplans interessiert sind. Mit Verweis auf die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) kann der Blick hier erweitert und darauf hingewiesen werden, dass die Lehrkräfte nicht nur Lernanforderungen an die Jugendlichen stellen und diese von Schülern und Schülerinnen einfach intendiert übernommen werden. Mit Holzkamps Theorie des „partizipativen Lernens“ (ebd., S. 501) ist der Lernprozess ein selbstständiger Prozess des Schülers oder der Schülerin: Bei diesem Prozess müssen für den Schüler oder die Schülerin Gründe ersichtlich werden, dass die Lernanforderungen der Schule zu subjektiven Lernproblematiken werden, damit Unterricht als sinngebend wahrgenommen wird. Bei den Jugendlichen der Gruppe Kona wird ein partizipativer Lernprozess beispielsweise bei den beiden männlichen Lehrkräften implizit erkennbar. Bei dem Beispiel des Deutschunterrichts, bei dem nicht die Inhalte zu Goethe und Schiller thematisiert werden (vgl. Abschn. 6.1.4), die sie interessieren, ist partizipatives Lernen nicht möglich, weil für sie keine Gründe vorliegen, warum sie diese Inhalte zu ihren subjektiven Lernproblematiken machen sollten. Avenarius (2003) macht in diesem Zusammenhang auf die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte aufmerksam, die sich an einer Entsprechung zwischen den schulischen Bildungsinteressen und den individuellen Bildungsinteressen der Schüler und Schülerinnen ausrichten sollte (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.1).

Hier kann ebenfalls auf Oevermanns Kritik an der Schulpflicht verwiesen werden (vgl. hierzu Oevermann 2003; Abschn. 3.2.1): In seinem Plädoyer für die Abschaffung der

Schulpflicht wird die Lehrkraft in die Pflicht genommen, den Wissensdrang der Schüler und Schülerinnen zu aktivieren und nicht darauf zu bauen, dass die Lehrkraft per se als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt und ihr Überlegenheit zugeschrieben wird. In der Kritik der Jugendlichen der Gruppe Kona wird deutlich, dass ihnen die Lehrkräfte per se die Neugier gegenüber neuem Wissen absprechen („*dafür sind wir ja . zu blöd für hauptschule*“) und Inhalte nur vermittelt werden können, wenn sich die Jungen der Autorität der Lehrkräfte unterwerfen. Damit geht anerkennungstheoretisch einher, dass den Jugendlichen das Recht abgesprochen wird, dass sie in der Lage sind, ohne die Lehrkraft zurechnungsfähige Entscheidungen in Bezug auf Bildungsinhalte zu treffen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ein nicht wertschätzender Umgang mit der Aberkennung einer moralischen Zurechnungsfähigkeit einhergeht und dies für die Jugendlichen der Gruppe Kona eine Missachtung als ganze Person darstellt (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3).

Gerade Partizipationsmöglichkeiten, die sich in der Mitbestimmung über die Ausgestaltung des schulischen Alltags dokumentieren, ermöglichen wertschätzende und anerkennende Erfahrungen als ganze Person in der Schule: Am Beispiel der Aushandlungen über die Abschaffung der Hausaufgaben im Mathematikunterricht werden nicht nur zentrale Erwartungen der Schule infrage gestellt, sondern die Jugendlichen werden von der Lehrkraft als moralische zurechnungsfähige Personen anerkannt. Das heißt, auf der rechtlichen Anerkennungsebene werden den Jugendlichen der Gruppe Kona Rechte zugesprochen, die es ihnen ermöglichen, zentrale schulische Erwartungen zu hinterfragen und diskursiv mit dem Lehrer auszuhandeln.

Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen der Gruppe Kona zwischen unterschiedlichen Lehrkräften und ihrer pädagogischen Praxis sowie dem Umgang der Lehrkräfte mit ihnen unterscheiden. Deutlich wird einerseits, dass das Schüler-Lehrer-Verhältnis von den Jugendlichen der Gruppe Kona nicht per se als eine Generationenbeziehung markiert wird, die auf Macht beruht: Eine partizipierende Haltung und ein wertschätzender Umgang der Lehrkraft mit den Jugendlichen zeigen auf, dass die Jungen der Gruppe Kona sich sowohl auf der Ebene der sozialen Wertschätzung als auch auf der rechtlichen Ebene anerkannt fühlen und zugleich die Lehrkraft als „kenntnisreichen Erwachsenen“ akzeptieren. Andererseits werden Lehrkräfte angeführt, denen die Überlegenheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung nicht zugestanden wird. Im Vergleich zur Gruppe Hilo werden in den Ausführungen der Jugendlichen der Gruppe Kona die Lehrkraft, ihre pädagogische Praxis im Unterricht und der Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen nicht pauschalisiert und

gleichgesetzt. So kann darauf hingewiesen werden, dass die Kritik an der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte an dieser Hauptschule von den Jugendlichen der Gruppe Kona nicht in einem schulkulturellen Kontext verortet werden kann.

6.2.2 Trainingsraum und Missachtungserfahrung

Es ist bei der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse bereits hervorgehoben worden, dass das Konzept des Trainingsraums bei den Jugendlichen der Gruppe Kona nicht auf Akzeptanz stößt (vgl. Abschn. 6.1.2): Es konnte beispielweise veranschaulicht werden, dass dieses Konzept als unsinnig von der Gruppe Kona wahrgenommen wird. Des Weiteren konnte an dem Aspekt der zugrunde liegenden Schreibkultur des Trainingsraums aufgezeigt werden, dass die Jugendlichen mit Legasthenie besonders leiden, da für sie der Trainingsraum ein Ort ist, bei dem sie durch das Schreiben körperliche Schmerzen erfahren.

Insbesondere der Aspekt der Schriftkultur, der sich hier auf die Perspektive des Übens bezieht, dokumentiert einen offensichtlichen Widerspruch zur theoretischen Konzeption des Trainingsraums: Das von Winter & Göppel (2011) beschriebene Konzept, dass den Jugendlichen im Trainingsraum „Zeit und Gelegenheit [geboten wird; K. K.] mit einem Trainer, der eine neutrale Position einnimmt, die Situation zu klären“ (ebd., S. 46), wird von den Jugendlichen der Gruppe Kona nicht erwähnt. Feedback erhalten die Jungen lediglich auf die Handschrift und die Rechtschreibung. Bereits der Begriff ‚Training‘ impliziert vom Wortlaut her Wiederholungen bestimmter Abläufe, wie sie beispielsweise im Sportunterricht zu finden sind. Hier setzt die Kritik der Jugendlichen an: Das, was trainiert wird, sind die Schönschrift und das korrekte Schreiben. Die Reflexion darüber, gegen welche Regeln die Jugendlichen im Unterricht verstoßen haben, wird mit der Umsetzung dieser erzieherischen Maßnahme verhindert: Selbstreflexion, also das Nachdenken über das eigene Verhalten, ist hier nicht gegeben. Somit hat die Schule mit dem korrekt geschriebenen Formular zwar einen Nachweis für den Besuch des Trainingsraums. Die Selbstreflexion hinsichtlich eines Regelverstößes wird bei den Jugendlichen mit dieser Art von Rückmeldung jedoch nicht angestoßen. Auch Handlungsalternativen bezüglich des Umgangs im Unterricht rücken durch den Fokus auf die Rechtschreibung und das Schönschreiben in den Hintergrund.

Es zeigt sich, dass die erzieherische Absicht, nämlich „eine Änderung des Verhaltens“ (ebd., S. 46) aufgrund von Reflexionsprozessen anzustoßen, verloren geht und der Trai-

ningsraum lediglich als Sanktionsmaßnahme wahrgenommen wird: Das Konzept des Trainingsraums, wie es von Claßen & Nießen (2006) sowie von Winter & Göppel (2011) beschrieben wird, betont jedoch, dass die Exklusion aus dem Unterricht keine Bestrafung sein soll. Jedem Schüler und jeder Schülerin soll mit dem Besuch des Trainingsraums die Möglichkeit gegeben werden, die jeweilige Problematik im Unterricht zu würdigen und sich mit dem Problem auseinanderzusetzen (vgl. Winter & Göppel 2011). Die Jugendlichen der Gruppe Kona thematisieren jedoch genau das Gegenteil: Sie führen an, dass die Art und Weise, wie Lehrkräfte sie danach fragen, ob sie in den Trainingsraum gehen möchten, als entwürdigend wahrgenommen wird. Damit muss aus der Perspektive der Jugendlichen hier festgehalten werden, dass die Theorie, die hinter dem Konzept, steht und die handlungspraktische Umsetzung sich diametral darstellen: Die Umsetzung des Trainingsraumkonzepts mit dem, was es beinhalten soll – die Würdigung von Problemen; ein Ort des Nachdenkens; der inneren Einkehr und der Reflexion –, scheidet aus der Perspektive der Gruppe Kona.

Darüber hinaus zeigt sich, dass der zugrunde liegende Vertragsmodus des Trainingsraumkonzepts nicht mit einer reziproken Aushandlung zwischen den Lehrkräften und den Jugendlichen einhergeht: *„also du hast immer zwei chancen, der lehrer ermahnt dich, sacht dann, frägt dich dann willst du in den trainingsraum gehn und dann ähm musst du halt sagen ja oder nein. meistens sacht man da nein. wenn man dann nochmal auffällt, dann füllst du dann so nen formular aus, kreuzt du dann an, was du gemacht hast und dann schicken sie dich dann da hoch“*. Hier dokumentiert sich einerseits, dass die Aushandlungsmöglichkeiten der Jugendlichen mit den Lehrkräften, ob sie den Unterricht verlassen möchten, beschränkt sind. Andererseits wird deutlich, dass den Jugendlichen per se die Verantwortung für Unterrichtsstörungen zugeschrieben wird: Diese besondere Rhetorik, die den Besuch des Trainingsraums einleitet, verweist auf ein gegenüber den Jugendlichen vorgetäushtes Entscheidungsverfahren. Die Jungen können lediglich bei der ersten Frage entscheiden, ob sie den Unterricht verlassen wollen oder nicht. Ein Möglichkeitsraum, der Erklärungen der Jugendlichen in Bezug auf ihr Verhalten einräumt, wird von der Lehrkraft nicht eingeräumt.

Anerkennungstheoretisch können die Erfahrungen der Jugendlichen der Gruppe Kona mit dem Trainingsraumkonzept dahingehend eingeordnet werden, dass ihnen zwar suggeriert wird, dass es eine „rechtliche“ Grundlage gibt, bei der alle schulischen Akteure gleich sind und universelle Richtlinien angewendet werden. Diese Anwendung findet jedoch nur

asymmetrisch statt: Die Lehrkräfte sind diejenigen, die auf einer universalistischen Grundlage die Handlungspraxis der Jugendlichen bewerten dürfen. Damit werden individuelle Besonderheiten nicht berücksichtigt.

Die hier für die Jugendlichen dokumentierte Orientierung an universalistischen Grundlagen im Unterricht deutet eine besondere Form einer entwürdigenden Missachtungserfahrung im schulischen Kontext an: Die Orientierung des Trainingsraumkonzepts an universalistisch festgelegten Verhaltenskodizes, die nicht die Besonderheiten des Einzelnen berücksichtigen, verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Wertschätzung des Individuums keine Berücksichtigung findet, sondern eine Entwertung individueller Bedürfnisse stattfindet. Dieses Verständnis von der Asymmetrie in der Schüler-Lehrer-Beziehung verweist mit dem Bezug auf Honneth (1992, S. 179) auf ein traditionsgebundenes Rechtsverhältnis, das nicht zwischen rechtlicher Anerkennung und sozialer Wertschätzung unterscheidet: Damit wird einerseits auf der rechtlichen Anerkennungsebene in der Schüler-Lehrer-Beziehung keine Symmetrie zugelassen: Das heißt, den Jugendlichen wird keine Möglichkeit eingeräumt ihr Verhalten zu erklären, sondern es wird lediglich aus der Perspektive der Lehrkräfte sanktioniert. Andererseits zeigt sich, dass individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften von Schülern und Schülerinnen nicht beachtet und wertgeschätzt werden, sondern sich hier Missachtungserfahrungen dokumentieren.

Mit Verweis auf Helsper und Lingkost (2007) ist die „Anerkennung in Form von gerechter Behandlung und der Zubilligung gleicher Rechte und Möglichkeiten“ (ebd., S. 133) ein zentraler Aspekt innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung: Partizipationsmöglichkeiten gehen mit den gleichen Rechten für alle schulischen Akteure einher und auch den Jugendlichen muss die Option eingeräumt werden, den Unterricht nicht verlassen zu müssen. In Anlehnung an Pongratz (2004) verweisen die Techniken einer universalistischen Beurteilung auf eine Machtbeziehung innerhalb des Schüler-Lehrer-Verhältnisses: Schüler und Schülerinnen müssen sich den Lehrkräften aufgrund festgelegter Verhaltenskodizes und Verträge unterordnen und erfahren diesbezüglich Demütigungen ihrer individuellen Besonderheiten.

Diese Machtbeziehung kann in Bezug auf das Konzept des Trainingsraums in der Diskussion der Gruppe Kona nachgezeichnet werden: Im Unterricht wird eine Handlungspraxis verfolgt, in der sich Schüler und Schülerinnen fremdbestimmten institutionellen Verhaltensnormen und -regeln unterwerfen sollen, und diese Fremdbestimmung soll durch den Trainingsraum in eine innengeleitete Arbeitsform überführt werden (Kiper 2013, S. 145).

Die hier zugrunde gelegte Theorie der Gouvernementalität kann nach Searle (2012) dahingehend gefasst werden, dass Macht mit dem Konzept des Trainingsraums dann ausgeübt wird, wenn die Lehrkraft die Jugendlichen dazu bringt, den Klassenraum zu verlassen, obwohl der Wunsch des Schülers oder der Schülerin darin bestand, dem Unterricht weiterhin beizuwohnen. Schüler oder Schülerinnen in der Schule „zu bestimmten Handlungen [zu bringen; K. K.], ohne Gewalt anzuwenden“ (Searle 2012, S. 248) und dies vonseiten der Schule als Partizipation auszulegen, verweist darauf, dass durch Techniken und Strategien der Manipulation Macht ausgeübt wird. In diesem Zusammenhang stellt der Trainingsraum eine besonders missachtende Maßnahme dar, um repressiv die Überlegenheit der Lehrkraft einzufordern. Allerdings konnte bereits im vorherigen Kapitel aufgezeigt werden, dass ein partizipativer Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen eine Bedingung darstellt, dass Lehrpersonen als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt werden und ihnen überhaupt eine Überlegenheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung zugestanden wird.

In der Diskussion der Gruppe Kona zeigt sich hier ein klarer Widerspruch zu den bisher vorliegenden empirischen Erkenntnissen zum Konzept des Trainingsraums auf. Die bereits vorhandenen Ergebnisse stützen sich auf die Aussagen von Lehrkräften und „verweisen ganz allgemein auf eine recht hohe Akzeptanz und Effektivität der Trainingsraummethode“ (Spohn 2014, S. 205). Betont wird hierbei von Lehrkräften insbesondere die „enorme Entlastung“ (Winter & Göppel 2011, S. 46) für die Lehrerinnen und Lehrer durch die Exklusion des „störenden“ Schülers oder der Schülerin aus dem Unterricht. Aus der Perspektive der Jugendlichen der Gruppe Kona kann weder Akzeptanz des Trainingsraumkonzepts noch Entlastung bestätigt werden.

6.2.3 Genderbezogene Leistungsunterschiede im Unterricht bei Lehrerinnen

Eine geschlechtsspezifische Auseinandersetzung findet im Kontext der Schule auf zwei Ebenen statt. Zum einen finden sich implizite Hinweise bereits zu Beginn der Diskussion, als der unterschiedliche Umgang der verschiedenen Lehrkräfte mit den Jugendlichen angesprochen wird: Insbesondere die Lehrerin Fritzsche und auch die ehemalige Englischlehrerin stehen hier in der Kritik der Gruppe Kona (vgl. Abschn. 6.1.1). Allerdings wird das Geschlecht der Lehrkraft von den Jugendlichen selbst nicht als möglicher erklärender Aspekt angeführt. In Abschnitt 6.1.3 wird dies wiederum vorgenommen und auf einer expliziten

ten Ebene von der Gruppe Kona benannt, dass sie als Jungen bei einer Lehrerin im Unterricht benachteiligt werden.

Diese Benachteiligung von Jungen wird von der Gruppe Kona anhand einer kategorialen Unterscheidung zwischen weiblich und männlich erklärt. Ausgeführt wird eine Benachteiligung hinsichtlich einer besonderen Fürsorge von Lehrerinnen gegenüber den Mädchen: Die Mädchen werden scheinbar als schutzbedürftiger von den Lehrerinnen wahrgenommen und erhalten dadurch bei der Leistungsbewertung eine besondere Zuwendung, die den Jungen wegen ihres Geschlechts nicht zusteht. Diese kategoriale Unterscheidung, die die Jugendlichen der Gruppe Kona beschreiben, markiert unter anerkennungstheoretischer Perspektive eine Missachtung des universalistischen Prinzips der rechtlichen Anerkennung: In modernen Gesellschaften begründet das Rechtsverhältnis die Anerkennung aller Personen unabhängig ihres Geschlechts (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3). Mit der Kritik einer Benachteiligung bei Lehrerinnen im Unterricht geht für die Jugendlichen der Gruppe Kona eine Aufforderung einer geschlechtlichen Gleichbehandlung einher und ist damit eine Kritik an der Schule, in der im Unterricht von Lehrerinnen männliche Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden.

Des Weiteren wird als Erklärungsmuster der Benachteiligung die Schriftkultur der Schule angeführt: Mädchen zeigen aufgrund ihres Geschlechts im Unterricht eine Performanz der Mitarbeit, die darin zum Ausdruck kommt, dass sie im Unterricht mitschreiben. Die Jungen hingegen diskutieren unterrichtliche Themen eher. Dies zeigt sich bereits in Abschnitt 6.1.1: Hier wird expliziert, dass die Lehrerin Fritzsche nicht davon ausgehen kann, dass, wenn der Inhalt von der Tafel in das Heft geschrieben wird, dies auch verstanden wurde („*als wär die komplettlösung dass man was aufschreibt*“).

Möglicherweise ergibt sich für die Jugendlichen ein Konflikt, der sich dahingehend abzeichnet, dass sich der Schriftkultur ein Stück weit verweigert wird, die jedoch grundlegend an die Schule gebunden ist und damit nicht nur eine Kulturform ist (vgl. hierzu Duncker 1994, S. 124), sondern ebenso eine institutionelle Erwartungshaltung darstellt. Hinsichtlich der geschlechtlichen Kodierung der Arbeitshaltung von Mädchen und Jungen verweist die Kritik in diesem Zusammenhang darauf, dass die Jungen der Gruppe Kona die Schule mit ihrer Schriftkultur als weiblich konnotiert wahrnehmen und die Kodierung des Schreibens etwas ist, das von Mädchen erfüllt wird. Und damit wäre dies eine mögliche Strategie der Jungen, sich gegenüber dem Weiblichen abzugrenzen.

6.2.4 Schulvision: Die Nichtentsprechung zwischen der Schule und den Bedürfnissen der Jugendlichen

Die schulischen Erfahrungen und die damit einhergehende Kritik an der Schule der Gruppe Kona richten sich zum Beginn der Diskussion auf spezifische Besonderheiten, beispielsweise bei der Ausgestaltung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses oder des (genderbezogenen) Umgangs der Lehrkräfte mit den Jugendlichen. Allerdings zeigen sich immer wieder Formulierungen, die auf eine globale Kritik an Schule hinweisen. Zum Ende der Diskussion wird eine Kritik an der Schule formuliert, die sich an einer Nichtentsprechung zwischen den schulischen Anforderungen sowie den Lerninteressen und -bedürfnissen der Jugendlichen festmacht und auf eine subversive Haltung der Jungen gegenüber schulisch-institutionellen Anforderungen verweist. Überführt wird diese Kritik in eine Vision von Schule, bei der die individuellen Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin berücksichtigt werden sollten (vgl. Abschn. 6.1.4).

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive kann in diesem Zusammenhang diskutiert werden, dass die angeführte Vision von Schule der Institution zum Teil ihren universalistischen Anspruch einschränkt. Die Betonung der eigenen Stärken und Bedürfnisse in der angeführten Schulvision bedient damit nicht nur die individuellen Interessen und Neigungen, sondern erkennt den Universalismus der Leistungsorientierung der Institution Schule ab, die sich unabhängig spezifischer Interessen manifestiert. Mit dem Bezug auf Parsons betont Wernet (2005), dass die Schule ihre sozialisatorische Funktion dadurch ausübt, dass sie die Schülerschaft mit dem geltenden „universalistisch-unpersönlichen, leistungsorientierten Handlungsmuster“ (ebd., S. 132) konfrontiert. In ihrer Vision von Schule betonen die Jugendlichen der Gruppe Kona gerade das Gegenteil, nämlich eine partikularistische Haltung, die sich an den Besonderheiten, Interessen und Neigungen des Einzelnen orientiert.

Aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive kann diese Schulvision auch dahingehend gedeutet werden, dass sie für die Jugendlichen der Gruppe Kona mit einer Form von Entwürdigung individueller Eigenschaften einhergeht, bei der sie im schulischen Raum Erfahrungen sozialer Entwertung und Respektlosigkeit machen: Ein Hinweis darauf findet sich beispielsweise bei der Thematisierung hinsichtlich einer Nichtberücksichtigung der Legasthenie während der Schreiarbeit im Trainingsraum (vgl. Abschn. 6.1.2) oder der sprachlichen Argumentationskultur, die aus der Perspektive der Gruppe Kona eher jungenbezogen ist. Die Bedürfnisorientierung und die Missachtungserfahrungen im schulischen

Kontext werden so in eine Schulvision überführt, in der die Anerkennungsebene der sozialen Wertschätzung und die Anerkennung als ganze Person in den Fokus rücken. Helsper u. a. (2001) weisen mit Bezug auf Honneth (1992) darauf hin, dass es für Schüler und Schülerinnen bedeutsam ist, „mit welchen Formen der Selbstdarstellung und Lebensführung Anerkennung erfahren [wird; K. K.] und welche entwertet und sozial beschämt werden“ (Helsper u. a. 2001, S. 42). Damit hält die Institution Schule zwar an ihrem universalistischen Anspruch fest, aber die Besonderheiten jedes Schülers und jeder Schülerin werden berücksichtigt. Die Wertschätzung des Einzelnen wird dadurch gewährleistet, dass „gemäß dem gesellschaftlich definierten Wert ihre konkreten Eigenschaften Anerkennung finden“ (Honneth 1992, S. 197).

Richtet sich die Schule mehr an ihrer universalistischen Orientierung aus und nimmt eine distanzierte Haltung ein, die wenig oder gar keinen Bezug auf die individuellen Lebensformen und Bedürfnisse der Jugendlichen nimmt, bewahrt sich die Lehrkraft einerseits davor, Schüler und Schülerinnen als ganze Person in den Blick zu nehmen und sie dahingehend zu beurteilen. Andererseits erfahren Schüler und Schülerinnen durch eine distanzierte Haltung der Lehrkraft und der universalistischen Orientierung nur in einem geringen Maße Anerkennung in Form von sozialer Wertschätzung als besondere Person.

Helsper u.a. (2001) betonen in diesem Zusammenhang, dass „die universalistische Leistungsbeurteilung [...] mit zahlreichen partikularen Werturteilen von Pädagogen verflochten“ (ebd., S. 43) ist. Mit dem Festhalten an einer universalistischen Orientierung und einer Nichtberücksichtigung individueller Bedürfnisse kann am Beispiel der Gruppe Kona aufgezeigt werden, dass die Anerkennung der Jugendlichen als ganze Person einer besonderen Anfälligkeit unterliegt, aus der Missachtungserfahrungen hervorgehen können. Eine verweigerte Wertschätzung als ganze Person und damit zusammenhängende Missachtungserfahrungen tragen dazu bei, dass zum einen die Lehrkraft nicht als „kenntnisreicher Erwachsener“ innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung anerkannt und damit Respekt von den Jugendlichen verweigert wird. Zum anderen trägt eine stark universalistische Orientierung der Schule dazu bei, dass Partizipationsmöglichkeiten im schulischen Kontext nicht in Anspruch genommen werden können, wie es beispielsweise anhand des Trainingsraums aufgezeigt werden kann (vgl. Abschn. 6.1.2 sowie Abschn. 6.2.2). Insgesamt führt die Kritik an einer universalistischen Orientierung der Schule zu einer partikularistischen Vision von Schule, in der die Jugendlichen als ganze Person im schulischen Kontext wahrgenommen

werden wollen und ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten mehr Berücksichtigung finden.

7 Fallanalyse der Gruppe Pali

Im folgenden Kapitel werden im ersten Teil zunächst die Rekonstruktionsergebnisse der Gymnasiastengruppe Pali vorgestellt und zentrale Themen beschrieben, um die Eigenlogik des Falls herauszuarbeiten (vgl. Unterkap. 7.1). Daran anschließend werden zentrale Rekonstruktionsergebnisse diskutiert (vgl. Unterkap. 7.2).

7.1 Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse

7.1.1 Das Erleben von Schule

Der Einstieg in die Gruppendiskussion mit den Jugendlichen der Gruppe Pali wird von einem aufgeregten Durcheinander, Gelächter und Geschrei begleitet. Die Erzählaufforderung der Interviewerin wird zugleich von Nachfragen unterbrochen:

- I: okee also . . . (mehrere schüler lachen und schreien) dann
ähm . möchte ich also zu sozusagen mit euch einsteigen und
ähm ihr sollt euch mal vorstelln äh . es kommt ein neuer
schüler zu euch in die klasse und der will wissen (S8 mel-
det sich) wie ihr die schüler und die lehrer bisher so er-
lebt habt (I nimmt S8 dran) . ja
- S8: wie sieht er denn aus (lautes lachen) . .
- S6: so ne typische nick antwort , lass den mal rausmobben . .
(alle lachen)
- I: und was ihr dem so erzählt das würde ich jetzt gerne mal
wissen was ihr dem über die schule und die lehrer so er-
zählt
- S7: ,das solln wir jetzt wirklich
sagen' (fragend)
- I: alles was hier ist das bleibt hier die schulleitung sitzt
eine etage weiter unten es hört keiner was (S8 meldet sich)
ihr braucht euch nicht melden
- S8: achso . . wie sieht er denn jetzt aus . . . (alle lachen)
- I: ist doch vollkommen egal
- S6: weiß oder braun . . (alle lachen)
- I: achso . ,ist das wichtig' (fragend)
- S8: ja eigentlich schon
- S9: für ihn (zeigt auf S8) schon . . . (alle lachen)
- S3: du kleiner rassist . . . (alle lachen)
- S8: ok . nein . . .

Zunächst wird auf den Erzählstimulus der Interviewerin mit einer Frage nach dem Aussehen des fiktiven Schülers reagiert: *„wie sieht er denn aus“*. Die Nachfrage wird von der Interviewerin anfänglich nicht ernst genommen. Sie ignoriert diese und benennt nochmals verkürzt den Erzählstimulus (*„und was ihr dem so erzählt das würde ich jetzt gerne mal wissen was ihr dem über die schule und die lehrer so erzählt“*). Auch hier wird wiederholt nachgefragt, wie man sich den neuen fiktiven Schüler denn nun vorstellen müsse, und auch hier zeigt sich eine Ignoranz der Interviewerin, demzufolge das Aussehen *„vollkommen egal“* sei.⁴² Erst mit dem Hinweis auf die Hautfarbe des fiktiven Schülers (*„weiß oder braun“*) wird erkennbar, dass für die Jugendlichen bzw. eher für S8 (*„für ihn“*) nicht das Aussehen allgemein im Fokus steht, sondern lediglich der Farbton der Haut.⁴³

Der Beginn der Diskussion wird von einem Rassismusthema und von einer Mobbingthematik begleitet (*„lass den mal rausmobben“*), die sich dahingehend ausgestaltet, dass S8 als rassistisch angesprochen wird. In Bezug auf den Eingangsstimulus, wie die Jugendlichen Schule erleben, verweist die Thematisierung von Hautfarbe und Rassismus darauf, dass im schulischen Kontext etwas Implizites vorhanden ist, das nicht ausgeführt werden soll. Das heißt, es gibt möglicherweise Erfahrungen, die im schulischen Kontext gemacht werden, die abhängig sind von der Hautfarbe, die jedoch nicht laut angesprochen werden dürfen, sodass S8 aus diesem Grund das Thema zurückzieht (*„ok . nein“*). Der Umgang mit der Mobbing- und der Rassismusthematik innerhalb der Gruppe zeigt auf, dass in der Gruppe Pali wahrgenommene Unterschiede mittels scherzhafter Auseinandersetzungen dethematisiert werden. So können brisante Themen zwar angesprochen, aber im Tabu belassen werden und müssen hier nicht weiter verhandelt werden.

Des Weiteren zeigt sich auf der performativen Ebene zwischen den Jugendlichen und der Interviewerin ein weiterer Diskurs, der durch spezifische Aushandlungssituationen gekennzeichnet ist. Das mehrmalige Melden der Jungen und die Reaktion der Interviewerin, die Jugendlichen auch dranzunehmen und sie wiederholt daran zu erinnern, dass die Jugendlichen sich nicht zu melden bräuchten (*„ihr braucht euch nicht melden“*), zeigt, dass

⁴² Damit wird zu Beginn der Diskussion ein latenter Rassismus sichtbar, der insbesondere mit der Frage der Interviewerin, ob die Hautfarbe von Bedeutung sei (*„ist das wichtig“*), zum Ausdruck kommt. Die Thematisierung des latenten Rassismus wird weder zu Beginn der Gruppendiskussion noch im weiteren Verlauf von den Jugendlichen ausgeführt, stattdessen wird über dieses Thema Stillschweigen bewahrt.

⁴³ S8 ist ein Schüler mit dunkler Hautfarbe und nach eigener Aussage der einzige Schüler in der Klassenstufe 10 an diesem Gymnasium mit afrodeutscher Herkunft. Im Rahmen der Gruppendiskussion zeigt die Diskursorganisation, dass S8 derjenige ist, der in der Interviewsituation „brisante“ Themen anspricht. So kann auch die Äußerung von S6, das sei *„ne typische nick antwort“*, dahingehend gedeutet werden, dass S8 hier eine gruppeninterne Regel verfolgt: Durch das Ansprechen von „brisanten“ Themen nimmt S8 eine Art „Vorreiterrolle“ in der Gruppe ein, um konfliktgeladene Probleme zu thematisieren.

die Ausgestaltung der Gruppendiskussion durch eine schulische Performanz inszeniert wird. Diese Aushandlung arrangiert sich als eine Art „schulisches Spiel“, das die Jugendlichen initiieren und mit der Interviewerin gemeinsam zum Beginn der Diskussion aktiv ausgestalten.

In dieser schulischen Inszenierung liegt eine Provokation der Jugendlichen, da sie wissen, dass sie sich nicht melden müssen, und dennoch „spielen“ sie in dem Setting der Gruppendiskussion Schule nach. Dieses „Schulspiel“ kann zum einen als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass die Interviewerin nicht zur Gruppe gehört und von den Jugendlichen als eine Erwachsene (im schulisch-pädagogischen Bereich) adressiert und wahrgenommen wird. Zum anderen verweist es darauf, dass der Diskurs der Gruppe noch mit der Interviewerin gemeinsam geführt wird und die Gruppe im Diskurs noch nicht ganz unter sich ist und miteinander diskutiert.

Im weiteren Verlauf der Einstiegspassage zeigen sich diese Muster auf der performativen Ebene ebenfalls und spitzen sich zu:

I: also was gibt es so besonderes hier an der schule was wür-
det ihr dem so erzähl'n auf was er achten sollte
S8: geh in eine andere klasse hier gibts keine geilen weiber .
is echt so . . geh in eine andere klasse
S6: vielleicht is er ja erstmal in der klasse wo wir letzte
jahr drin warn
S8: wir haben so hässliche weiber da kann man (alle
lachen) . . wenn du abi hast dann bist du schwul . . (alle
lachen) . . such dir ne andere klasse (alle lachen) . . .
S7: voll nice ey (lachen)

Auf der performativen Ebene versuchen die Jugendlichen, sich gegenüber der Interviewerin einerseits als junge Männer zu produzieren, und es wird versucht, die Interviewerin mit einer Jugendsprache zu provozieren: „*keine geilen weiber*“ oder „*hässliche weiber*“. Die Verwendung dieser abwertenden Begriffe gegenüber dem Weiblichen verweist darauf, wie die Jungen versuchen sich gegenüber der Interviewerin abzugrenzen. Zugleich wird veranschaulicht, wie die Jugendlichen mit sprachlichen Mitteln in dieser Situation provozieren, sodass auffällig wird, dass die Interviewerin durch ihr Geschlecht nicht zur Gruppe gehört. Die Aushandlungen auf der performativen Ebene zeigen auf, dass die Jungen der Gruppe Pali sich an einer chauvinistischen Umgangsweise ausrichten, die sie mit sprachlichen Mitteln einer expressiven Männlichkeit zum Ausdruck bringen. Diese chauvinistische Art der Darstellung in Bezug auf die Interviewerin kann als Provokation gedeutet werden, in der

die Jugendlichen austesten, ob sie wirklich alles sagen dürfen („*das solln wir jetzt wirklich sagen*“), so wie es die Interviewerin zu Beginn der Diskussion angekündigt hat.

Das Geschlechterthema ist allerdings nicht nur auf der performativen Ebene von Bedeutung, sondern auch auf der Diskursebene. Die Jugendlichen der Gruppe Pali verhandeln darüber, wie es Jungen in der Schule ergeht: Dies ist abhängig vom Aussehen des weiblichen Geschlechts („*hässliche weiber*“) und vom Verhältnis zum eigenen Geschlecht („*dann bist du schwul*“). Dem fiktiven Schüler wird von den Jugendlichen empfohlen, sich eine andere Klasse als ihre auszusuchen, in der es „*hübsche*“ Mädchen gibt („*geh in eine andere klasse hier gibts keine geilen weiber . is echt so . . geh in eine andere klasse*“). Diese Empfehlung impliziert, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali auch gern hübsche Mädchen in der Klasse hätten, weil für sie das Wohlfühlen in der Klasse scheinbar von der Attraktivität der Mädchen abhängig ist. Damit verweisen die kurzen Ausführungen zum weiblichen Geschlecht in der Einstiegssequenz darauf, dass die Mädchen in ihrer Klasse nicht den Schönheitsidealen der Jungen entsprechen und dass sich das Verhältnis zwischen den beiden Geschlechtern nicht so entwickelt, wie sich die Jugendlichen dies vorstellen.

Es zeigt sich des Weiteren, dass die Sprache der Jugendlichen nicht nur abwertend gegenüber dem weiblichen Geschlecht ist, sondern sich ebenfalls gegenüber Homosexuellen abgegrenzt wird („*wenn du abi hast dann bist du schwul*“). Diese Abgrenzung zum Schwulsein verweist auf ein Geschlechterverhältnis innerhalb der Jungengruppe, das sich auf Männlichkeitsvorstellungen bezieht, die sich an heterosexuellen Orientierungen ausrichten. Schwulsein oder Schwulwerden wird von den Jungen einerseits mit fehlenden attraktiven Mädchen in Verbindung gesetzt. Andererseits wird Schwulsein als Schimpfwort genutzt, um sich gegenüber Homosexuellen abzugrenzen, und ist ein Ausdruck für „nicht männlich“ oder „nicht normal“. Damit kann angenommen werden, dass sich diese Abgrenzung der Jugendlichen der Gruppe Pali an dem gesellschaftlichen Ordnungsprinzip der Heterosexualität orientieren und schwule Jungen nicht ihren Vorstellungen einer gesellschaftlichen Norm entsprechen (vgl. hierzu auch Böhnisch 2013).

7.1.2 Die Bedürfnisse der Jugendlichen

Im Anschluss an die Provokationen der Gruppe Pali interveniert die Interviewerin, um die aufgeregte Stimmung zu Beginn der Gruppendiskussion abzumildern:

I: okay jetzt atmen wir alle tief durch . . . was gibt es so auf das man hier achten sollte an der schule . gerade als schüler

S5: handyverbot

S1: handyverbot da achten auch all drauf

S4: das steht auch in der schulordnung drin

I: okay . was heißt das

S8: gewisse lehrer

S9: achten da sehr drauf . .

S8: hä was denn auf handys

S9: ja .

S8: ich hab mein handy immer draußen

S6: man sollte sich vor frau scheibe benehmen . .

I: und was heißt das

S6: ja also man . sollte nicht sein handy rausholen oder man sollte nicht lachen man sollte am besten gar nichts sagen

S5: und man darf nicht seine flasche auf dem tisch haben

S6: und man darf nicht .

S8: rülpsen fürzen

S6: wir sein

S8: wir sein , wer seid ihr denn

S6: ja man darf nicht wir sein . . .

I: wie seid ihr denn . also . was müsst ihr denn verändern (fragend)

S8: alles

S5: man darf nix sagen man muss ruhig sein

I: mmh

S8: diktatur . nach der frau herrmann müsste ich ganz weggehen (alle lachen) . .

Die Interviewerin versucht, mithilfe einer pädagogischen Maßnahme („*ok jetzt atmen wir alle tief durch*“) einerseits die Gruppe aufzufordern, sich zu beruhigen, und andererseits die Situation so zu gestalten, dass es auch für sie aushaltbar bleibt. Daran anschließend wird nochmals in zugespitzter Form die Gruppe zur Erzählung aufgefordert: „*was gibt es so auf das man hier achten sollte an der schule . gerade als schüler*“. Hierin zeigt sich, dass ein restriktiver Umgang der Interviewerin mit den Jungen⁴⁴ und die Anwendung von pädagogischen Maßnahmen dazu führen, dass die Schilderungen der Jugendlichen zunächst nicht ernst genommen werden: Durch die Aufforderung zum „Tiefdurchatmen“ wird von der Interviewerin an die Jungen signalisiert, dass ihre Antworten auf die Erzählaufforderung und ihre Performanz hier nicht „richtig“ wären. Die Einschränkung der Interviewerin führt zunächst dazu, dass die Jugendlichen die beiden Diskurse nicht weiter-

⁴⁴ In der Wiederholung der Erzählaufforderung und dass diese immer weiter verengt wird, kommt die Bedeutung einer offenen Erzählaufforderung zur Geltung: Zu Beginn wurde nach dem Erleben in der Schule gefragt („*wie ihr die schüler und die lehrer bisher so erlebt habt*“) und anschließend wird sich nach Besonderheiten in der Schule erkundigt, die für einen neuen Schüler wichtig wären („*was gibt es so besonderes hier an der schule was würdet ihr dem so erzähl auf was er achten sollte*“). Im dritten Anlauf wird nur noch danach gefragt, worauf Schüler achten sollten. Hier zeigt sich, wie die Erzählaufforderung von der Interviewerin als eine Art „Restriktionsmittel“ genutzt werden kann, um die Diskussion zu beschränken.

führen. Es findet hier zwar kein Abbruch der Gruppendiskussion statt, aber die Jugendlichen der Gruppe Pali nehmen sich in ihren Ausführungen zunächst zurück.

Diese Zurückhaltung wird dadurch deutlich, dass die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit auf die Frage der Interviewerin richten und Regeln sowie Verbote der Schule benennen: Angeführt wird das „*handyverbot*“ oder dass es nicht erlaubt ist, eine Trinkflasche auf dem Tisch stehen zu haben („*und man darf nicht seine flasche auf dem tisch haben*“). Der Hinweis, dass dies nur für „*gewisse Lehrer*“ gilt, verweist darauf, dass es schulische Regeln gibt, die möglicherweise virulent sind und von den Lehrkräften unterschiedlich gehandhabt werden. Damit die Jugendlichen sich wieder diskursiv mit dem Thema auseinandersetzen, um so an die erfahrungsgebundenen Darstellungen der Jugendlichen zu gelangen, fragt die Interviewerin nach: „*und was heißt das*“.

In der Folge dieser Nachfrage wird von den Jugendlichen eine weitere Problematik angesprochen und auch ausdifferenziert. Mit der Darstellung von schulischen Verboten geht einher, dass die Jugendlichen darauf aufmerksam machen, dass sie in der Schule nicht sein dürfen, wer sie sind: „*man darf nicht wir sein*“. Dieses „Nicht-sein-Dürfen-wie-wir-Sind“ machen die Jugendlichen daran fest, dass sie „*nicht lachen*“ oder „*nichts sagen*“ dürfen oder dass man „*ruhig sein*“ muss. Die Thematisierung schulischer Verbote verbinden die Jugendlichen mit einer Untersagung individueller Besonderheiten, die auf einer existenziellen Ebene verortet sind und die mit hochbesetzten Werten wie der Meinungsfreiheit („*man darf nix sagen man muss ruhig sein*“) einhergehen: Das heißt, die Jungen beschreiben hier Einschränkungen ihres menschlichen Daseins, indem davon gesprochen wird, dass elementaren menschlichen Bedürfnissen („*rülpsen , furzen*“) nicht nachgegangen werden darf. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass existenzielle Eigenschaften und demokratische Werte beschränkt werden, die auf eine Beschneidung von Bewegungsräumen der Jugendlichen innerhalb der Schule hindeuten. Wie diese Einschränkungen genau erfahren werden, wird an dieser Stelle von den Jungen nicht ausgeführt und bleibt implizit: In Verbindung mit den geschlechtsspezifischen Aspekten zu Beginn des Einstiegs in die Gruppendiskussion kann angenommen werden, dass das „*wir*“ in „wir dürfen nicht wir sein“ sich auf die Jugendlichen als Jungen bezieht. Damit wäre dies ein möglicher Hinweis darauf, dass die Jugendlichen ihre jugendliche Männlichkeit in der Schule nicht zum Ausdruck bringen dürfen oder die Lehrkräfte die individuellen männlichen Bedürfnisse der Jugendlichen nicht ernst nehmen.

Mit dem Begriff der „*diktatur*“ wird das Thema des „Nicht-ernst-genommen-Werdens“ auf den Punkt gebracht: Diese Begrifflichkeit verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass man als Mensch, möglicherweise auch als Junge in dieser Schule nicht sein darf, wie man ist („*nach der frau herrmann müsste ich ganz weggeh*n“). In dem gesamten Kontext verweist diese Konklusion darauf, dass die Jugendlichen nicht nur das Gefühl haben, nicht ernst genommen zu werden, sondern sie sich insgesamt überflüssig fühlen und damit ihre gesamte (männliche) Existenz in Bezug auf die Schule infrage stellen.

7.1.3 Die Wahrnehmung von Schule, Unterricht und Lehrpersonal

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion steht zunächst das Thema Schule allgemein im Fokus:

S4: also es gib schon tage . da fragt man sich warum man in die schule geht . weil man hat eigentlich nichts gemacht den ganzen tag
S5: ja
S1: stimmt
I: was macht ihr dann . also-
S4: ja man hat dann das gefühl man saß jetzt sechs stunden in der schule man hat aber irgendwie nichts gelernt //mmh//
S9: gut . das hat man nicht nur an manchen tagen das sind einige (alle lachen)
S3: oh ja

Die Jugendlichen führen an, dass sie den Umstand, zur Schule gehen zu müssen, als unproduktiv empfinden: „*also es gib schon tage, da fragt man sich warum man in die schule geht . weil man hat eigentlich nichts gemacht den ganzen tag*“. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Jugendlichen in der Schule keinen Ort für sich ausmachen, dem sie einen Sinn entnehmen und in dem sie keine Entsprechung ihrer Erwartungen finden können. Des Weiteren wird von den Jungen kein bestimmtes Unterrichtsfach in den Fokus gestellt, sondern die gesamte Unterrichtszeit wird als überflüssig wahrgenommen: „*man saß jetzt sechs stunden in der schule man hat aber irgendwie nichts gelernt*“. Darüber hinaus werden Schule und Unterricht mit einem Gefühl der Unproduktivität verbunden, das „*nicht nur an manchen tagen*“ vorhanden ist, sondern es sind so viele Tage, dass diese nicht genau bestimmt werden („*das sind einige*“). Damit zeigt sich, dass die Jugendlichen nicht nur eine gewisse Unproduktivität im Unterricht wahrnehmen und die unterrichteten Inhalte als unnötig empfinden, sondern Schule allgemein ohne Sinn ist: Damit wird hier indirekt der Schule die Wissensvermittlung in Abrede gestellt.

Dieses Empfinden einer Unproduktivität von Schule und Unterricht impliziert eine Kritik der Jugendlichen an Schule, die darin zum Ausdruck kommt, dass Schule es nicht schafft, sie an den Unterricht und die Inhalte zu binden. Damit verweist es darauf, dass Schule ihnen nichts Adäquates bieten kann und auch nicht als Lernort erfahren wird: „*man hat dann das gefühl man saß jetzt sechs stunden in der schule man hat aber irgendwie nichts gelernt*“.

Im Anschluss an diese Sequenz wird von den Jugendlichen anhand eines Unterrichtsbeispiels exemplifiziert, wieso die Inhalte im Unterricht nicht ihre Interessen repräsentieren:

- S1: das liegt nicht an uns . . . alter in latein . wir machen
nie was . nie
- S3: doch heute haben wir gelernt dass menschenbisse viel
schlimmer sind als hundebisse sind (alle lachen)
- S8: was man da lernt
- S1: oder der erzählt uns die ganze stunde was über
pilze
- S5: oder über japanreisen (lautes gemeinsames lachen) . . .
- S6: ja oder wie man pilze macht (alle lachen) . . . das sind
einfach die dümmsten stunden

Die Jugendlichen benennen unterschiedliche Themen aus dem Lateinunterricht: „*menschenbisse viel schlimmer sind als hundebisse*“; „*japanreisen*“ oder „*wie man pilze macht*“. Das Lachen und die belustigende Stimmung verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass dieser Unterricht und die darin behandelten Themen von ihnen nicht ernst genommen werden: Dies wird insbesondere sichtbar, als darauf aufmerksam gemacht wird, dass „*heute*“ etwas gelernt wurde und im Anschluss der ironische Vergleich zwischen Menschen- und Hundebissen diese Aussage widerlegt. Von den Jungen der Gruppe Pali wird nicht ausgeführt, wie der Unterricht didaktisch gestaltet wird oder warum diese Themen Gegenstand des Unterrichts sind. In der Zwischenkonklusion wird lediglich hervorgehoben, dass dies „*einfach die dümmsten stunden*“ sind und der Lateinunterricht als Beispiel für den gesamten Unterricht und die angebotenen Inhalte steht.

Damit kann aufgezeigt werden, in welchem Dilemma die Jugendlichen der Gruppe Pali sich befinden: Einerseits müssen sie aufgrund der Schulpflicht zur Schule kommen, andererseits wird die in der Schule verbrachte Zeit als vertane und unnötige Zeit wahrgenommen. Der einleitende Hinweis „*das liegt nicht an uns*“ verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Jungen implizit den Lehrkräften eine Schuld an ihrer unlösbaren Situation zuschreiben: Die Lehrkräfte sind diejenigen, denen die Jugendlichen indirekt mit ihrer Aussage die Verantwortung zuweisen, dass Unterricht interessant gestaltet und als produk-

tiv wahrgenommen wird. Damit verweist diese implizite Kritik der Jugendlichen an den Lehrkräften auf eine Nichtentsprechung zwischen dem, was Schule den Jugendlichen bietet, und ihren Interessen.

Dieses Aberkennen des Wissens zeigt sich im Rahmen der Diskussion bei einer bestimmten Gruppe des pädagogischen Personals in einer besonderen Weise:⁴⁵

S6: bei referendaren ist immer das problem , die kann man fünf-
tklässlern geben aber doch nicht uns . . .
I: was machen die
S6: ja die sind so langweilig
S8: wir sind doch fünftklässler fast
S6: ja bei den , die machen
einfach den unterricht so langweilig
S1: alter warum schreit ihr eigentlich alle
S6: ja weil wir durcheinander reden
S8: ja weil sie uns unten sonst net hörn
(alle lachen) . . .
S6: ich find die könnten lieber mal fünftklässler bekommen um
an denen zu üben un nich an uns (alle lachen)
S3: an den zu üben . .

Als besonders problematisch werden die Referendare von den Jugendlichen der Gruppe Pali angeführt, weil diese den Unterricht „so langweilig“ gestalten. Auffällig ist, dass hier keine Unterrichtsthemen benannt oder keine einzelnen Referendare hervorgehoben werden, die als langweilig wahrgenommen werden, sondern „bei referendaren ist immer das problem“ – ohne Ausnahme.

Gefordert wird von den Jugendlichen der Gruppe Pali, dass die Referendare zunächst an jüngeren Jahrgängen „üben“ sollten, bevor sie den Unterricht in älteren Jahrgängen übernehmen („ich find die könnten lieber mal fünftklässler bekommen um an denen zu üben un nich an uns“). Dieser Vorschlag verweist darauf, dass den angehenden Lehrkräften von den Jugendlichen die schulische Expertenrolle für Unterricht nicht zugestanden wird. Sie selbst jedoch nehmen sich in einer Expertenrolle war, die impliziert, dass sie als Schüler beurteilen können, wie Unterricht interessant gestaltet wird, was wichtige Themen sind und wer in der Lage ist, sie zu unterrichten. Diese indirekte Zuschreibung einer Expertenrolle stellt einen Indikator dafür dar, dass sie sich selbst eine Überlegenheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung zuerkennen und zumindest die Referendare nicht als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkennen.

⁴⁵ Deutlich zeigt sich in der folgenden Sequenz die interaktive Dichte der Gruppendiskussion, die durch einen lauten Geräuschpegel der Jugendlichen begleitet wurde („alter warum schreit ihr eigentlich alle“): Dies verweist darauf, dass die Jugendlichen im Rahmen der Gruppendiskussion ganz bei sich sind und dass die angesprochenen Themen für sie von hoher Relevanz sind.

Im Zuge der Unterrichtskritik und der Aberkennung der Fähigkeit der Referendare, ihnen Wissen vermitteln zu können, stellt sich die Frage, woran die Jugendlichen einen „guten lehrer oder gute lehrerin“ festmachen:

I: was macht für euch nen guten lehrer oder gute lehrerin aus
S6: der muss gerecht sein
S9: und der muss vor allem bock da drauf haben . auf unterricht
und uns
S6: und der soll-
S4: nicht so wie herr keller
S6: der soll-
S9: du merkst auch wenn der lehrer
reinkommt und gleich so ne fresse hat und . schon überhaupt
kein bock hat-
S6: und der soll mal durchgreifen können
S7: das war bei
frau ludwig
S6: bei frau ludwig als wir die in mathe hatten da
hat einfach keiner was gesagt . bei der hat nie jemand was
gesagt da hat nie jemand quatsch gemacht-
S5: und . die hat ahnung von
mathe gehabt und die hat auch nie jemanden bevorzugt
S6: und frau
ludwig konnte mal durchgreifen . .
S1: ja aber bei frau ludwig gabs aber
auch consequenzen
S5: ja ja
S9: ja aber die war auch gerecht
S6: jaaa
S4: ja

In diesem Sinn thematisieren die Jugendlichen der Gruppe Pali auf die Frage der Interviewerin, was für sie eine gute Lehrkraft ausmacht, zunächst allgemein, dass Lehrer und Lehrerinnen „gerecht“ sein sollen und dass sie sich für den Unterricht sowie die Schüler und Schülerinnen interessieren sollen („*der muss vor allem bock da drauf haben . auf unterricht und uns*“): Die Jugendlichen weisen hier darauf hin, dass für sie eine „gute“ Lehrkraft nicht nur an dem Umgang mit ihnen festgemacht wird, der auf Fairness beruhen soll, sondern eine „gute“ Lehrkraft hat sich andererseits auch für den Schüler als ganze Person („*uns*“) zu interessieren.

Des Weiteren wird die Freude am Unterrichten als ein Aspekt angeführt, der für die Jugendlichen der Gruppe Pali von Bedeutung ist: „*du merkst auch wenn der lehrer reinkommt und gleich so ne fresse hat und . schon überhaupt kein bock hat*“. Lehrkräfte, die den Jugendlichen das Gefühl geben, dass sie keine Lust auf den Unterricht mit ihnen haben, werden in die Kategorie der „schlechten Lehrkraft“ eingeordnet. Als ein weiterer Aspekt für eine „gute“ Lehrkraft wird von den Jugendlichen benannt, dass die Lehrkraft

„*durchgreifen*“ soll: Das Durchgreifen impliziert hier einen strengen Umgang der Lehrkraft mit Schülern und Schülerinnen.

Anhand von Frau Ludwig wird nicht nur exemplifiziert, was die Jugendlichen der Gruppe Pali mit „*durchgreifen*“ zum Ausdruck bringen wollen, sondern diese Lehrerin wird allgemein von den Jungen als Beispiel für eine „gute“ Lehrerin angeführt: Frau Ludwig hatte eine fachliche Expertise im Fach Mathematik („*die hat ahnung von mathe gehabt*“), sie war im Unterricht streng („*konnte mal durchgreifen*“) und die Jugendlichen haben von ihr „*konsequenzen*“ erfahren. Dies impliziert zwar einen sehr bestimmten und disziplinarischen Umgang der Lehrerin mit den Jugendlichen, aber mit dem Hinweis, dass die Konsequenzen und der strenge Umgang gerechtfertigt waren, weil „*nie jemand bevorzugt*“ wurde, zeigt sich, dass die Lehrerin Ludwig die Schüler und Schülerinnen fair behandelt hat. Damit wird der Lehrerin Ludwig Respekt vonseiten der Jugendlichen zugestanden. Dieser Respekt wird unter anderem auch darin deutlich, dass sich im Unterricht der Lehrerin Ludwig nicht unterhalten wurde („*da hat einfach keiner was gesagt*“) und niemand „*quatsch gemacht*“ hat.

In den Ausführungen zur Lehrerin Ludwig zeigen sich hier Parallelen zur Gruppe Kona, die den Lehrer Kühn ebenfalls als einen „guten“ Lehrer beschreibt, der in seinem Umgang zwar streng ist, aber zugleich eine „coole“ Art hat, weil er sich den Schülern und Schülerinnen gegenüber gerecht verhält. Damit verweist auch hier ein gerechter Umgang der Lehrkraft mit den Jugendlichen darauf, dass sich die Jungen der Gruppe Pali in der asymmetrischen Schüler-Lehrer-Beziehung unterordnen und die Lehrerin Ludwig als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt wird.

7.1.4 Die Differenzierung zwischen den Geschlechtern: Leistung versus Geschlecht

Wie bereits in Abschnitt 7.1.1 angesprochen wird das Verhältnis zwischen den Geschlechtern von den Jugendlichen der Gruppe Pali in besonderer Weise thematisiert. Insgesamt wird das Thema „Schule und Geschlecht“ diskursiv von der Gruppe bearbeitet und zeigt an vielen Stellen eine starke Selbstläufigkeit. Damit stellt diese Gruppendiskussion für die Jugendlichen hier einen Möglichkeitsraum dar, in dem über ihre Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen in der Schule gesprochen werden kann. Die Interviewerin greift das Thema im Rahmen der Gruppendiskussion explizit im Verlauf nochmals auf:

I: okay dann anderes thema sozusagen also ihr könnt auch lesen
dass die mädchen wohl angeblich besser sind als die jungs .
seht ihr das auch so oder-

S4: ja das sehen wir auch so

S1: ganz klar einfach
das is einfach . alle männlichen lehrer ja . für die mädchen
sind

S6: sobald auch nur ein weiblich-

S1: jetzt lass mich doch mal ausreden . jetzt
reichs aber . mein gott-

S8: also wenn wir schon so einen bei den jungs
haben (alle lachend)

S6: siehst du jetzt fängts schon an alle reden durcheinander .
die mädchen würden hier jetzt kultiviert . ,ah das find ich
aber toll` (verstellt die stimme hoch) ,ich will dazu was
sagen` (hohe stimme) . . ey schwuchtel her damit (zu S2 und
zeigt auf die kekstüte)

S8: is da noch was drin

S2: klar (greift in die tüte) .

I: können wir das erst noch auf die teller machen (S2 macht
kekse auf teller und alle lachen) . . .

S8: die dinger sind die besten . . .

S3: welche sind die besten

S8: die (meint bestimmte sorte von kekzen) und
die auch

Zunächst wird von der Interviewerin nach der unterschiedlichen Leistungsdifferenzierung zwischen Mädchen und Jungen im schulischen Bereich gefragt und ob die Jungen dies ebenfalls so wahrnehmen würden („okay dann anderes thema sozusagen also ihr könnt auch lesen dass die mädchen wohl angeblich besser sind als die jungs . seht ihr das auch so oder“).⁴⁶ Dieser Frage wird von den Jugendlichen der Gruppe Pali zugestimmt („ja das sehen wir auch so“) und angeführt, dass „ganz klar“ männliche Lehrkräfte die Mädchen im Unterricht bevorzugen würden („alle männlichen lehrer ja . für die mädchen sind“). Bevor diese Proposition von S1 elaboriert werden kann, wird er unterbrochen und er beschwert sich, dass er gern ausreden würde („jetzt lass mich doch mal ausreden . jetzt reichs aber . mein gott“). Dieser Einwand ist Anlass, dass das Thema in der Gruppe zunächst unterbrochen und in actu darüber verhandelt wird, dass eine „kultivierte“ Diskussion hier nicht möglich ist, weil hier Jungen zusammensitzen: Im Vergleich zu den Mädchen, die sich im Rahmen einer Gruppendiskussion „kultiviert“ unterhalten würden, wird bei den Jungen durcheinandergeredet. Damit grenzen sich die Jugendlichen der Gruppe Pali mit diesem genderbezogenen Vergleich durch bestimmte Verhaltensweisen von den Mädchen ab und zugleich werden den beiden Geschlechtern bestimmte Eigenschaften zugeschrieben: Mädchen gelten in ihrer Kommunikation untereinander eher als höflich zurücknehmend und

⁴⁶ Die Einleitung der Frage und der Hinweis auf ein „anderes thema“ verweisen darauf, dass die Interviewerin in diesem Moment vorgibt, was besprochen wird, und dass das Thema „wie eine gute Lehrkraft sein muss“ abgeschlossen ist.

lassen ihr Gegenüber ausreden, Jungen hingegen wird nachgesagt, dass sie eher laut sind und eine unhöfliche Kommunikation führen, bei der sich gegenseitig unterbrochen wird.

Diese Zuschreibungen zeigen auf, dass Geschlecht für die Jugendlichen der Gruppe Pali etwas mit unterschiedlichen Kommunikationsformen zu tun hat, und es kommt zum Ausdruck, dass die Kommunikation unter den Jungen authentischer sei als bei Mädchen. Authentisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Jungen gesellschaftlich anerkannte Kommunikationsformen (z. B. sich ausreden lassen) in der Peergroup nicht einhalten müssen, sondern sie können sein, wie sie sind. Diese authentische männliche Kommunikation ist im Rahmen dieser Gruppendiskussion, in der die Jungen unter sich sind, möglich: Das heißt, dabei unterbricht man sich und verhält sich nicht so bürgerlich normiert wie Mädchen. In Bezug auf die Schule, in der die institutionelle Regel des „Sich-ausreden-Lassens“ gilt, kann angenommen werden, dass die Jungen diese Regel qua ihres Geschlechts nicht bedienen können. Zugleich verweist diese Regel darauf, dass ein authentisches jungenspezifisches Verhalten im institutionellen Rahmen der Schule möglicherweise abgelehnt wird.

Anhand der vorangegangenen Sequenz zeigt sich, dass die Jugendlichen geschlechtsspezifische Vorstellungen in der Gruppe permanent verhandeln und sich entsprechend dieser Vorstellungen auch verhalten. Hier taucht das Wort „*schwuchtel*“ wiederholt auf (vgl. Abschn. 7.1.1) und wird in diesem Zusammenhang mit einem mädchenhaften Verhalten in Verbindung gebracht: *„siehst du jetzt fängts schon an alle reden durcheinander . die mädchen würden hier jetzt kultiviert . ,ah das find ich aber toll‘ (verstellt die stimme hoch) ,ich will dazu was sagen‘ (hohe stimme) . . ey schwuchtel her damit (zu S2 und zeigt auf die kekstüte)“*. Insbesondere die schroffe Aufforderung, die Kekstüte zu erhalten, in Verbindung mit dem Ausdruck „*schwuchtel*“, impliziert hier, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali sich von dem vorab beschriebenen weiblichen Verhalten abgrenzen, um nicht als kultiviert oder weiblich wahrgenommen zu werden. Damit wird auch hier deutlich, dass die Jungen sich in ihrer Peergroup an heterosexuellen Orientierungen ausrichten und Schwulsein ein Ausdruck von fehlender Männlichkeit ist.

Nachdem die Jugendlichen im weiteren Verlauf der Diskussion darüber verhandelt haben, welche Kekse die „die besten“ sind,⁴⁷ führt die Interviewerin auf das Thema der genderbezogenen Leistungsdifferenzierung zurück und fragt erneut nach:

I: also ist es bei euch so in der klasse dass ihr sagt die
 mädchen sind besser oder
S1: ja
S3: ja
S2: ja auf jeden fall
S6: ja
S4: ja
S5: ja wir haben eine die arbeitet bei der nasa
 (alle lachen) . . die will zu mindestens bei der nasa ar-
 beiten
S2: raketenwissenschaften
S4: die kann das , die kann das auch .
I: okay .
S5: die brauchen nich ma nen rechner un dann kommen so aufgaben
 , wurzel von hundertausend durch . zweitausend hoch zwei
S1: alter was is das
S5: minus plus zwei
S1: was
S5: oder sowas (alle lachen)
S8: und dann ist sie auch noch schneller als wir mit rechner
 (alle lachen) . . . geht das . liane . . und wir haben noch
 net mal fertig getippt . . das muss man jetzt üben
S6: und bei herrn schäfer gehts wieder so . oh . heut wieder
 nur die liane (lachen)

Die Frage der Interviewerin wird auch hier wieder von der Gruppe mit „ja“ beantwortet. Als Beleg dafür, dass die Mädchen der Klasse im Unterricht besser sind, führen die Jungen die Mitschülerin „liane“ an, deren Berufswunsch es ist, „bei der nasa“ als Raketenwissenschaftlerin zu arbeiten: Anhand der Mitschülerin Liane versuchen die Jugendlichen zum einen aufzuzeigen, dass Mädchen in der Schule bessere Leistungen erbringen als Jungen, und zum anderen versuchen sie an dieser Schülerin ihre wahrgenommene Benachteiligung von Jungen in der Schule festzumachen. In der Elaboration ihres Beispiels zeigt sich allerdings, dass die Mitschülerin Liane nicht für alle Mädchen steht, sondern dass sie innerhalb der Klasse eine herausgehobene Stellung einnimmt. Diese Besonderheit der Schülerin machen die Jugendlichen zum einen an einer überspitzten Darstellung ihrer außergewöhnlichen Leistungen im Fach Mathematik fest: „die brauchen nich ma nen rechner un dann

⁴⁷ In der Keksszene zeigt sich, dass ebenso die Interviewerin eines Klischees von Weiblichkeit bedient: Die Aufforderung der Interviewerin, die Kekse auf die Teller zu verteilen („können wir das erst noch auf die teller machen“), deutet darauf hin, dass die Jugendlichen zu einem Verhalten angewiesen werden, das sich an weiblichen Attribuierungen ausrichtet, die mit Ordnung und bürgerlich-normiertem Verhalten einhergehen. Aushandlungsprozesse hinsichtlich dessen, ob dieser Aufforderung nachgekommen wird, finden nicht statt. So kann angenommen werden, dass die Interviewerin als weiblich wahrgenommen und akzeptiert wird. Die Jungen werden dennoch im Rahmen der Gruppendiskussion in ihren Männlichkeitsvorstellungen von ihr nicht eingeschränkt und sie können hier sein, wie sie sind.

kommen so aufgaben , wurzel von hunderttausend durch . zweitausend hoch zwei“. Zum anderen wird der Berufswunsch der Raketenwissenschaftlerin als besonders hervorgehoben. Beide Aspekte dokumentieren hier, dass die Schülerin im Fach Mathematik außergewöhnliche Leistungen erbringt und dass ihr Berufswunsch ein besonderer ist. Die Jugendlichen der Gruppe Pali verbinden die Besonderheiten der Mitschülerin Liane hier mit dem Geschlecht und richten ihre Aufmerksamkeit nicht darauf, dass Liane nicht qua ihres Geschlechts besonders ist, sondern als ganze Person eine herausgehobene Stellung einnimmt.

In dieser Elaboration der Jungen zeigt sich ein Widerspruch, der darin zum Ausdruck kommt, dass die Schülerin Liane als Maßstab genommen wird, an dem sich jeder in der Klasse messen lassen muss: Nicht nur für die Jungen, sondern ebenso für die Mädchen in der Klasse ist Liane die vorbildhafte Norm, nach der die Leistungen der anderen Mitschüler und Mitschülerinnen beurteilt werden (*„und dann ist sie auch noch schneller als wir mit rechner“*). Damit steht diese Schülerin gerade nicht für alle Mädchen, weil sie außerhalb der Konkurrenz von allen anderen steht. Die Belegerzählung, die die Jugendlichen der Gruppe Pali anführen, bezieht sich an dieser Stelle nicht auf die Frage nach genderbezogenen Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen, weil Liane eine herausgehobene Einzelperson in der Klasse ist und ihre Leistungen die aller Schüler und Schülerinnen der Klasse überwiegen. Dennoch verweist dieses Beispiel darauf, dass die Leistungsfähigkeit einer Person, die mathematikbegeistert ist, dem Geschlecht zugeordnet wird: Die Jugendlichen der Gruppe Pali konstruieren an dieser Stelle Geschlecht und verknüpfen hier Weiblichkeit mit Leistung.

In der Sequenz kommt nicht nur zum Ausdruck wie Geschlecht konstruiert wird, sondern die Jugendlichen kritisieren implizit auch den Umgang des Mathematiklehrers im Unterricht: Die Frage *„geht das liane“* macht hier eine Ernsthaftigkeit des Lehrers gegenüber dieser Schülerin deutlich, in der sich keine Frage vom Lehrer zur Schülerin dokumentiert, sondern eine Frage von einem Fachexperten zum anderen: So verweist diese Ernsthaftigkeit gegenüber der Schülerin Liane darauf, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali eine totale Anerkennung der schulischen Fähigkeiten der Schülerin Liane durch den Mathematiklehrer wahrnehmen, was die herausgehobene Position dieser Schülerin in der Klasse als Fachexpertin für Mathematik nochmals verdeutlicht. Diese indirekte Kritik der Jungen impliziert, dass durch die Ausrichtung des Unterrichts an der Schülerin Liane die individuellen Fähigkeiten der anderen Schüler und Schülerinnen untergehen (*„und wir haben noch net mal fertig getippt“*) und nur die besonderen Leistungen der Schülerin Liane wertge-

schätzt werden. Verkannt wird an dieser Stelle von den Jugendlichen der Gruppe Pali, dass die anderen Mädchen in der Klasse durch die Ausrichtung des Unterrichts an den individuellen Leistungen von Liane vielleicht ebenso die Anerkennung individueller Leistungen einfordern. Die Perspektive der Jungen ist hier eine geschlechtsbezogene, die sich allerdings nicht an den Mädchen ausrichtet, sondern an einer Person und ihren individuellen Besonderheiten.

7.1.5 Genderbezogene Praxis im Unterricht

Wie bereits in Abschnitt 7.1.4 hervorgehoben wurde, schreiben die Jugendlichen den beiden Geschlechtern unterschiedliche Kommunikationsstile und Verhaltensweisen zu. Nachdem am Beispiel der Schülerin Liane versucht wurde aufzuzeigen, dass Jungen im Unterricht benachteiligt werden, wird das Thema „Schule und die Benachteiligung von Jungen“ im weiteren Verlauf der Diskussion ausdifferenziert:

I: und werden die mädchen noch bevorzugt
S5: ja
S2: jaaa
S8: ja
S3: ja
S4: jaaa
S8: un das ding
S6: ja wenn wir mal was falsch machen . so . diese situation . hör sie sich die situation an . beim herr wolf ja-
S1: das hab ich geklärt ja
S6: und michi war krank und lotte saß hinten ja . redet die ganze zeit mit der josephine ja und der herr wolf jetzt seid mal ruhig jetzt seid ma ruhig ich lach einmal . sami setzt dich gleich nach vorne (alle lachen) . . alter ey . und danach haben lotte und josephine nochmal angefangen
S5: ja . herr berger sagt auch immer jetzt seid mal bitte bisschen leiser-
S6: ja okee
S5: un zu uns-
S6: und lacht mit
S5: zu uns gehts dann immer null punkte mündlich
S6: ja . .
I: un dann gibts richtig-
S6: ja .
S1: keine ahnung was wir werdens sehn wenn die münd- mündlichen noten besprochen werden
S3: ja oder es-
S1: das glück hatten wir bis jetzt noch nich aber-
S5: und zu mir sagt er immer nur-
S1: ja das is lächerlich bei den mädchen
S5: ja

- S6: die lachen wirklich viel lauter als wir und der meint so
 seid ihr bald fertig und zu uns man da sieht man mal wieder
 der hat keine lust auf den unterricht .
- S8: null punkte das nächste mal notier ichs aber (alle lachen)
 . . .

Mit der Frage der Interviewerin wird das Thema einer genderspezifischen Benachteiligung nochmals aufgegriffen und explizit nach einer Bevorzugung der Mädchen in der Schule gefragt: „*und werden die mädchen noch bevorzugt*“. Wie im Kapitel vorher stimmen die Jugendlichen der Gruppe Pali auch hier zu, dass sie eine Benachteiligung wahrnehmen. Exemplifiziert wird das Empfinden bezüglich einer Benachteiligung an einer Unterrichtssituation, in der die Mitschülerinnen Lotte und Josephine über eine längere Zeit im Unterricht reden („*lotte saß hinten ja . redet die ganze zeit mit der josephine*“) und, auch nachdem die Mädchen von dem Lehrer Wolf ermahnt worden sind, die Gespräche nicht einstellen („*danach haben lotte und josephine nochmal angefangen*“). Bei den Jungen reicht es allerdings aus, dass sie einmal im Unterricht lachen, woraufhin der Lehrer Wolf sie nicht nur ermahnt, sondern sofort sanktioniert und umsetzt („*ich lach einmal . sami setzt dich gleich nach vorne*“).

Kritisiert wird an dieser Situation, dass der Lehrer Wolf nicht nur unterschiedlich mit Jungen und Mädchen im Unterricht umgeht, sondern dass dieser Umgang auch verschiedene Maßregelungen zur Folge hat, die von den Jugendlichen hier genderbezogen wahrgenommen werden. Es zeigt sich auch, dass die Jungen hier wiederholt verschiedene Kommunikationsstile je nach Geschlecht differenzieren (vgl. Abschn. 7.1.4): Mädchen werden gesprächiger dargestellt als Jungen, die in ihrer Kommunikation eher laut und albern veranschaulicht werden.

Die Belegerzählung aus dem Unterricht des Lehrers Wolf wird durch eine weitere Unterrichtssituation bei Lehrer Berger ergänzt: Ähnlich wie bei dem Lehrer Wolf zeigt sich bei dem Lehrer Berger ein unterschiedlicher Umgang zwischen Mädchen und Jungen. Die Mädchen werden ermahnt, sie möchten „*mal bitte bisschen leiser*“ sein, und den Jungen wird sogleich eine schlechte mündliche Note angedroht („*zu uns gehts dann immer null punkte mündlich*“). Beide Belegerzählungen führen die Jugendlichen auf einen geschlechtsspezifischen Umgang der Lehrkräfte im Unterricht zurück, den die Jungen daran festmachen, dass es genderbezogene Kommunikationsstile gibt und dadurch Mädchen und Jungen unterschiedlich von den Lehrkräften gemäßregelt werden. Diese beiden Aspekte verweisen für die Jugendlichen der Gruppe Pali auf eine Benachteiligung der Jungen in der Schule.

Die Kritik der Jugendlichen deutet nicht nur auf genderbezogene Kommunikationsstile hin, sondern ebenso darauf, dass diese Ausdruck von Unterrichtsinteresse sind: Den Jungen wird durch die Lehrkräfte eine laute Kommunikationsweise zugeschrieben, die dahingehend verallgemeinert wird, dass Jungen im Unterricht lauter sind als Mädchen. Den Mädchen wird im Vergleich dazu ein Kommunikationsstil zugeschrieben, der sich durch ein vermehrtes Schwatzen im Unterricht auszeichnet. Der Umgang der Lehrkräfte, der von den Jugendlichen hier beschrieben wird, zeigt auf, dass das schwatzende Verhalten der Mädchen im Unterricht eher toleriert wird, weil es dem weiblichen Geschlecht eher zugestanden wird. Bei den Jungen hingegen scheint der laute Kommunikationsstil kein Ausdruck des männlichen Geschlechts zu sein, sondern es scheint für die Lehrkräfte den Eindruck zu erwecken, dass „Lautsein“ einem Desinteresse am Unterricht gleichkommt („zu uns man da sieht man mal wieder der hat keine lust auf den unterricht“).

Die Adressierung der Lehrkräfte macht nicht nur auf eine Zweiteilung im Unterricht nach weiblich und männlich aufmerksam, sondern auch darauf, dass eine Differenzierung der Schüler und Schülerinnen entlang des Geschlechts vorgenommen wird. Die Herausstellung dieses einzelnen Aspekts kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali sich unter der geschlechtsbezogenen Praxis der Lehrkräfte benachteiligt fühlen, da sie nicht als ganze Person wahrgenommen werden, sondern lediglich als lauter Junge, der kein Interesse am Unterricht hat.

In einem Anschlusssthema werden die Bevorzugung der Mädchen und die Benachteiligung der Jungen in der Schule nochmals aufgegriffen:

- S9: wie bei der frau albrecht als wir das gemacht haben dass , wir den mädchen ne bessere mündliche note geben wollten . aber , auch wenn sie nix wissen soll sie sich einfach mit links melden dass sie dann sagen können sie haben sich oft gemeldet
- S1: was
- S3: hä
- S2: was
- S8: was
- S9: das das ham die bei denen gemacht also die frau bach hat gemeint die mädchen- die mädchen solln sich mit links melden
- S4: also die die sich nich melden-
- S9: dann kann ich frau graf sagen, die mädchen melden sich die ganze zeit aber auch wenn sie eben nix wissen und wenn sie sich mit rechts melden dann werden sie auch drangenommen
- S5: echt-
- S9: wie asozial
- S5: bei wem

S9: bei frau graf
 S6: ah ja
 S9: ja das haben die erzählt
 S5: echt
 S9: ja nach der notenbesprechung
 S5: alter wie mies
 S1: ich hab bei der äh , ich hab bei äh . der ne drei minus
 mündlich gehabt oder so
 S6: ich hab bei der ne drei gehabt oder so
 S5: das wusste ich gar nicht .
 S9: das durften , fünf mädchen machen .
 S1: ja das is aber trotzdem von der schule , bei jedem- fast
 bei jedem lehrer . das das die mädchen einfach bevorzugt
 werden

Die Jugendlichen berichten davon, dass es an dieser Schule eine Unterrichtspraxis gibt, bei der den Mädchen Folgendes zugestanden wird: *„wenn sie nix wissen soll sie sich einfach mit links melden dass sie dann sagen können sie haben sich oft gemeldet“* und *„wenn sie sich mit rechts melden dann werden sie auch drangenommen“*. Die Mädchen signalisieren der Lehrkraft durch Handzeichen, ob sie die Frage der Lehrerin beantworten können und sie dadurch auch drangenommen werden wollen oder ob sie die Antwort auf die Frage nicht wissen. In dieser genderbezogenen Unterrichtspraxis kommt zum Ausdruck, dass die Lehrkräfte mit den Mädchen Erkennungszeichen abgesprochen haben, die mit den Jungen nicht vereinbart wurden: Die Jungen bekommen bei diesen Lehrkräften im Unterricht nicht die Wahlfreiheit, die den Mädchen durch ihr Geschlecht zugesprochen wird, stattdessen wird den Jungen qua Geschlecht etwas vorenthalten.

Die diskursive Auseinandersetzung zeigt einerseits auf, dass nicht alle Jugendlichen von dieser speziellen geschlechterbezogenen Unterrichtspraxis wussten und nachfragen, *„bei wem“* dies stattfindet. Andererseits verweist sowohl die Ausdrucksweise (*„wie asozial“*; *„alter wie mies“*) als auch die fehlende ironische und humorvolle Auseinandersetzung darauf, dass die Jugendlichen den Umgang der Lehrkräfte als verwerflich empfinden und auch nicht als lustig wahrnehmen.

Das Thema der Benachteiligung von Jungen wird mit einer Zwischenkonklusion geschlossen, bei der bilanziert wird, dass eine geschlechtsspezifische Unterrichtspraxis kein Phänomen von einzelnen Lehrkräften ist (*„bei jedem- fast bei jedem lehrer . das das die mädchen einfach bevorzugt werden“*), sondern dass diese Ereignisse schulspezifisch sind, die möglicherweise Ausnahmen zulassen (*„ja das is aber trotzdem von der schule“*). Diese Unterrichtspraxis verweist aus der Perspektive der Jugendlichen auf eine geschlechterbezogene Ungleichheit an diesem Gymnasium, die hier durch die Lehrkräfte als Vertreter dieser Schule deutlich wird.

ein anerkennungsrelevantes Merkmal ist: Anders als in Abschnitt 7.1.3 bei der ehemaligen Mathematiklehrerin Ludwig erfährt der Sportlehrer Kramer Respekt, indem der Sportunterricht an tradierten Männlichkeitsvorstellungen ausgerichtet wird und der Lehrer sich so klar auf der Seite der Jungen positioniert („*herr kramer is auf unsrer seite*“).

7.2 Fallbezogene Diskussion und Theoretisierung

7.2.1 Peerkultur und Geschlecht im schulischen Kontext

Es ist bereits betont worden, dass sich die Diskussion der Gruppe Pali durch unterschiedliche inhaltliche Verknüpfungen zur Genderthematik auszeichnet. Im Folgenden werden systematisch spezifische peerkulturelle Praktiken sowie Orientierungen der Jungen der Gruppe Pali diskutiert.

Für die Jugendlichen der Gruppe Pali zeigt sich bei unterschiedlichen Themen und Aushandlungssituationen während der Diskussion, dass sie Distinktion sowohl gegenüber dem weiblichen Geschlecht als auch dem männlichen Geschlecht ausüben: Zum einen wird das an dem Aussehen der Mädchen festgemacht („*hässliche weiber*“) und zum anderen dokumentiert sich Distinktion in Abgrenzung zum Schwulsein (vgl. hierzu Abschn. 7.1.1 und Abschn. 7.1.4). Damit sind für das Erleben in der Schule unterschiedliche Formen des Aussehens und der Bezug zum eigenen sowie zum anderen Geschlecht relevant. Der Bezug auf das Aussehen der Mädchen und die homophobe Einstellung können als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich die Gruppe Pali an heteronormativen Geschlechtervorstellungen orientiert.

Die Abgrenzung zum Schwulsein innerhalb der Peergroup verweist darauf, dass Homosexualität nicht ihren normativen Vorstellungen entspricht. Mit Verweis auf das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit von Connell (2015) werden homosexuelle Begrifflichkeiten in männlichen Kontexten zur Diskriminierung genutzt. Homosexualität wird von Connell (ebd., S. 131 f.) als eine Form der untergeordneten Männlichkeit gefasst, die „Schwulsein“ mit Diskriminierung und Unterdrückung in Verbindung setzt. Homophobe Einstellungen manifestieren sich in unterschiedlichen Variationen verfestigter Handlungspraxen, die auf

nutzt wird und keine defizitorientierte Diskussion über eine hegemoniale Männlichkeit führen sollte (Neuber & Blomberg 2015; Blomberg 2015). Das heißt, Sport kann zwar einerseits einen Beitrag zur Reproduktion hegemonialer Männlichkeit leisten, er kann jedoch auch pädagogisch genutzt werden, um mit neuen Männlichkeitsbildern zu experimentieren (Neuber & Blomberg 2015; Burmester & Neuber 2015).

eine Trennung zwischen „schwul“ und „normal“ verweisen und bei denen schwulen Männern eine fehlende Männlichkeit unterstellt wird. Die Verhaltensweisen, die die Gruppe Pali mit Schwulsein in Verbindung bringt, entsprechen einer Ideologie der hegemonialen Männlichkeit und können möglicherweise zu einer Unterordnung oder eventuell auch zu einem Ausschluss aus der Peergroup führen. Im peerspezifischen Kontext kann eine explizite Orientierung an einer geschlechtsspezifischen binären Codierung für die Jungen, die nicht dieser „Norm“ entsprechen, bedeuten, dass sie gegebenenfalls in der Peergroup Missachtungserfahrungen aufgrund von Homosexualität machen: Missachtung dahingehend, dass Jungen, die homosexuell sind, nicht als gleichwertige Personen in der Peergroup anerkannt werden.

Auf der Metaebene des Diskurses wird gegenüber der Interviewerin eine derbe und dem Weiblichen gegenüber abwertende Ausdruckweise verwendet, die zum einen darauf hinweist, dass die Interviewerin provoziert werden soll. Zum anderen werden in der Situation der Gruppendiskussion peerkulturelle Männlichkeitspraktiken genutzt, die wiederum aufzeigen, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali in der Situation der Gruppendiskussion ganz bei sich sind. Die von den Jungen zu Beginn der Gruppendiskussion angeführte Kritik, dass die Jugendlichen in der Schule nicht sein können, wie sie sind, und die Zusicherung der Interviewerin, dass die Interviewersituation anonym ist, sowie die Provokationen der Jungen gegenüber der Interviewerin, die hier nicht sanktioniert werden, können Hinweise darauf sein, dass die Jugendlichen sich hier authentisch verhalten: authentisch im Sinne ihrer peerkulturellen Orientierung, die sich an einer Ideologie der hegemonialen Männlichkeit ausrichtet. Da die Interviewersituation in actu ist, verweist ihr Auftreten auf eine Authentizität des Verhaltens der Jugendlichen und dass die Jungen hier sind, wie sie sich in der Schule verhalten. Damit zeigt sich, wie im Rahmen der Gruppendiskussion die zwei Aspekte „Peerkultur“ und „Schule“ miteinander verknüpft werden und dass dieser Gesprächsrahmen stellvertretend für den unterrichtlichen Raum steht. So wird deutlich, dass die Schule nicht nur eine Bildungsinstitution ist, sondern ihr Verhalten auch darauf hinweist, dass Schule als Lebenswelt von den Jugendlichen wahrgenommen wird (hierzu auch Reinders 2006; Ecarius u. a. 2011, S. 93 f.), in der sie eine männliche Peerkultur ausprobieren: Damit kann angenommen werden, dass diese Schule für die Jugendlichen der Gruppe Pali ein Artikulationsraum für peerkulturelle männliche Darstellungsweisen ist.

Die bereits angesprochenen expressiven männlich konnotierten Verhaltensweisen der Jugendlichen können auch dahingehend diskutiert werden, dass durch Provokationen und

sprachliche Mittel gegen bürgerliche Verhaltensstandards und gesellschaftliche Tabuthemen opponiert wird: Beispielsweise werden durch die Derbheit der Sprache normative Erwartungen gymnasialer gutbürgerlicher Umgangsweisen nicht erfüllt und so möglicherweise Opposition gegenüber der Schule und Gesellschaft zum Ausdruck gebracht. Spannend ist an dieser Stelle, dass die hier gezeigte Form des maskulinen Chauvinismus der Jugendlichen der Gruppe Pali große Ähnlichkeiten mit der von Willis (1979) herausgearbeiteten Gegenschulkultur aufweist: Die Gegenschulkultur hat ihre Berührungspunkte mit der allgemeinen Arbeiterkultur, die sich darin auszeichnen, dass sich gegenüber der bürgerlichen Mittelschicht abgegrenzt wird (ebd., S. 84 ff.). Die von Willis (ebd.) aufgezeigten Elemente einer Gegenschulkultur der „lads“ werden unmittelbar auf eine allgemeine Arbeiterkultur zurückgeführt, die sich grundlegend von der Mittelklasse unterscheidet. Für die Gruppe Pali konnten solche Distinktionsprozesse nicht rekonstruiert werden. Anhand der Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Gegenschulkultur kann die Gruppe Pali in diesem Zusammenhang als empirischer Gegenhorizont zu den „lads“ angeführt werden: Der maskuline Chauvinismus wäre damit nicht nur ein Element der Arbeiterkultur, sondern, wie sich hier zeigt, auch ein Element der Peerkultur der Jugendlichen der Gruppe Pali, die gegen die schulische Mittelschichtkultur dieses Gymnasiums opponiert.

7.2.2 Missachtung von Bildungsinteressen

In der Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse konnte bereits die Bedeutungslosigkeit von Unterrichtsinhalten für die Jugendlichen der Gruppe Pali aufgezeigt werden und damit auf eine Nichtentsprechung zwischen dem, was sie von der Schule erwarten, und dem, was die Schule ihnen inhaltlich bietet, hingewiesen werden: Die Erwartung der Jugendlichen ist es, dass im Unterricht Themen behandelt werden, denen sie eine Bedeutung zuschreiben können. Die Kritik der Jugendlichen und die daraus geschlussfolgerte Nichtentsprechung können mit Avenarius (2003) eingeordnet werden (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.1): Hier wird deutlich, dass sich die schulischen Bildungsinteressen und die Bildungsinteressen der Jugendlichen nicht entsprechen.

Auch hier kann die These mit Verweis auf Holzkamp (1995) erweitert werden, wie sie bereits bei der Gruppe Kona angeführt wurde (vgl. Abschn. 6.2.1). In diesem Zusammenhang thematisiert die subjektwissenschaftliche Lerntheorie die Intention des Lernenden: Holzkamp (ebd.) weist darauf hin, dass es nicht ausreicht, dass die Schule Lernanforderungen an die Jugendlichen stellt und diese dann von ihnen intendiert übernommen werden,

sondern die Entscheidung zu lernen ist ein selbstständiger Prozess des Schülers. Für diesen Prozess muss der Schüler Gründe haben, sodass er die Lernanforderungen der Schule (schulischen Bildungsinteressen) zu seinen subjektiven Lernproblematiken (Bildungsinteressen der Jugendlichen) macht. Demnach kann eingeordnet werden, warum Schule und Unterricht von den Jungen der Gruppe Pali als nicht als sinngebender Ort wahrgenommen werden: Die angesprochene Bedeutungslosigkeit der Unterrichtsinhalte erscheint für die Jugendlichen der Gruppe Pali Ausdruck davon zu sein, dass sie keine Gründe dafür haben, dass die schulischen Lernanforderungen sich zu ihren Bildungsinteressen entwickeln sollten. Hier kommt die von Avenarius (2003) angesprochene Verantwortung der Lehrkraft hinzu: Diese Verantwortung liegt darin, dass aufgrund der pädagogischen Freiheit der Lehrkraft im Unterricht eine Entsprechung zwischen dem Schulzweck (schulischen Bildungsinteressen) und den Bildungsinteressen der Jugendlichen hergestellt werden kann.

Diese Nichtentsprechung zwischen schulischen Bildungsinteressen und den Bildungsinteressen der Jugendlichen wird insbesondere am Beispiel des Lateinunterrichts stark gemacht, der stellvertretend für den Unterricht an diesem Gymnasium und im Hinblick auf den Unterricht bei den Referendaren steht (vgl. Abschn. 7.1.3): Hier wird deutlich, dass Unterricht generell als uninteressant und langweilig beschrieben wird. Dies impliziert, dass sich die Unterrichtsinhalte nicht an der konkreten Alltags- und Lebenswelt der Jugendlichen orientieren, sodass es für die Jungen keine Gründe gibt, die Inhalte zu ihren subjektiven Lernproblematiken zu machen.

Bezogen auf die Idee des Tauschverhältnisses „Wissen gegen Respekt“ (Willis 1979) dokumentiert sich, dass den Lehrkräften sowie den Referendaren die Expertenrolle für den Unterricht aberkannt wird: Damit geht einher, dass der Tausch nicht stattfinden kann und zugleich die Lehrkräfte und auch die Referendare nicht als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt werden. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis unterliegt aus der Perspektive der Jugendlichen der Gruppe Pali keinem Beziehungsmuster, das auf Komplementarität beruht: Dies weist darauf, dass den Lehrkräften sowie den Referendaren keine Überlegenheit in der asymmetrisch gestalteten Beziehung zugestanden und ihnen folglich der Respekt vorenthalten wird. Diese Respektsverweigerung kann mit Blick auf die „lads“ von Willis (1979) sowie auf den Fall Klaus Kutschbach von Wiezorek (2005) als Opposition gegenüber den Lehrkräften und den Referendaren eingeordnet werden: Aus der kollektiven Haltung der Jugendlichen der Gruppe Pali dokumentiert sich eine oppositionelle Kultur, die vor allem als kollektive Verweigerung des Respekts gegenüber den Lehrkräften und Refe-

referendaren zum Ausdruck kommt (vgl. hierzu auch Wiezorek 2005, S. 178). Diese Respektsverweigerung mündet in einen Machtkampf zwischen den Jugendlichen und dem Lehrpersonal, bei dem insbesondere die Referendare die Leidtragenden sind. Damit wird in der Schulkritik der Gruppe Pali deutlich, dass dieses Gymnasium kein Lernort, sondern eher einen Ort des Machtkampfs für die Jugendlichen darstellt, an dem der Unterricht abgewertet und das Lehrpersonal herabgewürdigt wird.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Jugendlichen der Gruppe Pali nicht generell schulisches Wissen zurückweisen, sondern ihre Kritik an der Schule macht darauf aufmerksam, dass sie das schulische Wissen gern haben möchten und dies auch gebrauchen können. Die herausgearbeitete kollektive Respektsverweigerung gegenüber den Lehrkräften und den Referendaren sowie die oppositionelle Haltung der Gruppe Pali werden im Verlauf der Gruppendiskussion bei der ehemaligen Mathematiklehrerin Ludwig nicht erkennbar (vgl. Abschn. 7.1.3): In ihrem Unterricht werden die schulischen Bildungsinteressen zu subjektiven Lernproblematiken der Jugendlichen und die Lehrerin Ludwig wird als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt. Damit findet das Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ statt und der Lehrerin Ludwig wird die Überlegenheit in der Schüler-Lehrer-Beziehung zugestanden.

Im Vergleich zwischen der Lehrerin Ludwig und dem anderen Lehrpersonal dokumentieren sich zwei Aspekte: Der erste Aspekt wird an einem durchgreifenden, aber auch fairen Umgang der Lehrerin Ludwig mit den Jugendlichen festgemacht. Der zweite Aspekt ist die Zuerkennung einer fachlichen Kompetenz. Beide Aspekte werden weder bei den anderen Lehrkräften noch bei den Referendaren angeführt, sondern explizit von den Jugendlichen eingefordert: *„der muss gerecht sein und der soll mal durchgreifen können“*. Der hier angesprochene und geforderte Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen entspricht dem thematisierten Umgang der Lehrkräfte mit den Jugendlichen der Gruppe Kona: Auch bei der Gruppe Kona werden ein gerechter und strenger Umgang der Lehrkräfte sowie die fachliche Kompetenz der Lehrkraft als Voraussetzung für guten Unterricht angeführt (vgl. Abschn. 6.1.1 und Abschn. 6.2.1). Diese beiden Aspekte stellen damit einen Indikator dafür dar, dass die Lehrkraft als „kenntnisreicher Erwachsener“ anerkannt wird, das Tauschverhältnis „Wissen gegen Respekt“ stattfinden kann und die Bildungsinteressen zu subjektiven Lernproblematiken der Jugendlichen im Sinne der Lerntheorie von Holzkamp (1995) werden.

7.2.3 Geschlechtsspezifische Benachteiligung in der Schule

Schule wird für die Jugendlichen der Gruppe Pali auch dadurch bedeutsam, dass anhand einer geschlechterbezogenen Unterrichtspraxis von Lehrkräften eine Ungleichbehandlung zwischen Mädchen und Jungen beschrieben wird. Eine Ungleichbehandlung der Jungen bei Lehrerinnen wird dahingehend kritisiert, dass durch die Unterrichtspraxis von Lehrerinnen für Mädchen eine Art „Schonraum“ geschaffen wird (vgl. Abschn. 7.1.5). Diese Praxis bedient Geschlechterstereotypen, bei denen Mädchen als schüchtern wahrgenommen werden und vor einer chauvinistischen Männerwelt geschützt werden müssen. Damit wird qua Geschlecht unterstellt, dass Mädchen in der Schule durch Lehrerinnen in Schutz genommen werden müssen.

Eine Differenzierung nach Geschlecht, so wie sie von den Jugendlichen der Gruppe Pali im Unterricht von Lehrerinnen geschildert wird, zeigt eine Missachtung rechtlicher Anerkennung der Jungen durch Lehrerinnen auf: In modernen Gesellschaften begründet das Rechtsverhältnis die Anerkennung aller Mitglieder unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Herkunft, ihrer Funktion, ihrem Alter etc., also unabhängig von ihrem gesellschaftlichen Status. Damit stehen in diesem Fall den Jungen der Gruppe Pali nach diesem universalistischen Prinzip die gleichen Rechte zu wie den Mädchen (vgl. hierzu auch Abschn. 3.2.3). Die pädagogische Praxis der Lehrerinnen räumt den Mädchen und Jungen im Unterricht allerdings unterschiedliche Rechte ein: Damit zeigt sich, dass die Jungen neben den Mädchen nicht als gleichberechtigte Interaktionspartner anerkannt werden, sondern durch die pädagogische Praxis von Lehrerinnen ein Ausschluss der Jungen im Unterricht stattfindet. Die Lehrerinnen, die durch ihre geschlechtsbezogene Unterrichtspraxis den Mädchen ein Recht zusprechen und den Jungen nicht, missachten dieses universalistische Prinzip. Damit verweist diese Missachtung darauf, dass die Lehrerinnen hier eine Ungleichbehandlung anhand des Geschlechts vornehmen, die pädagogisch nicht begründet werden kann. Eine pädagogische Argumentation, die eine Rechtfertigung eines solchen „Schonraums“ begründen würde, kann nicht geschlechtsbezogen sein, sondern müsste durch den Einzelfall begründet werden: Das heißt, ein besonderer Umgang bzw. die Bevorzugung einer bestimmten Gruppe im institutionellen Rahmen kann nicht über das Geschlecht begründet werden.

Eine weitere Ungleichbehandlung wird in den Schilderungen der Jugendlichen der Gruppe Pali allerdings auch bei männlichen Lehrkräften, die an einer hegemonialen Männlichkeit orientiert sind, deutlich: Am Beispiel des Sportunterrichts zeigt sich, dass Jungen und

Mädchen nicht gleichbehandelt werden (vgl. Abschn. 7.1.5). Damit deutet sich auch hier eine Missachtung des universalistischen Prinzips der rechtlichen Anerkennung an, die möglicherweise eine Ungleichbehandlung der Schule nach Geschlecht aufzeigt, in der die Mädchen benachteiligt werden. Im Vergleich zu der wahrgenommenen Ungleichbehandlung der Jungen und der damit einhergehenden Kritik, dass sie als ganze Person mit gleichen Rechten und Ansprüchen anerkannt werden wollen, ist solch eine Forderung für die Mädchen hier nicht erkennbar: Stattdessen wird über den Sport, der sich an tradierten Männlichkeitsvorstellungen orientiert, eine männliche Dominanz der Jungen gegenüber den Mädchen dargestellt, die wiederum auf eine Statusungleichheit anhand des Geschlechts hinweist. Diese Statusungleichheit wird scheinbar durch den Lehrer verstärkt, da dieser von der Gruppe Pali als Unterstützer der Jungen wahrgenommen wird („*ja der is auch für uns*“). Damit impliziert diese genderbezogene Unterstützung des Sportlehrers für die Jungen eine ausgleichende Gerechtigkeit zu der Benachteiligung bei Lehrerinnen.

Ein Dilemma, das sich hinsichtlich der Orientierung an traditionellen genderbezogenen Rollenbildern zeigt, ist, dass die Aspekte Leistung und Männlichkeit nicht mehr zusammengedacht werden können: Am Beispiel der Mitschülerin Liane wird deutlich, dass ihre naturwissenschaftlichen Interessen und die sehr guten Leistungen im Fach Mathematik sowie der Berufswunsch der Raketenwissenschaftlerin den traditionellen Vorstellungen von Geschlecht widersprechen (vgl. Abschn. 7.1.4). Hier zeigt sich exemplarisch, dass Frauen in Bereiche eintreten, die bisher den Männern vorbehalten waren. Die Jugendlichen der Gruppe Pali nehmen diese Öffnung nicht als Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern wahr, sondern fassen sie als eine Benachteiligung des männlichen Geschlechts in der Schule. In Bezug auf das meritokratische Gesellschaftsprinzip kann die Leistungsfähigkeit von Frauen in Männerdomänen in der gegenwärtigen Debatte allerdings nicht mehr auf Geschlecht zurückgeführt werden, wie noch Anfang des 20. Jahrhunderts, als an der These festgehalten wurde, dass Frauen von Natur aus eine geringere geistige Begabung als Männer zugesprochen wurde (vgl. hierzu Möbius 1905). Chancengleichheit und der Erwerb von Bildungszertifikaten erfolgen nach dem Leistungsprinzip und sollen ausschließlich nach meritokratischen Mechanismen erfolgen. Leistungsfremde Kriterien, wie beispielsweise Geschlecht, sollen dabei keine Rolle spielen (vgl. hierzu Becker & Hadjar 2009):

„Die an Bildung geknüpfte und gesellschaftlich anerkannte Verteilung von Status, Einkommen, Macht und anderen Privilegien wird demzufolge aufgrund individueller Leistung als Indikator von im Wettbewerb erworbenen Verdiensten („contest

mobility“) und nicht aufgrund von vererbtem Status etwas nach adliger Herkunft („sponsored mobility“) oder nach anderen askriptiven Merkmalen wie Geschlecht oder Rasse vorgenommen“ (Becker & Hadjar 2009, S. 36).

Veränderungsprozesse dieser geschlechtsspezifischen Sozialisation zeigen sich nicht nur an dem Beispiel der Mitschülerin Liane, sondern ebenso im Anstieg der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Frauen, sodass es zu einem Rückgang von geschlechtsspezifischer Ungleichheit kommt (Hadjar 2008, S. 169 f.).

Insgesamt dokumentieren sich für die Jungen der Gruppe Pali Spannungen durch die an sie herangetragenen geschlechtsspezifischen Erwartungen: Einerseits werden sie im schulischen Kontext mit traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit konfrontiert (beispielsweise im Sportunterricht oder in der Peergroup). Andererseits werden an die Jugendlichen durch die Schule eben auch differente Geschlechtervorstellungen und -anforderungen herangetragen, die von traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenmustern abweichen. Diese Spannungen können als Dilemma zwischen den Erwartungen, die von der Schule an die Jungen herangetragen werden, und den individuellen Haltungen und Orientierungen eingeordnet werden: Dies zeigt sich beispielsweise an den Kommunikationsstilen von Mädchen und Jungen, die von Lehrkräften wie auch von den Jungen unterschiedlich genderbezogen codiert werden. Die genderbezogenen Zuschreibungen der Gruppe Pali verweisen darauf, dass die Kommunikation der Mädchen eher den Erwartungen der Schule entspricht, wohingegen eine authentische Kommunikation der Jungen die schulischen Erwartungen einer kultivierten Interaktion eher zurückweist (vgl. Abschn. 7.1.4). Das Dilemma besteht darin, dass sich die Kommunikation in der Schule auf die institutionelle Regel des Sich-ausredens bezieht und die Jungen durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen eines männlichen Kommunikationsstils qua Geschlecht dieser gar nicht nachkommen können. Anhand dessen kann angenommen werden, dass sich für die Jugendlichen der Gruppe Pali aus diesem Dilemma ein ambivalenter Umgang mit traditionellen genderbezogenen Rollenmustern ergibt, mit denen sie in unterschiedlichen Kontexten konfrontiert werden. Zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, ob hier von einem Rückgang geschlechtsspezifischer Ungleichheit gesprochen werden kann (ebd., S. 169 f.) oder ob sich hier vielmehr eine Verschiebung der Benachteiligung von Mädchen hin zu einer Benachteiligung von Jungen im schulischen Kontext dokumentiert. Die hier vorliegende einzelfallorientierte Arbeit kann diese Frage nicht klären, es lassen sich jedoch Hinweise darauf finden.

8 Fallübergreifende Diskussion und Theoretisierung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden anhand der drei Fallanalysen Hilo, Kona und Pali das handlungsleitende Erfahrungswissen, die Orientierungen sowie die Haltungen der Jungen hinsichtlich der Schule, des Geschlechts und der Peergroup rekonstruiert, fallbezogen diskutiert und theoretisiert: Damit rückten fallbezogen die Alltagstheorien der Jugendlichen sowie ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen von Schule, Geschlecht und Peers in den Fokus, die sich im Zusammenspiel als bedeutsam erwiesen.

In diesem Kapitel wird zunächst mit Bezug auf die Fragestellung diskutiert, was über die schulische Sozialisation unter einem anerkennungstheoretischen Blickwinkel aus der Perspektive der Jugendlichen erfahren wird: Im Hinblick auf schulische Sozialisation können anhand von Wiezorek (2005) Anerkennungsproblematiken benannt, diskutiert und ergänzt werden, die sich für die Jugendlichen schul-, gender- und peerbezogen ergeben.

8.1 Schulische Anerkennungsproblematiken

In diesem Kapitel werden die bereits aufgezeigten Anerkennungsproblematiken in Anlehnung an Wiezoreks (2005, S. 336 ff.) Strukturierung systematisiert und ergänzt. Berücksichtigung finden unterschiedliche Ebenen, in denen Anerkennungsproblematiken liegen (hierzu auch überblicksartig ebd., S. 339). Zum einem sind Anerkennungsproblematiken auf einer allgemeinen Ebene „gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Schule“ (ebd., S. 337) angelegt: Anhand des Bildungsauftrags der Schule werden Erwartungen zum Ausdruck gebracht, die über die Schule an die Jugendlichen als zukünftige vollwertige Gesellschaftsmitglieder herangetragen werden. Damit werden diese Erwartungshaltungen über die jeweilige Einzelschulkultur spezifisch ausgeformt und sind zugleich ein Teil der jeweiligen Schulkultur selbst (ebd.). Zum anderen sind auf der Ebene der direkten Begegnung zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen sowie zwischen den Jugendlichen selbst Anerkennungsproblematiken angelegt.

Mit Blick auf den Entwurf einer theoretischen Perspektive lässt sich zunächst festhalten, dass der Schule und den in ihr vorliegenden Beziehungen eine besondere Bedeutung zukommt. Hier stellt sich die Herausforderung aufzuzeigen, wie diese Anerkennungsproble-

matiken strukturiert sind und wie die Jugendlichen diese Anerkennungsproblematiken im Hinblick auf schulische Sozialisation bearbeiten.

8.1.1 Anerkennungsproblematik „Wissen gegen Respekt“

Die Anerkennungsproblematik „Wissen gegen Respekt“ ist nach Wiezorek (2005, S. 341 f.) „auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Schule“ (ebd., S. 338) angelegt und steht mit der Idee des Tauschverhältnisses „Wissen gegen Respekt“ und dem „repressiven Modus von Erziehung“ im Zusammenhang (hierzu Willis 1979). Dieses Tauschverhältnis beruht darauf, dass die Lehrkräfte den Jugendlichen Wissen anbieten und die Lehrkräfte im Gegenzug von den Jugendlichen Respekt erhalten. Mit dieser Idee des Tauschs geht die schulisch-institutionelle Erwartung einher, dass sich die Jugendlichen dem komplementären Beziehungsmuster des Schüler-Lehrer-Verhältnisses unterordnen und damit sowohl die Überlegenheit der Lehrkraft per se anerkennen als auch den schulischen Leistungserwartungen eine hohe Bedeutsamkeit zusprechen (Wiezorek 2005, 341 f.). Im Hinblick auf den „repressiven Modus von Erziehung“ beinhaltet dies wiederum, dass die Lehrkraft als Vertreter der Institution Schule Sanktionsmöglichkeiten nutzen kann, um die schulisch-institutionellen Erwartungen und Anforderungen durchzusetzen, sodass im Unterricht Wissen vermittelt werden kann (vgl. hierzu Wiezorek 2014).

Mit der gesellschaftlichen Erwartungshaltung, dass die Jugendlichen sich dem komplementären Beziehungsmuster unterordnen, geht die asymmetrische Rahmung der Schüler-Lehrer-Beziehung einher, die „als *Macht- bzw. Herrschaftsdifferenz* angelegt“ (Wiezorek 2005, S. 341 f.; Herv. i. Org.) ist: Durch die Pflicht, zur Schule gehen zu müssen, können die Schüler und Schülerinnen sich dieser gesellschaftlichen Erwartung und der damit einhergehenden Anerkennungsproblematik nicht entziehen. Es ist aus rechtlicher Perspektive durch die Schulpflicht geregelt, dass sich Schüler und Schülerinnen dem asymmetrischen Beziehungsmuster unterordnen. Dafür erhalten sie von der Lehrkraft Wissen und dies unabhängig davon, ob dieses Wissen ihren Bildungsinteressen entspricht. Infolgedessen ist diese Machtdifferenz damit verbunden, dass den Jugendlichen aberkannt wird, eigenständig Bildungsinteressen und Wissensdefizite bestimmen zu können. Zugleich ist die Schulpflicht mit der institutionellen Verantwortung verknüpft, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. hierzu auch Wiezorek 2005, 342). Diese Anerkennungsproblematik lässt sich bei allen drei Gruppen finden, allerdings kann für die Gruppe Hilo diese Anerkennungsproblematik differenziert betrachtet werden, weil die Ju-

gendlichen an dem Förderprogramm SchuB teilnehmen, mitunter volljährig sind und nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen.

8.1.2 Anerkennungsproblematik „Hilfe gegen Kontrolle“

Bei der Gruppe Hilo konnte deutlich gemacht werden, dass die Anerkennungsproblematik „Wissen gegen Respekt“ nicht zwingend an die Schulpflicht gebunden ist, aber dennoch eine Erwartung darstellt, die auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen angelegt ist. Da die Jugendlichen aufgrund ihres Alters zum Teil nicht mehr an die Schulpflicht gebunden sind, wird hier sichtbar, dass sie den Funktionen von Schule (Fend 2008) folgen: Aus der Perspektive der Jungen gelingt eine erfolgreiche Integration in die Erwerbswelt nur über den Erwerb eines Schulabschlusses (Qualifikationsfunktion). Damit impliziert sind die Akzeptanz einer legitimierten Zuordnung von gesellschaftlichen Positionen aufgrund unterschiedlicher leistungsbezogener Qualifikationen (Allokationsfunktion) und die Beherrschung kultureller gesellschaftlicher Verständigungsformen (Enkulturationsfunktion). Das heißt, die Jungen haben die Funktionen von Schule (Fend 2008; vgl. auch Abschn. 3.1.2) für sich verinnerlicht und folgen den gesellschaftlichen Erwartungen, auch ohne dass sie an die gesetzliche Schulpflicht gebunden sind.

Mit der Teilnahme am SchuB-Programm zeigt sich für die Jugendlichen, dass hier ähnliche Erwartungen an sie herangetragen werden, aber Restriktionsmaßnahmen auch von einer anderen Seite aus greifen. Das SchuB-Programm ist an wohlfahrtsstaatliche Hilfen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung gebunden und stellt für die Jugendlichen nicht nur die einzige und letzte Möglichkeit dar, einen Schulabschluss zu bekommen, sondern dieses Programm ist an das „doppelte Mandat“ der Sozialen Arbeit gebunden (Böhnisch & Lösch 1973, S. 27 ff.): Das heißt, auf der einen Seite fördert die Soziale Arbeit die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen, auf der anderen Seite wird zugleich kontrolliert, inwieweit die Jugendlichen die Erwartungen und Anforderungen des Programms erfüllen. Das „doppelte Mandat“ hat demnach zwei Aufträge: den Auftrag der Hilfe und den Auftrag der Kontrolle dieser Hilfe. Damit zeigt sich hier für die Jugendlichen der Gruppe Hilo die Anerkennungsproblematik „Hilfe gegen Kontrolle“. Restriktionen in Form von Kontrolle verweisen in diesem Zusammenhang auf eine spezifische Form der Macht: Das Durchsetzen bzw. das Kontrollieren von schulisch-institutionellen Erwartungen und Anforderungen erfolgt ebenso vonseiten der Sozialen Arbeit (Wendt 2015, S. 29), wie es beispielsweise bei den Jungen der Gruppe Hilo in Form von Bußgeld diskutiert wird. Gerade

weil die Jungen zum Teil nicht mehr an die allgemeine Schulpflicht gebunden sind, wird von wohlfahrtsstaatlicher Seite aus kontrolliert, also in diesem Falle vonseiten der Schulsozialarbeiterin, ob sie den Erwartungen und Anforderungen nachkommen.

Die Besonderheit des SchuB-Programms ist, dass diese Maßnahme sowohl an die Schulsozialarbeiter als auch an die Institution Schule gebunden ist und damit kann die Anerkennungsproblematik „Hilfe gegen Kontrolle“ hier nicht unabhängig von der Anerkennungsproblematik „Wissen gegen Respekt“ diskutiert werden: Es zeigt sich hier nicht vordergründig die Thematik der Schulpflicht, sondern die Pflicht, den Erwartungen und Anforderungen des SchuB-Programms nachzukommen, die wiederum an die Schule und deren gesellschaftliche Erwartungshaltungen gebunden sind. Das bedeutet, dass die Jugendlichen zwar nicht mehr an die Schulpflicht gebunden sind, sie sich dennoch den Lehrkräften und ebenso den Schulsozialarbeitern unterordnen müssen und die Machtdifferenzen in diesen beiden asymmetrischen Beziehungsmustern anerkennen sollten. Im Gegenzug erhalten die Jugendlichen zum einen von den Lehrkräften das Wissen, welches für die Integration in die Gesellschaft notwendig ist, und zum anderen erhalten sie von der Sozialen Arbeit eine wohlfahrtsstaatliche Unterstützung, die ebenso notwendig für die gesellschaftliche Integration ist. Umgekehrt müssen die Jugendlichen den Lehrkräften dafür Respekt entgegenbringen und sich von den Schulsozialarbeitern kontrollieren lassen, ob die maßnahmenspezifischen Erwartungen und Anforderungen erfüllt werden, ansonsten erfolgen spezifische Restriktionen.

8.1.3 Anerkennungsproblematik „Kenntnisreichtum der Lehrkraft und die Nichtentsprechung der Bildungsinteressen der Jugendlichen“

Aus der schulisch-institutionellen Macht- und Herrschaftsdifferenz gehen auf der Beziehungsebene zwischen den Lehrkräften und den Jugendlichen wiederum weitere Anerkennungsproblematiken hervor. Diese dokumentieren sich, wenn die Jugendlichen nicht bereit sind, sich dem komplementären Beziehungsmuster unterzuordnen. Diese werden im weiteren Verlauf diskutiert.

Die Anerkennungsproblematik „Kenntnisreichtum der Lehrkraft und die Nichtentsprechung der Bildungsinteressen der Jugendlichen“ konnte sowohl für die Gruppen Kona und Pali als auch in der Studie von Wiezorek (2005) für die Fälle Klaus Kutschbach und Michael Wagner aufgezeigt werden (ebd., S. 343). Anhand der Differenzierung unterschiedli-

cher Lehrkräfte und deren Umgang mit den Jugendlichen dokumentiert sich, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht immer als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt werden und damit weder eine Unterordnung der Jugendlichen im komplementären Beziehungsmuster stattfindet, noch der Lehrkraft Überlegenheit zugestanden wird: Die Anerkennungsproblematik, die hier deutlich wird, bezieht sich darauf, dass die Jugendlichen den Lehrkräften nicht zugestehen, dass Lehrer und Lehrerinnen über adäquates Wissen verfügen, das ihren Bildungsinteressen entspricht. Daraus resultiert, dass sich die Jugendlichen nicht der komplementären Schüler-Lehrer-Beziehung unterordnen und die Lehrkräfte nicht als Wissende anerkennen. Eine Missachtung von Bildungsinteressen der Jugendlichen vonseiten der Lehrkräfte geht zum einen damit einher, dass wie bereits angesprochen die Lehrkraft nicht als „kenntnisreicher Erwachsener“ von den Jugendlichen akzeptiert und ihr damit im asymmetrischen Beziehungsmuster kein Respekt entgegengebracht wird, da keine adäquate Wissensvermittlung stattfindet. Zum anderen resultiert aus dieser Nichtentsprechung eine Missachtung für die Jugendlichen, bei der sowohl Bildung und Wissen vorenthalten werden als auch eine Aberkennung der Bildungsinteressen der Jugendlichen stattfindet (vgl. hierzu auch Wiezorek 2005, S. 343).

Es kann ausdifferenziert werden, dass sich diese Anerkennungsproblematik für die Gruppe Kona lediglich bei weiblichen Lehrkräften dokumentiert: Der Kenntnisreichtum ist für die Jungen abhängig von den Fähigkeiten der Lehrerinnen, die schulischen Bildungsinteressen und die damit einhergehenden curricularen Vorgaben im Unterricht so zu gestalten, dass diese zu Bildungsinteressen der Jugendlichen werden. Ähnlich zeigte sich dies bei der Gruppe Pali, die hier keine geschlechtsspezifische Verknüpfung herstellt, sondern generell für ihre Schule deutlich macht: Bis auf die ehemalige Mathematiklehrerin gibt es für die Jungen kein Lehrpersonal, das die schulischen Bildungsinhalte so aufarbeitet, dass sie zu Bildungsinteressen der Jugendlichen werden. Für die Jugendlichen ist die Anerkennung des Kenntnisreichtums der Lehrkraft dementsprechend davon abhängig, dass die Unterrichtsgestaltung sowie die Wissensvermittlung der Lehrkraft den Bildungsinteressen der Jugendlichen entsprechen.

Für die Gruppe Pali konnte weiterhin aufgezeigt werden, dass das besuchte Gymnasium generell nicht als Ort wahrgenommen wird, an dem die schulischen Bildungsinteressen zu Bildungsinteressen der Jugendlichen werden. Damit verbunden ist, dass die Lehrkräfte und hier insbesondere die Referendare nicht als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkannt werden, welche gegenüber den Jugendlichen einen Erkenntnis- und Wissensvorsprung haben.

Auch darin zeigt sich der Kampf um Anerkennung, der in einer kollektiven Verweigerung hinsichtlich einer Unterordnung im asymmetrischen Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster zum Ausdruck kommt.

Im Zusammenspiel der beiden Anerkennungsproblematiken „Wissen gegen Respekt“ und „Kenntnisreichtum der Lehrkraft und die Nichtentsprechung der Bildungsinteressen der Jugendlichen“ kommt diesen eine besondere Bedeutung zu: Die Jugendlichen sollen zwar per se die Asymmetrie der Schüler-Lehrer-Beziehung anerkennen, ohne mitentscheiden zu dürfen, welchen Gegenwert an Bildung sie von der Lehrkraft bekommen. Von dieser Entscheidung hängt aber ab, inwiefern die Jugendlichen die Lehrkräfte als „kenntnisreiche Erwachsene“ anerkennen. Dies impliziert, dass die Legitimität des Tauschverhältnisses „Wissen gegen Respekt“ von der Akzeptanz der Jugendlichen abhängt, ob sie den Lehrkräften die Überlegenheit in der Beziehung zusprechen und zugleich Kenntnisreichtum zuerkennen.

8.1.4 Anerkennungsproblematik „Generative Differenz im komplementären Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster und die Gleichwertigkeit schulischer Akteure als Gesellschaftsmitglieder“

Die Anerkennungsproblematik „Generative Differenz im komplementären Schüler-Lehrer-Beziehungsmuster und die Gleichwertigkeit schulischer Akteure als Gesellschaftsmitglieder“ bezieht sich auf die bereits beschriebene Asymmetrie zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften. Das heißt, einerseits wird dieses Beziehungsmuster durch die gesellschaftlich begründete Erwartungshaltung gestaltet, wie sie in Abschnitt 8.1.1 dargelegt wurde, und ist damit asymmetrisch angelegt. Andererseits wird diese Asymmetrie durch eine „Gleichwertigkeit der Schüler und Lehrer als Gesellschaftsmitglieder“ (Wiezorek 2005, S. 344; Herv. i. O.) beschränkt, weil beide schulischen Akteure „Träger von Rechten und Verpflichtungen“ (ebd.) sind. Damit bezieht sich Symmetrie in der Schüler-Lehrer-Beziehung auf die rechtliche Anerkennung des Jugendlichen und der Lehrkraft:

„Der Verpflichtung des Schülers zum Schulbesuch steht die Verpflichtung der Gesellschaft – die diese am Lehrer ‚personifiziert‘ – gegenüber, für die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers Sorge zu tragen. Das markiert ihre Beziehung trotz aller Statusungleichheit, die der Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen zu eigen ist, in einer Linie zunehmender Verrechtlichung als eine symmetrische. Insofern begrenzt die gesellschaftlich institutionelle Rahmung der Schule die

Statusdifferenz zwischen dem Kind bzw. dem Heranwachsenden und dem Erwachsenen“ (Helsper u. a. 2005, S. 184).

In diesem Zusammenhang kann mit Bezug auf Honneth (1992) darauf hingewiesen werden, dass sich in posttraditionellen Gesellschaften die Ebene der rechtlichen Anerkennung von der Ebene der sozialen Wertschätzung unterscheiden lässt. Die Jugendlichen erhalten Anerkennung einerseits über das Zugestehen von universalistischen Rechten und andererseits über die Wertschätzung individueller Leistungen und besonderer Charakterzüge: Der Status des Schülers ist demnach dadurch gekennzeichnet, dass er als Rollenhandelnder durch die Lehrkraft anhand von Noten bewertet wird. Zugleich wollen die Jugendlichen in der Schule als ganze Person und gleichwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt werden, die die gleichen universalistischen Rechte wie die Lehrkräfte haben.

Aus dieser Gleichwertigkeit gehen allerdings Widersprüche hervor, die in der Anerkennungsproblematik „Generative Differenz im komplementären Beziehungsmuster und die Gleichwertigkeit schulischer Akteure als Gesellschaftsmitglieder“ zum Ausdruck kommen: Eine Orientierung der Lehrkraft an einem Verständnis der Schüler-Lehrer-Beziehung, wie in posttraditionellen Gesellschaften, in denen Status und Rolle miteinander verbunden sind, beeinflusst die generative Differenz nachteilig für die Jugendlichen. Für alle drei Gruppen dieser Untersuchung konnte aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte in unterschiedlicher Art und Weise den Jugendlichen Rechte vorenthalten und sie damit als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder missachtet werden.

Insbesondere bei der Gruppe Kona wurde deutlich, dass Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht bei männlichen Lehrkräften diese Anerkennungsproblematik abschwächen und Missachtungserfahrungen relativiert werden: Daraus ergibt sich, dass, wenn den Jugendlichen durch die Lehrkraft universelle Rechte zugestanden werden, die Lehrkraft ebenso diesen universellen Respekt erfährt. Zugleich konnte für die Gruppe Kona differenziert aufgezeigt werden, dass auf dieser Grundlage die Anerkennung der Lehrkraft als „kenntnisreicher Erwachsener“ erfolgt und damit eine Unterordnung der Jugendlichen im komplementären Beziehungsmuster stattfindet, die Überlegenheit der Lehrkraft anerkannt wird und „Wissen gegen Respekt“ im Unterricht getauscht werden kann.

Insgesamt lässt sich für das Schüler-Lehrer-Verhältnis schlussfolgern, dass das asymmetrische Beziehungsmuster, das sich durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgestaltet, durch eine Symmetrie beschränkt wird, in der die Lehrkräfte sowie die Jugendlichen universelle Rechte haben. Ein Zugeständnis von universellen Rechten und damit einhergehen-

de Anerkennung von Symmetrie in der Schüler-Lehrer-Beziehung können im schulischen Rahmen durch Partizipationsmöglichkeiten für Schüler und Schülerinnen gelingen (ebd., S. 184; oder auch die Gruppe Kona). Darüber hinaus resultieren wiederum aus der Anerkennung von Symmetrie eine Unterordnung der Jugendlichen in der komplementären Schüler-Lehrer-Beziehung und eine Anerkennung der gesellschaftlichen Erwartung, dass das Beziehungsmuster zwischen Jugendlichen und Lehrkräften asymmetrisch strukturiert ist.

8.1.5 Anerkennungsproblematik „Anerkennung schulischer Leistung in Abhängigkeit des Geschlechts“

Eine weitere Anerkennungsproblematik, die auf der Ebene zwischen den Lehrkräften und Jugendlichen angelegt ist, umfasst die Wertschätzung der schulischen Leistungen der Jugendlichen durch die Lehrkraft: Die schulischen Bildungsinteressen, die in Form von curricularen Vorgaben festgehalten sind, werden von den Lehrkräften als Erwartungen gegenüber den Schülern und Schülerinnen formuliert „und die Erfüllung *dieser* Erwartungshaltungen wird seitens des Lehrers wertgeschätzt“ (Wiezorek 2005, S. 346; Herv. i. Org.). Wie bereits erwähnt erfolgt diese Wertschätzung in Form von Benotung der schulischen Leistungen. So werden einerseits die individuellen Fähigkeiten berücksichtigt und wertgeschätzt, andererseits kann die Lehrkraft die Erfüllung der an die Jugendlichen gestellten schulischen Erwartungen kontrollieren.

Für die Gruppe Kona zeigt sich, dass die Erwartung der Lehrkräfte (insbesondere bei Lehrerinnen) darin besteht, dass schulische Lernarbeit eine Schreibpraxis ist. Damit erfahren die Jugendlichen eine spezifische Wertschätzung der schulischen Erwartungen anhand des Schreibens im Unterricht. Deutlich geworden ist jedoch, dass sich die Schreibkultur der Schule quer zu der argumentativen Sprachkultur der Jungen der Gruppe Kona verhält. Deutlich geworden ist in der Fallrekonstruktion, dass die schulische Erwartungshaltung der Schreibpraxis im Unterricht nicht per se eine genderbezogene Erwartung der Schule ist, die Jugendlichen der Gruppe Kona verhandeln dies allerdings geschlechtsbezogen: Die schulische Erwartungshaltung des Schreibens wird von den Jungen so wahrgenommen, dass diese den Mädchen besser entspricht, weil aus ihrer Perspektive die Mädchen eher schreiben und die Jungen eher sprechen. Aus der schulischen Schreibpraxis gehen für die Jungen Missachtungserfahrungen hervor, die sie auf sich als Jungen beziehen. Damit wird die Bedeutung des Schreibens im schulischen Lernen gegenüber dem Sprechen im schulischen

Lernen zu einer geschlechtsbezogenen Differenzierung, die von den Jugendlichen der Gruppe Kona als eine genderbezogene Benachteiligung von Jungen in der Schule wahrgenommen wird, die nicht die individuellen spezifischen Fähigkeiten der Jungen berücksichtigt.

Bei der Gruppe Pali zeigt sich ein ähnliches Phänomen: Die besonderen Leistungen einer Schülerin werden als Begründung angeführt, dass sie als Jungen qua ihres Geschlechts in der Schule benachteiligt werden. Das heißt, die Wahrnehmung der Jungen ist, dass die schulischen Leistungserwartungen von Mädchen besser erfüllt werden können und sie als Jungen aufgrund ihres Geschlechts schlechtere Leistungen erbringen. Damit wird verkannt, dass diese eine Schülerin nicht qua ihres Geschlechts eine besondere Stellung im Unterricht hat, sondern sie als gesamte Person gegenüber allen anderen Klassenmitgliedern (Jungen wie auch Mädchen) eine herausgehobene Stellung einnimmt.

In dieser Anerkennungsproblematik wird deutlich, dass schulische Erwartungen von den Jugendlichen der Gruppe Kona wie auch von den Jugendlichen der Gruppe Pali genderbezogen codiert werden. Dies zeigt sich an zwei Beispielen: Die Jugendlichen erfahren Schule darüber, dass eine bestimmte schulische Praxis (das Schreiben) gegenüber einer anderen schulischen Praxis (das Sprechen) als priorisiert wahrgenommen wird. Mädchen können aufgrund ihres Geschlechts die schulische Praxis, die höherwertig ist, eher erfüllen und erhalten dafür auch die besseren Noten. Des Weiteren zeigt sich für die Jugendlichen am zweiten Beispiel, dass Mädchen qua ihres Geschlechts bessere schulische Leistungen erbringen. Beide Gruppen führen damit die Anerkennung schulischer Leistung auf das Geschlecht zurück, woraus sich für die Jugendlichen eine Anerkennungsproblematik ergibt, die genderbezogen ist.

8.1.6 Anerkennungsproblematik „Die Nichtentsprechung zwischen Integration in die männliche Peerkultur und schulischen Erwartungen“

Des Weiteren kann auf der Peerebene und der schulischen Ebene eine Anerkennungsproblematik aufgezeigt werden, bei der die Zugehörigkeit der Jugendlichen zur männlichen Peergroup zentral wird. Anhand der Gruppen Hilo und Pali kann deutlich gemacht werden, dass der Integrationsprozess in die männliche Peergroup davon abhängig ist, dass die hegemoniale Männlichkeit der Peergroup von allen Jungen anerkannt wird.

Für die Gruppe Hilo konnte eine Hegemonie in der Peergroup herausgearbeitet werden, in der Dominanz, Macht und Gewalt im Fokus stehen und die Zugehörigkeit zur Peergroup daran festgemacht wird, dass sich durch gegenseitige Provokationen und Gewaltandrohungen Respekt verschafft wird. Bei der Gruppe Pali hingegen steht eine chauvinistische Haltung im Vordergrund, deren Hegemonie an Heterosexualität ausgerichtet ist und in der sich zugleich durch homophobe Aussagen von Homosexualität abgegrenzt wird. Die Anerkennung in der Peergroup ist in diesen beiden Gruppen demnach stark abhängig von der Orientierung an der vorherrschenden hegemonialen Männlichkeit innerhalb der Peergroup. Damit verweisen die Orientierungen der Jungen auf zwei Aspekte: Zum einen ist die soziale Wertschätzung des Einzelnen weniger abhängig von seiner Individualität und seinen spezifischen Fähigkeiten an sich, sondern von der Anerkennung der peerspezifischen hegemonialen Männlichkeit. Zum anderen wird deutlich, dass eine Nichtentsprechung dieser normativen Vorgaben der Peergroup sich in Form von Diffamierung oder Geringschätzung der ganzen Person zeigt, indem Mitschüler beispielsweise verprügelt oder als Schwule betitelt und damit aus der Peergroup ausgegrenzt werden.

Ein Zusammenhang, der sich in Bezug auf die Schule dokumentiert, sind die Wechselwirkungen zwischen der peerkulturellen Orientierung an hegemonialer Männlichkeit und den schulischen Erwartungen. Bei den beiden Gruppen Hilo und Pali zeigt sich, dass die Anerkennung in der Peergroup und die damit einhergehende Orientierung an hegemonialer Männlichkeit mit einer oppositionellen peerspezifischen Gegenschulkultur verbunden sind: Bei der Gruppe Hilo zeigt sich, dass sich sowohl Schulkultur als auch Peerkultur in ihren Orientierungen an hegemonialer Männlichkeit entsprechen: Allerdings wurde deutlich, dass ein Zusammentreffen dieser beiden Kulturen zu Konflikten führt und die schulischen Anforderungen und Erwartungen sowie die Anerkennung der Überlegenheit der Lehrkraft nicht unhinterfragt akzeptiert werden. Das heißt, schulische Erwartungshaltungen werden von den Jungen nicht reibungslos übernommen, stattdessen wird in einem Kampf um Anerkennung gegen die schulkulturelle Ausrichtung, die in den pädagogischen Orientierungen und der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte zum Ausdruck kommt, opponiert.

Bei der Gruppe Pali kann eine grundlegende Missachtung der Jungen seitens der Schule aufgezeigt werden, die für die Jugendlichen an einer geschlechtsspezifischen Diskriminierung festgemacht werden kann: Insbesondere der unterschiedliche Umgang der weiblichen Lehrkräfte mit Mädchen und Jungen macht deutlich, dass die Mädchen im Unterricht bevorzugt behandelt werden. Die angeführte Begründung seitens der Lehrerin für diesen

Umgang bezieht sich auf das Geschlecht: Mädchen können sich durch die chauvinistische Haltung der Jungen nicht entfalten und erhalten von Lehrerinnen besondere Privilegien im Unterricht. Damit zeigt sich für die Jungen im Unterricht bei Lehrerinnen eine Anerkennungsproblematik, die auf die rechtliche Ebene von Anerkennung bezogen ist, und zudem, dass den Jungen der Gruppe Pali nicht die gleichen Rechte zugesprochen werden wie den Mädchen. Im Zuge dessen erfahren die Jungen der Gruppe Pali eine Benachteiligung von Lehrerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule und es zeigt sich, indem die Jugendlichen aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit benachteiligt werden und die Privilegien nicht erhalten, eine Diskriminierung im Unterricht. Darüber hinaus werden wiederum an die Jugendlichen der Gruppe Pali durch die Schule Orientierungen herangetragen, die sich an hegemonialer Männlichkeit ausrichten. Aus diesem Widerspruch ergibt sich ein oppositioneller Umgang mit schulischen Erwartungen und Anforderungen. Auch hier wird ein Kampf um Anerkennung deutlich, in dem durch eine chauvinistische Umgangsweise die schulischen Erwartungen provokativ durch die Jungen infrage gestellt werden.

Insgesamt kann gezeigt werden, dass sich Anerkennungsproblematiken, die genderbezogen sind, dadurch bemerkbar machen, dass die Peerkultur der Jungen zu einer schulischen Gegenkultur wird, die das asymmetrische Beziehungsmuster zur Lehrkraft kollektiv unterläuft. Die Anerkennungsproblematik „Die Nichtentsprechung zwischen Integration in die männliche Peerkultur und schulischen Erwartungen“ bezieht sich damit einerseits auf die gesellschaftliche Erwartungshaltung der asymmetrischen Rahmung der Schüler-Lehrer-Beziehung: Hier wird deutlich, dass durch eine geschlechtsspezifische Gegenschulkultur die Überlegenheit der Lehrkraft nicht per se anerkannt wird. Andererseits verweist diese Anerkennungsproblematik wiederum auf eine Nichtentsprechung zwischen schulischen Bildungsinhalten und den Bildungsinteressen der Jungen, die wiederum in einer kollektiven Verweigerung hinsichtlich der Unterordnung im komplementären Beziehungsmuster und dazu führt, dass der Lehrkraft gegenüber kein Respekt erbracht wird.

8.2 Die Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken im Hinblick auf schulische Sozialisation

Hinsichtlich der Schule als Sozialisationsinstanz kann anhand der drei Fallrekonstruktionen und der herausgearbeiteten Anerkennungsproblematiken aufgezeigt werden, wie diese

Problematiken bearbeitet werden und was dies in Bezug auf schulische Sozialisation bedeutet. Dies heißt, diese Anerkennungsproblematiken sind nicht ausschließlich negativ auszulegen, sondern anhand der Bearbeitung dieser Anerkennungsproblematiken können die Jugendlichen sich ebenso weiterentwickeln: Wiezorek (2005, S. 301 ff.) verdeutlicht in ihrer biografisch ausgerichteten Perspektive, dass sich durch die Bewältigung von Anerkennungsproblematiken die Identitätsentwicklung vollzieht: Diesbezüglich wird von ihr zusammenfassend konstatiert, dass die Schule als gesellschaftliche Institution im Hinblick auf die Biografie unterschiedliche Anerkennungsproblematiken strukturiert, „*an die wiederum biographische Prozesse von Identitätsbildung und fortlaufende Identitätsherstellung gebunden sind*“ (ebd., S. 305; Herv. i. O.). Diese biografische Ausrichtung wurde in der vorliegenden Untersuchung zwar nicht aufgegriffen, dennoch kann hinsichtlich schulischer Sozialisation die Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken für die vorliegenden drei Fälle aufgezeigt werden. Damit hebt sich die Studie von der Biografieforschung ab und kann einen Beitrag zur schulischen Sozialisation leisten, indem herausgearbeitet wird, wie Anerkennungsproblematiken in der Peergroup kollektiv bearbeitet werden.

Durch die Thematisierung der Anerkennungsproblematiken in den drei Fallanalysen dokumentieren sich sowohl die schulischen Erfahrungen der Jungen und die damit zusammenhängende Auseinandersetzung mit schulisch-institutionellen Erwartungen als auch die sozialisatorische Bedeutung von Schule: Für die Gruppen Hilo und Pali kann aufgezeigt werden, dass Handlungs- und Verhaltensweisen, die sich stark an der hegemonialen Männlichkeit der Peergroup ausrichten, expressiv nach außen getragen werden. Ihr Kampf um Anerkennung ist durch Opposition gegenüber den Lehrkräften (und Referendaren) geprägt und wird lediglich anhand von Konflikten bedient. Die Schule als Sozialisationsinstanz befördert in diesem Rahmen für beide Gruppen die Verfestigung von peerspezifischen hegemonialen Männlichkeiten und einem expressiv nach außen gerichteten Umgang mit schulischen Erwartungen und Anforderungen: Für die Gruppe Hilo zeigt sich dies in der Entsprechung zwischen Peerkultur und Schulkultur, die im Zusammentreffen Spannungen und Widerstände erzeugen. Sowohl die Peerkultur als auch die Schulkultur orientieren sich an hegemonialer Männlichkeit, die durch Dominanz, Macht und Unterordnung gekennzeichnet ist. Im Zusammentreffen dieser beiden Kulturen wird deutlich, dass die Jugendlichen darum kämpfen, dass ihre peerspezifischen Praktiken von den Lehrkräften anerkannt werden. Bei der Gruppe Pali wird die Opposition sowohl bei der Missachtung von Bildungsinteressen der Jugendlichen im Unterricht deutlich als auch durch eine Bevorzugung

der Mädchen von Lehrerinnen. Dies zeigt sich darin, dass dieses Gymnasium von den Jugendlichen nicht als Ort der Wissensvermittlung wahrgenommen wird, da die Lehrkräfte ihnen kein adäquates Wissen anbieten. Des Weiteren machen die Jungen die Erfahrung, dass durch ihre chauvinistischen Haltungen die Mädchen im Unterricht bei Lehrerinnen bevorzugt behandelt werden.

Demgegenüber werden in der Gruppe Kona die Anerkennungsproblematiken (gedankenexperimentell) kollektiv bearbeitet, indem über die Kritik am bestehenden Schulsystem eine gemeinsame Schulvision entworfen wird: Diese Schulvision richtet sich danach aus, dass Schule nicht mehr die Schreibpraxis gegenüber einer Praxis des Sprechens priorisiert, sondern dass alle möglichen Formen schulischer Lernpraxis gleichwertig von Lehrkräften beurteilt werden und man so allen Schülern und Schülerinnen gerecht wird. Damit wird hier deutlich, dass die Jugendlichen mit den Anerkennungsproblematiken so umgehen, dass sie im Kollektiv neue Bilder von Schule entwerfen und aufzeigen, wie Schule allgemein besser sein könnte – und dies genderunabhängig. Dieser konstruktive Umgang mit schulischen Erwartungen und Anforderungen, indem Möglichkeiten entworfen werden, wie etwas besser sein könnte, macht deutlich, dass die Problematiken, unter denen sie leiden, auch anders dargestellt werden können.

Opposition wird von der Gruppe Kona nicht expressiv nach außen getragen, sondern exemplarisch kann am Beispiel der Hausaufgabenabschaffung im Mathematikunterricht deutlich gemacht werden, dass Alternativen angeführt werden, die für die Jungen Partizipationsmöglichkeiten in der Schule ermöglichen: Das Anführen anderer Länder, in denen Schüler und Schülerinnen keine Hausaufgaben erledigen müssen und dennoch erfolgreich sind, führt dazu, dass Hausaufgaben im Mathematikunterricht aufgehoben werden. Dieser konstruktive Umgang im Mathematikunterricht macht deutlich, dass die Jugendlichen mit ihren alternativen Entwürfen dahingehend erfolgreich sind, dass bestehende schulische Anforderungen (Hausaufgaben) abgeschafft werden.

Das Aufzeigen von Alternativen kann damit als eine subtile Form der Opposition gegenüber schulisch-institutionellen Erwartungen und Anforderungen verstanden werden: Ein expressives Nach-außen-Tragen von schulischen Gegenentwürfen könnte möglicherweise von Lehrkräften als Provokation und Opposition wahrgenommen werden, woraus ein repressiver Umgang folgen könnte, wie sich dies bei den Gruppen Hilo und Pali erkennen lässt. Damit kann im Hinblick auf schulische Sozialisation für die Gruppe Kona resümiert werden, dass durch konkrete Entwürfe von Alternativen Anerkennungsproblematiken dif-

ferenzierter im Kollektiv bearbeitet werden. Dies wiederum weist bei den Jugendlichen auf eine Differenzierung im Denken hin, die Ausdruck davon ist, wie bestehende schulische (oder auch gesellschaftliche) Verhältnisse verändert werden können.

Als zentraler Befund dieser Untersuchung kann verdeutlicht werden, wie vielfältig die Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken im Kollektiv ist: Vor allem die genderbezogenen Anerkennungsproblematiken werden von den Jungen kollektiv bearbeitet. Des Weiteren kann aufgezeigt werden, dass die Jugendlichen die eigenen Interessen gruppenspezifisch vertreten: Einerseits wird der Kampf um Anerkennung offensiv über Opposition ausgetragen und andererseits werden subversive Alternativen entworfen.

9 Abschlussbetrachtung und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die Frage nach der Benachteiligung von Jungen in der Schule. Um sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen, wurden Forschungslinien der schulischen, peer- und genderspezifischen Sozialisationsforschung fokussiert, sodass die rekonstruierten Orientierungen und Haltungen der Jugendlichen im schulischen und peerspezifischen Kontext sozialisationstheoretisch eingeordnet und diskutiert werden konnten. Die dargestellten Analysen nähern sich empirisch der Frage, inwiefern die Orientierungen und die Männlichkeitskonstruktionen der Jugendlichen, die sich im Kontext der männlichen Peergroup und im Kontext von Schule und Unterricht ausgestalten, für die Erfüllung schulischer Leistungs- und Verhaltenserwartungen relevant werden. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Aneignung der Schule von den Jungen durch divergente Anforderungen und Erwartungen im Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie in der Schüler-Schüler-Beziehung gekennzeichnet ist.

Um die Ausgangsfrage nach der Benachteiligung von Jungen in der Schule einzuordnen, konnte anhand von Anerkennungsproblematiken verdeutlicht werden, wie peerkulturelle sowie pädagogische Handlungspraxen im schulischen und unterrichtlichen Kontext relevant werden. Insbesondere auf der Ebene des Schüler-Lehrer-Verhältnisses dokumentieren sich komplexe Anerkennungsproblematiken, die deutlich machen, dass unterschiedliche Lern- und Verhaltenserwartungen sowie divergente Geschlechterkonstruktionen an die Jugendlichen herangetragen werden. Im Folgenden soll zunächst die Frage der Benachteiligung der Jungen im Hinblick auf ‚Doing Gender‘ in der Schule abschließend diskutiert (vgl. Unterkap. 9.1) und im Anschluss ein Ausblick auf offene und weiterführende Forschungsfragen gegeben werden (vgl. Unterkap. 9.2).

9.1 ‚Doing Gender‘ in der Schule: Benachteiligung der Jungen?

Bereits in dem vorherigen Kapitel ist ausgearbeitet worden, dass die Schule Anerkennungsproblematiken strukturiert, die kollektiv und genderbezogen von den Jungen bearbei-

tet werden. Die Frage, welche Erkenntnisse über „Doing Gender“ in der Schule aus der Perspektive der Jungen erfahren werden, wird im Weiteren fallübergreifend aufgegriffen und diskutiert.

Im Hinblick auf die Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken konnte aufgezeigt werden, dass ein Umgang mit Schule, der durch Alternativen gekennzeichnet ist, darauf verweist, dass Jungen weniger provokativ von den Lehrkräften wahrgenommen werden als Jungen, die ihre Opposition expressiv nach außen tragen. Das verweist darauf, dass Provokationen in Form von Machtdemonstrationen oder Darstellungen, die sich an den hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen der Peergroup orientieren, möglicherweise weniger an den Anerkennungsproblematiken ändern, als wenn mit diesen Problematiken konstruktiv umgegangen wird, indem sie in Alternativen überführt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass es vonseiten der Jungen einen genderbezogenen Kampf um Anerkennung gibt: Der wird einerseits sehr expressiv und offensiv von den Gruppen Hilo und Pali geführt und hat weitere Sanktionen vonseiten der Schule zur Folge. Diese beiden Gruppen verdeutlichen, dass Jungen, die sich stark an traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit ausrichten, eher dazu neigen, dieses Verhalten nicht nur in der Peergroup, sondern auch im Unterricht zu zeigen. Dies wiederum führt für diese beiden Fälle dazu, dass die Jugendlichen ihre Erwartungen und Anforderungen im Unterricht nicht durchsetzen können, sondern Anerkennungsproblematiken entstehen, die für sie als Jungen nur schwer zu bearbeiten sind.

Andererseits wird für die Gruppe Kona herausgearbeitet, dass dieser Kampf auch konstruktiver geführt werden kann, was wiederum einen subversiven Kampf um Anerkennung in der Schule verdeutlicht: Hier kann abgeleitet werden, dass aus einer subtilen Form der Opposition eine Überlegenheit gegenüber der Schule und ihren schulischen Erwartungen und Anforderungen hergestellt wird, die im Vergleich zu den Gruppen Hilo und Pali auf eine subversive Weise die schulischen Gegebenheiten bearbeitet.

Eine Kritik der Jugendlichen aller Gruppen ist es, dass sie gruppenbezogen im Hinblick auf das Geschlecht wahrgenommen werden: Der detaillierte Blick auf die Geschlechterkonstruktionen im schulischen Alltag aus der Sicht der Jungen bringt zum Vorschein, dass Lehrkräfte im Unterricht geschlechterdifferenziert und damit geschlechtsgruppenbezogen handeln. Dies zeigt sich an der Kritik der Jungen gegenüber den Lehrkräften, die ihnen gegenüber askriptive Merkmale festlegen, wie sie als Jungen sein sollen (und wie Mädchen sein sollen): Damit wird deutlich, dass Lehrkräfte unterschiedliche Lern- und Verhaltens-

erwartungen sowie Anforderungen an Schüler und Schülerinnen stellen, die von den Jungen auch genderbezogen verortet werden. Bei den Gruppen Kona und Pali konnte herausgearbeitet werden, dass die Mädchen durch Lehrerinnen eine besondere Schutzbedürftigkeit erfahren und sie im Unterricht bei weiblichen Lehrkräften bevorzugt behandelt werden. So zeigt sich hier eine geschlechtsspezifische Problematik, die sich auf rechtliche Anerkennung bezieht: Den Jungen werden aufgrund ihres Geschlechts nicht die gleichen Rechte im Unterricht bei Lehrerinnen zugesprochen wie den Mädchen. Hierdurch dokumentiert sich, dass den Jungen im Unterricht bei Lehrerinnen universeller Respekts vorzuenthalten wird, der zugleich eine Benachteiligung der Jungen der Gruppen Kona und Pali in der Schule verdeutlicht.

Für die Jugendlichen der Gruppe Pali kann ausdifferenziert werden, dass sich diese genderbezogene Benachteiligung durch die an sie herangetragenen Stereotype ergibt, die zugleich für sie als Jungen Widersprüche aufzeigen: Das heißt, mit der Bevorzugung der Mädchen im Unterricht bei Lehrerinnen und dem Hervorheben einer hegemonialen männlichen Sportkultur im Sportunterricht werden geschlechtsspezifische Stereotype durch die Lehrkräfte an die Jugendlichen herangetragen und zugleich erwartet, dass diese Stereotype bedient werden. Dies markiert den Widerspruch für die Jungen der Gruppe Pali: Es zeigt sich, dass die Schule selbst an Heteronormativität und hegemonialer Männlichkeit festhält, aber die Hegemonie in der Schule unterschiedlich bewertet wird. Im Sportunterricht wird eine Ausrichtung an hegemonialer Männlichkeit positiv bewertet und sie stellt somit keine Benachteiligung für Jungen dar (möglicherweise aber eine Benachteiligung für Mädchen). In anderen Unterrichtsfächern wird die Orientierung an hegemonialer Männlichkeit allerdings negativ beurteilt und dokumentiert für die Jungen damit eine Benachteiligung in der Schule.

Die Frage nach einer Benachteiligung der Jungen kann dahingehend beantwortet werden, dass sich Hinweise finden lassen, die eine genderbezogene Ungleichbehandlung der Jungen in der Schule deutlich machen, die im Schüler-Lehrer-Verhältnis angelegt ist und durch genderbezogene Stereotype zum Ausdruck kommt.

Auch wenn sich die geschlechtsspezifische Benachteiligung in Schule und Unterricht in den letzten Jahrzehnten verringert hat, kann nicht von einer Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht gesprochen werden. Die Auseinandersetzungen der Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, dass tradierte Geschlechtervorstellungen in der Schule sowohl durch Lehrkräfte als auch durch die Peer-

group an die Jungen herangetragen werden und traditionelle Geschlechtervorstellungen und traditionelle Stereotypen reproduziert werden. Damit kommt der pädagogischen Praxis eine zentrale Rolle zu: Männlichkeitspraxen sind in der Schule nicht isoliert in den Blick zu nehmen, sondern innerhalb unterschiedlicher sozialer Kontexte. Das heißt, die Lehrkräfte sollten den Einfluss und die Bedeutung von peerkulturellen Praktiken auf schulische sowie unterrichtliche Prozesse wahrnehmen, anerkennen und wissen, wie mit diesen umzugehen ist. Eben diese Forderung stellt einen Hinweis auf Genderpädagogik in den Fokus, in der die Alltagspraxis der Jugendlichen kritisch hinterfragt wird: Die Beziehungsstruktur der Peergroup, die beispielsweise in der Gruppe Hilo durch Hierarchie, Dominanz und Unterordnung strukturiert ist und eine Entsprechung in der Schulkultur findet, erfordert von den Lehrkräften eine Auseinandersetzung sowohl mit spezifischen Dynamiken von Hierarchisierung als auch mit den geschlechtsbezogenen heteronormativen Facetten dieser Hierarchisierung. Damit können pädagogische Situationen im Unterricht sowohl reflexiv eingeholt als auch bei der Bearbeitung von Anerkennungsproblematiken Unterstützung geleistet werden.

9.2 Ausblick und Anschlussfragen

In diesem abschließenden Kapitel stehen sowohl die offenen und weiterführenden Forschungsfragen und -desiderate als auch die Grenzen der vorliegenden Untersuchung im Fokus. Diese Studie ist eine qualitative Untersuchung, die aus der Perspektive von Jungen deren Konstruktionen im Hinblick auf Schule, Peers und Geschlecht in den Blick nimmt. Damit konnten die statistischen Hinweise aus quantitativen Studien, aus denen die These hervorging, dass Jungen in der Schule benachteiligt werden, differenzierter in den Blick genommen und darüber hinaus die Ergebnisse der meist ethnografischen Untersuchungen ergänzt werden.

Als spannend konnte die Verknüpfung zwischen den Jugendlichen der Gruppe Pali (vgl. Abschn. 7.2.1) und den Arbeiterjugendlichen von Willis (1979) aufgezeigt werden: Beide Gruppen entwerfen eine Gegenschulkultur, die sich an maskulin-chauvinistischen Verhaltensweisen ausrichtet. Willis (ebd.) führt die Elemente der Gegenschulkultur, in der pauschal Verhaltens- und Leistungsanforderungen zurückgewiesen werden, auf die allgemeine Arbeiterkultur der „lads“ zurück. Für die Jugendlichen der Gruppe Pali, die sich hier der schulischen Mittelschichtkultur des Gymnasiums mit hegemonialen Männlichkeitsent-

würfen widersetzen, kann nicht verallgemeinernd auf eine Arbeiterkultur hingewiesen werden. Aufgrund dieses Kontrasts wäre in den Blick zu nehmen, wie sich peerkulturelle Orientierungen und Haltungen von schulnonkonformen Jugendlichen auf die Schule auszeichnen – und das unabhängig vom Bildungsmilieu sowie vom sozialen Status der Jugendlichen.

Aufschlussreich wäre im Hinblick auf die Thematik der Benachteiligung in der Schule, dass die geschlechtsspezifische Perspektive erweitert wird und ebenso Mädchen in Bezug auf eine genderbezogene Ungleichbehandlung befragt werden. Damit könnte der Blickwinkel zum einen hinsichtlich des Geschlechts erweitert und zum anderen auch überprüft werden, ob die Wahrnehmungen und Deutungen der Jungen in Bezug auf eine geschlechtsspezifische Benachteiligung in der Schule von denen der Mädchen gestützt werden. Des Weiteren konnte aus der Sicht der Jungen verdeutlicht werden, dass den Lehrkräften im Erleben von Benachteiligung eine hohe Relevanz zukommt: Aus der Perspektive der Lehrkräfte wäre demnach zu fragen, inwiefern sie eine geschlechtsspezifische Benachteiligung wahrnehmen und inwiefern geschlechtliche Inszenierungen von Jugendlichen in Schule und Unterricht berücksichtigt werden. Mit dieser Perspektiverweiterung können sowohl die vorliegenden Ergebnisse als auch die Ergebnisse ethnografischer Untersuchungen zur Benachteiligung von Jungen in der Schule (vgl. hierzu Budde 2005; Budde 2012; Schulz 2012) ergänzt werden.

Außerdem zeigte sich für die Jugendlichen der Gruppe Hilo der vorliegenden Untersuchung ein Zusammenhang zwischen Peer- und Schulkultur, der an dieser Stelle hinsichtlich des Konzepts der Schulkultur (Helsper u. a. 2001) ausdifferenziert werden könnte. Erste Bezüge werden dahingehend thematisiert (vgl. hierzu Budde 2012; Budde & Reißler 2014), dennoch wird von Bennewitz/Bredenstein & Meier (2015) kritisiert, dass eine Verschränkung der peerkulturellen und schulkulturellen Perspektive bisher vernachlässigt wurde. Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass die kollektive Bearbeitung schulischer Anforderungen und Erwartungen innerhalb der Peergroup von einer genderspezifischen Praxis beeinflusst wird. Um einen Gesamtblick auf das Zusammenspiel von Peer- und Schulkultur zu erhalten, bedarf es allerdings einer komplexen qualitativen Mehrebenenanalyse, die möglicherweise durch eine repräsentative quantitative Untersuchung ergänzt wird, in der Schüler und Schülerinnen sowie Lehrkräfte die Qualität der Anerkennungsbeziehungen thematisieren.

Darüber hinaus wäre danach zu fragen, ob die herausgearbeiteten Anerkennungsproblematiken auch von Mädchen thematisiert werden. Bisherige Untersuchungen und Beiträge zur Thematik der Anerkennungsproblematik haben in ihrem Sample nur Jungen oder junge Männer berücksichtigt (vgl. hierzu Wiezorek 2005). Jedoch verweist die aktuelle schulbiografische Forschung, die sich unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive mit Schulkarrieren beschäftigt, darauf, dass Hinweise auf weitere Anerkennungsproblematiken zu finden sind (vgl. hierzu Sandring 2013; Niemann 2015), die bislang nicht geschlechtsspezifisch eingeordnet wurden. Da bereits die Relevanz der Lehrkraft betont wurde und die Schüler-Lehrer-Beziehung ein interaktives Wechselverhältnis ist, das durch Aushandlungsprozesse gekennzeichnet ist, wäre auch in Bezug auf Anerkennungsproblematiken die Perspektive der Lehrkraft in den Blick zu nehmen. Anzudenken ist auch hier ein qualitativer Zugang durch beispielsweise Interviews oder Gruppendiskussionen mit Lehrkräften, der möglicherweise die vorliegenden Ergebnisse sowie die Ergebnisse der ethnografischen Forschung von Budde (2009) ergänzt. Auf diese Weise könnten die Anerkennungsproblematiken im Kontrast zu den Schülern und Schülerinnen rekonstruiert und professionstheoretisch diskutiert werden.

Mit solchen Erweiterungen könnten die Anerkennungsproblematiken und die damit einhergehende geschlechtsspezifische Benachteiligung in der Schule modifiziert und auf unterschiedlichen Ebenen und Ausrichtungen weiterentwickelt werden.

Literatur

- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt a.M.: FISCHER Taschenbuch.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Avenarius, H. (2003). Welche Rechte und Pflichten haben Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung der Schulen und bei der Sicherung gleicher Lebenschancen. In *DIPF informiert* 2003, 4, 9-15.
- Baier, D. (2014). Von der ‚Krise der Jungen‘ zum ‚Triumph der Mädchen‘: Entwicklung der Geschlechterrollenorientierung in Deutschland. In T. Möhle, C. Pfeiffer, D. Baier (Hrsg.), *Die Krise der Jungen: Phänomenbeschreibung und Erklärungsansätze* (S. 257-270). Baden-Baden: Nomos.
- Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2007). „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ - Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 177-204). Bern [u.a.]: Haupt Verlag.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Behnken, I., Beisenkamp, A., Hunsmann, M., Kenn, S., Klöckner, C., Kühn, D., Maschke, S., Stecher, L., Wenzel, L., Zimmermann, M. & Zinnecker, J. (2005). *Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*. Siegen: Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Benjamin, S. (2001). Challenging Masculinities: disability and achievement in testing times. *Gender and Education* 13 (1), 39-55.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2015). Zum Verhältnis von Peerkultur zur Schulkultur. In J., Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer VS.
- Bennewitz, H., Breidenstein, G. & Meier, M. (2016). Peerkultur in der Schule. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 413-426). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Berg, D., Scherer, L., Oakland, T. & Tisdale, T. (2006). *Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule - die Bedeutung des Temperaments*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/year/2006/docId/70> (abgerufen am 17.06.2017).
- Bilden, H. & Duasien, B. (2006). Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Blomberg, C. (2015). Jungen und Sport in der Kinder- und Jugendhilfe. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 117-144). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1993). *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, R. (1997a). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49-61). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bohnsack, R. (1997b). Dokumentarische Methode. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191-212). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003a). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, R. (2003b). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 550-570.
- Bohnsack, R. (2007). Dokumentarische Methode und praxeologische Wissenssoziologie. In R. Schützeichel, (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 180-190). Konstanz: UVK.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9-24, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. & Nohl, A.-M. (2001). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 303-308). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 309-322). Opladen: Leske + Budrich.
- Böhnisch, L. (2003). *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.
- Böhnisch, L. (2013). *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

- Böhnisch, L. (2014). Cliques machen Männer: Jungen im Kontext von Cliques und Jugend(sub)kulturen. In K. Farin & K. Möller, (Hrsg.), *Kerl sein. Kulturelle Szenen und Praktiken von Jungen* (S. 7-38). Belin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.
- Böhnisch, L. (2015). *Pädagogik und Männlichkeit. Eine Einführung* (2. überarbeitete Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionellen Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 2* (S. 21-40). Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag: doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Budde, J. (2008). Bildungsmisserfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen (Bildungsforschung Band 23). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 07.03.2017. Verfügbar unter: https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Datendienste/Bildungsmisserfolg.pdf (abgerufen am 17.06.2017).
- Budde, J. (2009). Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch – Zwischen Schule, männlichen Habitus und Peerkultur* (S. 73-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2012). Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolg und Geschlecht leisten? In D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 23-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. & Faulstich-Wieland, H. (2005). Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In V. King & K. Flaake, (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 37-56). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

- Budde, J. & Reißler, G. (2014). Männlicher Habitus und Schulkultur – Zur Analyse von vergeschlechtlichten Passungsverhältnissen. In C. Theurer, C. Siedenbiedel, J. Budde (Hrsg.), *Lernen und Geschlecht* (S. 29-45). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Budde, J., Thon, C., Walgenbach, K. (2014). Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. In B. Budde, C. Thon, K. Walgenbach (Hrsg.), *Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen* (S. 11-26). Opladen u.a.: Verlag Barbara Buchrich
- Burmester, K. & Neuber, N. (2015). Halbzeit oder Halfpipe? – Männlichkeitsdarstellung adoleszenter Jungen im Fußball und Skateboarding. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 201-223). Wiesbaden: Springer VS.
- Bütow, B. (2006). *Mädchen in Cliques. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Brehmer, I. (1982). *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Brehmer, I. (1987). *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Berlin: Frauen + Schule Verlag.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945-964, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Breitenbach, E. (1994). Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. *Die Deutsche Schule*, 86 (2), 179-192.
- Breitenbach, E. (2000). *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen*. Opladen: Leske + Budrich.

- Brumlik, M. & Holtappels, H. G. (1987). MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure - interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (S. 89-103). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Bründel, H. & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen - klare Regeln, klare Konsequenzen* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Calmbach, M., Thomas, P., Borchard, I. & Flaig, B. (2011). *Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Chess, S. & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and Practice*. New York: Bruner/Mazel.
- Claßen, A. & Nießen, K. (2006). *Das Trainingsraum-Programm. Unterrichtsstörungen pädagogisch auflösen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (1993). The Big Picture: Masculinities in Recent World History. *Theory and Society*, 22, 597-623.
- Connell, R. W. (1999). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Springer Verlag.
- Connell, R. (2013). *Gender*. Wiesbaden: Springer VS.
- Connell, R. W. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge Falmer.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. (2010). Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 245-271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (6), 938-958.
- Diehm, I. (2008). Kindergarten und Grundschule. Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 557-575). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ditton, H. (2007). Leistungsentwicklung und Unterrichtsqualität aus Schülersicht. In F.-M. Konrad & M. Sailer (Hrsg.), *Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung* (S. 9-22). Münster u.a.: Waxmann.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education. *International Review of Education*, 53, 183-203.
- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Ecarius J., Eulenbach, M., Fuchs., T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, F. (1987). Schulische Umwelt und Strategien zur Bewältigung von Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34, 100-110.
- Enders-Drägässer, U. (1982). *Gutachten „Frauen und Schule“*. Gießen: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Fabel-Lamla, M. & Thielen, M. (2011). Interprofessionelle Kooperation. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 61-69). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. & Wiezorek, C. (2008). Schulentwicklung im Transformationsprozess – Zum Verhältnis von Biographie und schulischen Reformprozessen. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse quali-*

- tativer Sozialforschung* (S. 327-345). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation – enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen.* Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag.
- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation.* Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule.* Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule.* München [u.a.]: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulvergleichs.* Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Fend, H. (1991). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 9-32). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV.* Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.* Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration: In G. Mertens, U. Frost, W.

- Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II.* (S. 43-55). Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976a). *Sozialisations-effekte der Schule. Soziologie der Schule II.* Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976b). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem Gutachten und Studien der Bildungscommission des Deutschen Bildungsrates.* Stuttgart: Klett Verlag.
- Fichera, U. (1996). *Die Schulbuchkritik in der BRD. Beiträge zur Neugestaltung der Geschlechterverhältnisse.* Frankfurt a. M.: Lang.
- Finsterwald, M. (2008). Geschlechterstereotype in Schulbüchern. In M. Hempel (Hrsg.), *Fachdidaktik und Geschlecht* (S. 29-39). Vechta: Hochschule Vechta.
- Fischer, A. & Münchmeier, R. (1997): *Jugend'97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen.* Opladen: Leske + Budrich.
- Flaake, K. (2006). Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz-Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In S. Jösting & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 27-44). Oldenburg: BIS Verlag.
- Fleischmann, O. (2008). Anmerkung zur Jungenpädagogik der Tschechischen Republik. In O. Holz (Hrsg.), *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa: Standortbestimmung – Trends – Untersuchungsergebnisse* (S. 53-63). Münster: Waxmann.
- Ford, E. E. (1994). *Discipline for Home and School. Book I.* Scottsdale: Brandt.
- Ford, E. E. (1996). *Discipline for Home and School. Book II.* Scottsdale: Brandt.
- Frasch, H. & Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. In I. Brehmer (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 260-278). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Frazier, N. & Sadker, M. (1973). *Sexism in School and Society (Critical issues in education).* New York: Harper & Row.

- Fuchs-Dorn, A. (2013). *Den Schulabschluss schaffen. Erfolgsbedingungen einer schulischen Fördermaßnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 388-405.
- Gildemeister, R. (1992). Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit. In I. Ostner & K. Lichtblau (Hrsg.), *Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen* (S. 220-240). Frankfurt a. M: Campus Verlag.
- Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 167-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137-145, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränderte Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Gordon, T. , Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and Difference in School*. London: Macmillan.
- Graf-Götz, W. (2008). *Brennpunkt Hauptschule*. München: M-Press Meidenbauer.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Griese, H. M. (2016). Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?)Integration. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 55-73). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Guggenbühl, A. (2008). Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 150-167). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Habermas, J. (1973). *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (1992). Prevalence of Problematic Behavior in Four-Year-Olds. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33 (4), 359-369.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - Männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In C. Hagemann-White & M. S. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (Forum Frauenforschung 2, S. 224-235). Bielefeld: AJZ Verlag.
- Hagemann-White, C. (2010). Geschlechtertheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger, C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 153-174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinze, T. (1980). *Schülertaktiken*. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Helsper, W. (2006). Zwischen Gemeinschaft und Ausschluss - die schulische Integrations- und Anerkennungsräume im Kontrast. In W. Helsper, H.-H. Krüger, S. Fritzsche, S. Sandring, C. Wiezorek, O. Böhm-Kasper & N. Pfaff (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 293-317). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2008a). Schülerbiographie und Schulkarriere. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 927-944, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Helsper, W. (2008b). Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In C. Grunert, H.-J. Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 135-163). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2008c). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), 63-80.
- Helsper, W. & Bertram, M. (1999): Biografieforschung und SchülerInnenforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 259-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2008). *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2010). Jugend und Schule. In H.-H. Krüger, & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 619-659, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (1998). Entwürfe einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In J. Keuffer, H.-H. Krüger, S. Reinhardt & H. Wenzel (Hrsg.), *Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung* (S. 29-75). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O. & Pfaff, N. (2006). *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. Lingkost, A. (2007). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafener, P. Henkenborg, A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

- Helsper, W., Müller, H. J., Nölke, E. & Combe, A. (1991). *Jugendliche Außenseiter zur Rekonstruktion scheiternder Bildungs- und Ausbildungsverläufe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179-206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Stelmaszyk, B., Ullrich, H., Graßhoff, G., Höblich, D. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W., Ziems, C., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2012). Der Übergang in die Sekundarstufe aus Sicht der Kinder und dessen Bedeutung für die Schülerbiographie bis zur 7. Klasse. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 122-159). Köln: Carl Link.
- Henry, J. (1975). Lernziel Entfremdung. Analysen von Unterrichtszenen in Grundschule. In Zinnecker, J. (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 35-51). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Hessisches Kultusministerium (2015). *SchuB-Klassen in Hessen* (S. 17). Verfügbar unter: http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/2014_11_20-SchuB_Homepage_14-15.pdf (abgerufen am 17.06.2017).
- Hessisches Schulgesetz, in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24. März 2015 (GVBl. S. 118).
- Höblich, D. (2010). *Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von SchülerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hochschild, A. R. (1993). *Der 48-Stunden-Tag. Wege aus dem Dilemma berufstätiger Eltern*. München: Droemer Knauer.
- Hoferichter, H. U. (1980). Schülerrezepte – Strategien zum Umgang mit Schule und Lehrern. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, 416-421.
- Hoffmann, L. & Lerke, M. (1986). Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 189-204.

- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Holtappels, H. G. (1987). *Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive*. Bochum: Schallwig.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Humrich, M. & Helsper, W. (2011). Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen. Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags)Schule. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 42-56). Weinheim: München.
- Humrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 53-82). Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, K. & Wolf, H. K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Huxel, K. (2014). *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 19-34). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

- Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum: Unterrichtsstörungen als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz*, 33, 98-117.
- Kaiser, A. (1985). Aufstieg nach Leistung? Frauen in der Grundschule. *Die Grundschule* (2), 42-43.
- Keddie, A. (2006). Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity. *Oxford Review of Education*, 32 (4), 521-534.
- Kelle, H. (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In D. Lemmemöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 116-132). Opladen: Leske + Budrich.
- King, V. (2004). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kipper, H. (2013). *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch-Priewe, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köhler, S.-M. (2016). Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebenslauf. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 89-119). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016). *Handbuch Peerforschung*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 102-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Kreienbaum, M. A. (1992). *Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. (2016). Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 37-53). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Deinert, A. & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2010). *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lerner, J. V. (1983). The Role of Temperament in Psychosocial Adaptation in Early Adolescents: A Test of a “Goodness-of-Fit” Model. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 149-157.

- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuität im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010 - 16. Schelljugendstudie* (S. 53-128). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lutzau, v. M. (1996). Wie Schulleiterinnen ihre Rolle sehen und wie sie mit Macht umgehen. In A. Kaiser (Hrsg.), *FrauenStärken - ändern Schule* (S.272-289). Bielefeld: Kleine.
- Maihofer, A. (2015). Sozialisation und Geschlecht. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 630-658, 8. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mammes, I. & Budde, J. (2009). Einleitung. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch – Zwischen Schule, männlichen Habitus und Peerkultur* (S. 7-11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1973). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 2 Grundlegende Methoden und Techniken Erster Teil* (S. 228-259, 3., umgearbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Martin, A. & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49, 320-334.
- Maschke S. & Stecher, L. (2006). Strategie und Struktur, oder: Wie kommen SchülerInnen gut durch die Schule? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (4), 497-516.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarius, J. & Gusinde, F. (2013). *Appolutely smart. Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Group: Continuities and Discontinuities. *Public Opinion Quarterly* 51, 550-566.
- Meuser, M. (2005). Strukturübungen. Peergroup, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In V. King & V. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 309-323). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Meuser, M. (2008). It's a Men's World. Ernste Spiele männlicher Vergemeinschaftung. In Klein, G. & Meuser, M. (Hrsg.), *Ernste Spiel. Zur politischen Soziologie des Fußballs* (S. 113-134). Bielefeld: Transcript.
- Meuser, M. (2010). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S.140-142, 3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Michalek, R. (2006). „Also, wir Jungs sind...“ *Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Michalek, R. (2009). Gruppendiskussionen mit Grundschulern. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 47-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Michalek, R., Schönknecht, G. & Laros, A. (2012). Männlichkeit, Leistungsorientierung und Arbeitsmotivation – Einblicke in eine Studie an einem Schweizer Gymnasium. In M. S. Baader, J. Bilstein & T. Tholen (Hrsg.), *Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeit im Fokus der Gender-Studies* (S. 225-269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möbius, P. J. (1905). *Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes* (8. Auflage). München: Matthes & Seitz Verlag
- Naujok, N., Brandt, B., Krummheuer, G. (2008). Interaktion im Unterricht. In W. Helder & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 779-799, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nebel, J. A. & Füssel, H.-P. (2012). Rechtliche Aspekte des Handelns in Institutionen. In U. Sandfuch, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 397-405.
- Nerowski, C. (2015). *Die Grenzen der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Neuber, N. & Blomberg, C. (2015), Warum Jungen? In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 15-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Niemann, M. (2015). *Der ‚Abstieg‘ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein – ein qualitativer Längsschnitt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographisch-analytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence, PISA*: OECD Publishing.
- Oevermann, U. (2003). Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung? *Pädagogische Korrespondenz* (30), 54-70.
- Parsons, T. & Bales, R. (1956). *Family, socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1968a). Systemtische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblicke. In D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Talcott Parsons` Beiträge zur soziologischen Theorie*.
- Parsons, T. (1968b). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. (1968c). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

- Parsons, T. (1976). Zur Allgemeinen Theorie in der Soziologie. In S. Jensen (Hrsg.), *Zur Theorie sozialer Systeme* (S. 85-120). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. & Shils, E. (1951): *Values, Motives, and Systems of Action*. In T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.), *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, S. 45-276.
- Phoenix, A. & Frosh, S. (2005). »Hegemoniale Männlichkeit«, Männlichkeitsvorstellungen und –ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 19-35). Frankfurt a.M. & New York: Campus Verlag.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004). *PISA 2003: der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007). *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Band 2*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pongratz, L. A. (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In N. Ricken, M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren* (S. 243-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Popp, U. (2010). Von der „Verschulung der Jugend“ zur „jugendgerechten“ Schule? In C. Riegel, A. Scherr, B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 327-343). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pryborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (1), 61-91.

- Reinecke, J., Stemmler, M., Wittenberg, J. (2016). *Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter. Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinders, H. (2005). Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleitungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 551-567.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Renold, E. (2004). „Other“ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education* 16, 247-266.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen-Erklärungsansätze-Intervention* (S. 13-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rieske, T. V. (2011). *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen*. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roisch, H. (2003). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Rosenberg, F. v. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung*. Berlin: Logos Verlag.
- Salisch, M. v. (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75-87). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Sander, U. (2014). Jugend und Jugendlichkeit als Identitätskern moderner Gesellschaften. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 29-43). Wiesbaden: Springer VS.

- Sandring, S. (2013). *Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Samjeske, K. (2007). Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 177-200). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Sarges, H. (1984). Mädchen und Mathematikunterricht. In Arbeitsgruppe Elternarbeit (Hrsg.), *Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule* (S. 196-212). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 75-80, 3. Auflage). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf & Köln: Eugen Diederichs Verlag.
- Schrader, T.-B. (2016). Peergroup als Kontexte der Aushandlung und Praxis von Geschlechterrollen. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 305-322). Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich.
- Schultz, D. (1978). *Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge: Sexismus in der Erziehung. Interviews, Bericht, Analysen (Band 1)*. Berlin: Frauenselbstverlag.
- Schultz, D. (1979). *Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge: Sexismus in der Erziehung. Schülerinnen und Pädagoginnen berichten (Band 2)*. Berlin: Frauenselbstverlag.
- Shaw, J. (1977). *Sexual divisions in the classroom. Paper presented at the conference "Teaching Girls to be Women"*. Essex.
- Seebauer, R. & Göttel, J. (2008). „Männlichkeit ist das, was Weiblichkeit nicht ist“ – Buben- und Burschenarbeit in Österreich. In O. Holz (Hrsg.), *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa* (S. 25-37). Münster: Waxmann.
- Searle, J. R. (2012). *Wie wir die soziale Welt machen. Die Struktur der menschlichen Zivilisation*. Berlin: Suhrkamp.
- Seiffge-Krenke, I. & Seiffge, J. M. (2005). "Boys play sport...?" Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In V. King & V. Flaake

- (Hrsg.), *Männliche Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 267-285). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Sitzer, P. & Wiezorek, S. (2005). Anerkennung. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 101-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Skelton, C. (2001). Typical boys? Theorizing masculinity in educational settings. In B. Francis & C. Skelton (Hrsg.), *Investigating Gender. Contemporary perspectives in education* (pp. 164-176). Buckingham: Open University Press.
- Skinningsrud, T. (1984). Mädchen im Klassenzimmer. Warum sie nicht sprechen. *Frauen und Schule*, 3, S. 21-23.
- Spaulding, R. (1963). *Achievement, creativity, and self-concept correlates of teacher-pupil transactions in elementary schools. Cooperative Research Project No. 1352*. Washington D.C.: Office of Education.
- Spender, D. & Sarah, E. (1980). *Learning to lose*. London: Cox & Wymen.
- Spender, D. (1985). *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Spiewak, M. & Otto, J. (2010, 05.08.). Was hilft den Jungen? Die Bildungsexperten Hannelore Faulstich-Wieland und Klaus Hurrelmann streiten über die richtigen Förderkonzepte. *DIE ZEIT*, 32/2010. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2010/32/Streitgesprach-Jungen>
- Spohn, B. (2015). „Die Trainingsraummethode von innen“. Eine empirische Studie an Schulen für Erziehungshilfe und Förderschulen in Baden-Württemberg. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 204-209). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. (2009). Underachievement von Jungen in der Schule. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 131-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium – die Sicht der Jugendlichen. In H. Reinders, E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 201-217). Opladen: Leske + Budrich.
- Stürzer, M. (2003). Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 151-170). Opladen: Leske + Budrich.
- Swain, J. (2003). Needing to be „in the know“: strategies of subordination uses by 10-11-year old schoolboys. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 305-324.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30, 167-185.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisierungstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung* (16 vollst. überarb. und erw. Auflage). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Thole, W. & Schoneville, H. (2010). Jugendliche in Peer Groups und soziale Ungleichheit. In M. Haring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.). *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 141-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thomas, P.M.; Flügge, E. (2013). Lernen kann man überall. Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung in einer vielfältigen Bildungslandschaft. In P.M. Thomas & M. Calmbach (Hrsg.), *Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (S. 201-211). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Walther, A. (2014). Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem? In U. Karl (Hrsg.), *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit* (S. 118-135). Weinheim & Basel: Juventa Verlag.
- Wellgraf, F. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript Verlag.

- Wendt, P.-U. (2015). *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Wenzel, H. (2010). Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeholte Forderung. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 57-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schule Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 126-136, 3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiezorek, C. (2014). Bildung, Anerkennung und gesellschaftliche Integration. *Ethik und Gesellschaft*, 1, 1-23. Verfügbar unter: <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/viewFile/1-2014-art-6/49> (abgerufen am 17.06.2017).
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Winter, G. R. & Göppel, R. (2011). Trainingsraum für Störer? *Pädagogik* 63 (1), 46-47.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Zaborowski, K.U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Zenke, K. & Wissinger, J. (2011). Historische Aspekte auf bildungstheoretische Grundlagen zu Konzepten betrieblicher Öffnung in unteren Bildungsgängen des allgemeinbildenden Schulwesens. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 19-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (1972). Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbeck: Rowohlt.
- Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S. 9-25). Weinheim: Juventa Verlag.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (5), S. 667-690.
- Zinnecker, J. (2004). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Bohme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 501-529). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich.

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre:

Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der 'Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis' niedergelegt sind, eingehalten.

Katharina Kanitz