

Jungen als Bildungsverlierer?

Vortrag an der Universität Innsbruck

4. Innsbrucker Gender Lecture am 16.06.2009

Dr. Jürgen Budde (ZSB, Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg)

Einleitung

Das Thema Jungen ist „In“. Geht es aktuell um den Zusammenhang von Bildung und Geschlecht stehen vor allem die Jungen im Zentrum der Aufmerksamkeit. In der aktuellen Debatte dominiert dabei vor allem der Diskurs um die *Bildungsverlierer*. Von der Presse über die Politik bis hin zur geschlechtsbezogenen Bildungsforschung wird immer wieder – und immer vehementer – die These vertreten, dass Jungen im Bildungssystem abgehängt werden (vgl. Beuster; Guggenbühl).

Als Begründung werden meist drei zentrale Diskursfiguren herangezogen, die fragwürdige Tendenzen beinhalten. Dies sind die Punkte: „*Feminisierung von Bildung*“, „*Jungen sind (von Natur aus) anders*“ und „*Abwesenheit von Männern*“. Während in diesen Positionen Jungen vor allem als *passiv* als Opfer der Handlungen Anderer auftauchen – der Lehrerinnen, der Hormone oder der abwesenden Männer –, existiert gleichsam auf der anderen Seite die gegensätzliche Vorstellung, nämlich die Sicht auf Jungen als diejenigen, die qua Geschlecht Probleme machen. Hier stehen sie als *aktiv* Handlende – als „*trouble-maker*“ – im Mittelpunkt, meist unter einer individualistisch verkürzten Perspektive.

Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Sicher ist, dass die Frage offensichtlich rhetorisch gestellt ist, sodass die Antwort nicht wirklich ergebnisoffen ausfallen kann. *Die* Jungen sind genauso wenig *die* Bildungsverlierer, wie *die* Lehrer *alle* nur Frontalunterricht machen. „Über Männlichkeit als ein und dasselbe Wesen quer durch die Unterschiede von Ort und Zeit zu reden“, so hat Raewyn Connell bereits 1995 gesagt, „bedeutet einen Abstieg ins Absurde“ (Connell 1995). Dass diese These trotzdem so intensiv diskutiert wird, hat m.E. vor allem drei Ursachen:

1. Erstens: Männlichkeit als Thema ist diskusfähig geworden. Da Männlichkeit keine „ontologische Gewissheit“ mehr darstellt, wird zunehmend darüber geforscht, wie Männlichkeit hergestellt wird.
2. Zweitens: „Mädchen konnten Vorsprung weiter ausbauen“ wäre zwar eine Überschrift, die in den Sportteil einer Zeitung passt, nicht aber auf ihre Bildungsseite, denn wir erwarten in der Regel, dass das Bildungssystem zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen möge.
3. Drittens scheint es so zu sein, dass die Erwartung männliche Dominanz noch immer tief in den Kanon unserer Erwartungen eingelassen ist, sonst wäre ja der scheinbare Überraschungseffekt nicht so groß. Der viel zitierte Wandel vom Arbeitermädchen zum Migrantensohn ist irritierender und somit in der Aufmerksamkeitsökonomie interessanter, als es die Meldung wäre: „Arbeitermädchen immer noch benachteiligt“.

Ich möchte heute im ersten Teil die Diagnose Bildungsverlierer anhand empirischer Ergebnisse differenzieren. In einem zweiten Schritt werde ich Männlichkeit theoretisieren und dann anhand von Beobachtungsprotokollen aus Sicht von Jungen und Lehrkräften argumentieren, dass die Kapitalienaus-

handlungen vieler Jungen im Feld Schule einem ungünstigen Wechselkurs unterliegen können. Am Ende stelle ich weitergehende Überlegungen für die Bildungsforschung an.

Diagnose Bildungsverlierer?

Zuerst möchte ich also danach fragen, auf welcher Grundlage die Diagnose der Bildungsverlierer getroffen wird.

- Geht um das Verhältnis zu den *früheren Leistungen der Jungen*?
- Geht es um *Kompetenzen*?
- Geht es um *Abschlüsse*?
- Oder geht es bei der Beurteilung, ob Jungen die neuen Bildungsverlierer sind, darum, *was die Jugendlichen später aus den erworbenen Abschlüssen machen?*

Wird die vermeintliche Verliererposition an den *früheren Leistungen der Jungen gemessen*, dann stellen wir fest, dass Jungen auch schon früher schlechtere Leistungen hatten als ihre Mitschülerinnen, dies aber deswegen nicht aufgefallen ist, weil Jungen in größerer Zahl auf den höheren Schulen vertreten waren (vgl. Rodax/Hurrelmann 1986).

Geht es um *Kompetenzen*? Dieses Kriterium wird oft als Kronzeuge herangezogen, hier spiegelt sich die Dominanz des PISA-Diskurses in der Bildungslandschaft wieder. Denn Bildungserfolg wird seit dem Jahr 2000 oftmals mit einem guten Platz in nationalen oder internationalen Ranking gleichgesetzt. Entsprechend wird auch die Frage des Abschneidens von *den Jungen* oder *den Mädchen* gehandhabt wie ein Fußballspiel: Sieg oder Niederlage. Vor allem das schlechte Abschneiden in der ersten PISA-Studie lieferte Anlass zur Hinterfragung der Effektivität des deutschen und auch des österreichischen Schulsystems und lenkte in diesem Zusammenhang auch den Aufmerksamkeitsfokus auf Geschlecht. Mit der PISA-Studie 2000 ist es zwar dankenswerter Weise gelungen, Kompetenzunterschiede aufgrund von sozialen Kategorien quantitativ nachzuweisen und so zum allgemeinen Thema zu machen, gleichzeitig bestehen Tendenzen, die Frage nach Ungleichheit im Bildungssystem auf Kompetenzdifferenzen in PISA-relevanten Fächern zu reduzieren. Es zeigt sich für Deutschland, dass die Kompetenzdifferenzen vor allem ein Problem der Sekundarstufe I sind. Jungen und Mädchen betreten die Grundschule mittlerweile mit ähnlichen Voraussetzungen, auch am Ende der 4. Klasse sind die Kompetenzdifferenzen noch moderat. Anhand der PISA-Daten lässt sich für Österreich die These der Bildungsverlierer nicht aufrecht erhalten. Denn sowohl in der Spitzengruppe als auch unter den RisikoschülerInnen sind Jungen wie Mädchen in Österreich zu 4% bzw. 10% gleich häufig vertreten. In den Bereichen Naturwissenschaft und vor allem in Mathematik liegen die Kompetenzen der österreichischen Jungen *über* denen ihrer Mitschülerinnen. In Mathematik ist der Kompetenzunterschied sogar der größte in einem OECD-Land, die Jungen liegen um 23 Punkte vorne. Im Lesen sieht es entgegengesetzt aus, hier haben Mädchen besondere Stärken. Die Auswertung der PISA-Daten verweist darauf, dass es in Deutschland vor allem um verschiedenen „Geschlechterterritorien“ (Kelle 2003, S. 187) geht, nach denen Mathematik, Physik oder Informatik als männliche, und sprachliche sowie künstlerische Fächer als weibliche Domänen gelten (vgl. Prenzel u.a. 2007). Die PISA-Studie dokumentiert darüber hinaus, dass die Leistungsschere zwischen Jungen und Mädchen in Österreich über die drei Messzeitpunkte entgegen dem internationalen Trend eher aufgeht. Somit lässt sich differenzieren, dass in Bezug auf das Kriterium Kompetenzen einerseits die große Anzahl von Jungen mit geringer Leistung im Lesen Sorgen bereiten. Ebenfalls bereiten die besonders kompetenzschwachen Jungen Sorge, deren Zahl allerdings nicht viel größer ist als die kompetenzschwacher Mädchen.

Die „Geschlechterterritorien“ finden sich übrigens in den Einstellungen der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Eltern gleichermaßen wieder, die oftmals durch tradierte Stereotype geprägt sind. So halten beispielsweise Mathematik- und Physiklehrkräfte Jungen in diesen Fächern für kompetenter und richten höhere Erwartungen an sie. Im Fach Deutsch sieht es umgekehrt aus, hier halten die Lehrkräfte Mädchen für kompetenter, Jungen hingegen für desinteressierter, weniger engagiert und fachlich weniger geeignet. Generell werden Jungen bei positiven Leistungen eher als „genial“ beschrieben, Mädchen eher als „fleißig“.

Die Kompetenzen sagen jedoch nur bedingt etwas über die tatsächlich erhaltenen Schulnoten aus. Vergleicht man nämlich die Noten von Jungen und Mädchen mit gleichen Kompetenzen, dann stellt man fest, dass Jungen – durchschnittlich – schlechtere Noten erhalten – und zwar in allen getesteten Bereichen. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass ihr *soziales Verhalten negativer Bewertung* unterliegt – Darauf werde ich noch zurückkommen (vgl. Budde u.a. 2008).

Geht es als weiteres Kriterium um die Abschlüsse? Hier liegen Jungen im Durchschnitt hinten. Sie besuchen geringer qualifizierende Schulformen und beenden die Schullaufbahn öfter ohne Abschluss. Vor allem Förderschulen werden überproportional häufig von Jungen besucht. Gemessen an diesem Kriterium sind vor allem jungen Frauen in den ostdeutschen Ländern die erfolgreichste Gruppe. Allerdings heißt dies nicht, dass die Jugendlichen ihr Leben lang ohne Abschluss bleiben. Im Alter von 22 Jahren haben in Deutschland nur noch 2,1% der jungen Frauen und 2,7% der jungen Männer keinen Abschluss, weil durch erfolgreiche Ausbildungen und weiteren Schulbesuch nachgeholt werden. Welchen „Marktwert“ diese nachgeholt Abschlüsse allerdings haben, ist eine offene Frage. Hinzu kommt, dass die Bildungsverläufe von Jungen durchschnittlich weniger gradlinig sind. Sie werden später eingeschult, bleiben häufiger sitzen, müssen öfter auf geringer qualifizierende Schulformen wechseln.

Als weiteres Kriterium kann die Verliererposition daran gemessen werden, was die Jugendlichen später aus den erworbenen Abschlüssen machen? Viele Jungen lernen in der Schule durchaus etwas fürs Leben – beispielsweise Selbstbewusstsein, Solidarität, Humor, Durchsetzungsfähigkeit oder Konkurrenzverhalten –, sie erwerben unter Geschlechterperspektive das, was Pierre Bourdieu als männlichen Habitus beschreibt und der dazu führen kann, dass junge Männer im Übergang von der Schule in den Beruf im Durchschnitt tendenziell Vorteile haben können, - wobei klar ist, dass diese Aussage so global ist, dass nur als allgemeine Trendaussage zu werten ist. Vor allem mittel- und gut qualifizierte junge Männer wählen Berufswege, die bessere Verdienst- und Karrieremöglichkeiten bieten als die Berufswege von ähnlich qualifizierten jungen Frauen. Die oben bereits angesprochenen Geschlechterreviere bilden sich hier wieder ab. Die am stärksten männerdominierten Studienfächer sind Elektrotechnik, Informatik und Maschinenbau sowie Physik. In Psychologie, Erziehungswissenschaft sowie Germanistik werden im Gegenzug nur selten von Männern belegt.

Anders sieht dies im unteren Qualifizierungssegment aus. Zwar herrscht auch hier bislang eine traditionelle Berufswahl vor, die damit zusammenhängende Orientierung auf Handwerk und Industrie kann sich jedoch perspektivisch als Nachteil für Jungen erweisen, da die Jobs in diesen Sparten an Bedeutung verlieren. Eine abschließende Beurteilung steht hier nach aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). In dieser Gruppe befinden sich auch diejenigen jungen Männer, die sicherlich als Bildungsverlierer bezeichnet werden können. Und deren Karrierewege Anlass zu großer Sorge bieten.

Soweit eine erste Differenzierung. Wie sich zeigt, bieten die unterschiedlichen Kriterien verschiedene Blickwinkel auf die Frage der Benachteiligung aufgrund von Geschlecht. Eine weitere Differenzierung

käme ins Spiel, würden wir sozialen Status und Migrationshintergrund hinzuziehen. Hier bildet sich zwar die gleiche Geschlechterrelation ab – Jungen mit Migrationshintergrund haben geringen schulischen Erfolg als Mädchen mit Migrationshintergrund, können aber beim Übergang von der Schule in Beruf und Ausbildung profitieren – Jungen wie Mädchen mit Migrationshintergrund bleiben aber hinter den Resultaten, die deutsche Jugendliche erzielen. Ähnlich stellt sich dies für sozialen Status dar.

Wie lassen sich diese Zahlen erklären?

- Aktuell wird über den Überhang weiblicher Lehrkräfte diskutiert, der dazu führe dass Jungen Vorbilder zur Identifikation fehlten. Darauf komme ich am Ende zurück.
- Des weiteren wird beklagt dass die Didaktik nicht „jungengerecht“ sei, und gefordert, dass vor allem im Lesen jungengerechtere Texte berücksichtigt werden sollten. So führt Wilfried Bos das gute Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen bei IGLU u.a. darauf zurück, dass die Leseleistung der Jungen gesteigert werden konnte, weil in der Grundschule zunehmend mehr Texte behandelt werden, die von Baustellen, Abenteuern u.Ä. handeln. Sicherlich ist eine abwechslungsreiche Didaktik, die Vielfalt fördert, zu begrüßen, allerdings kann die Gefahr bestehen, Geschlechterstereotype zu verstärken, wenn Jungen unterstellt wird, qua Geschlecht an Geschichten von den „Wilden Kerlen“ interessiert zu sein

Beide Ideen rekurrieren auf eine dramatisierende Verstärkung von Männlichkeit. Ich möchte dafür argumentieren, dass die Probleme auf diesem Wege eher verschärft werden können, da männliche Stereotype re-produziert werden, die hemmend auf den Bildungserfolg von Jungen einwirken.

- Ein weiterer Grund, den ich im Folgenden ins Zentrum stellen möchte, könnte m.E. auf der tiefer liegenden Ebene von Männlichkeitspraxen liegen. Paul Willis hat bereits in den 1970er Jahren beschrieben, wie männliche Jugendliche aus dem proletarischen Milieu in England durch die Hochstilisierung schwerer körperlicher Arbeit und der Entwertung von Schule als „unmännlich“, aktiv dazu beitragen, in der Schule zu scheitern und früh ins Berufsleben wechseln.

So kann der Blick auf spezifische Männlichkeitspraxen aktuell auch für die Debatte um schulischen Misserfolg in Deutschland eine Perspektiverweiterung geben. Hierzu lassen sich einige Hinweise finden. So sind Jungen durchschnittlich „performanzorientierter“ (Finsterwald/Ziegler 2002), d.h. ihnen sind die sozialen Dynamiken in der Klasse wichtiger als den Mitschülerinnen, beim Interesse für das Unterrichtsgeschehen sieht das entgegengesetzt aus. Des Weiteren stehen Unterrichtsbeiträge stärker unter der Frage, wie sie bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ankommen als dies bei Mädchen der Fall ist. Mehrere Studien weisen darauf hin, dass Mädchen anscheinend den sozialen und den fachlichen Kontext von Unterricht stärker miteinander vereinbaren können, während für Jungen die Peer-Group eine zentrale – und unterrichtsverhalten-beeinflussende – Bedeutung hat.

Auch lässt sich bei vielen Jungen zunehmend „Underachievement“ beobachten, also die Tatsache, dass sie in der Schule weniger Leistung zeigen, als aufgrund ihrer Kompetenzen zu erwarten wäre. Ein Hauptgrund liegt hier darin, dass Jungen – vereinfacht formuliert – Angst davor haben, als Streber dazustehen. Sicherlich gibt es auch Ausnahmen, in bildungsambitionierten Milieus kann sich Männlichkeit gerade durch besonders herausragende schulische Leistung auszeichnen, Ann Phoenix berichtet von solchen Fällen. In vielen männlichen Peer-Kulturen allerdings gilt schulischer Erfolg als Angelegenheit der Mädchen und entsprechend als „unmännlich“. Im Underachievement kann sich

Protest und Rebellion gegen institutionelle Vorgaben durch eine distanzierte Haltung zu schulischem Erfolg ausdrücken.

Somit kann schulischer Misserfolg auch darüber erklärt werden, dass sich ein Teil der Jungen an Vorstellungen von Männlichkeit orientiert, bzw. diese aktiv in Spiel der Schule einbringt, die sich im Kontext Schule als dysfunktional erweisen können. Denn das als ungünstig eingestufte soziale Verhalten, die Disziplinprobleme, die schulische Verweigerung, all diese Dinge, über die Lehrkräfte klagen, wenn sie über „Ihre Jungen“ berichten (und die sie zu schlechteren Noten greifen lassen), hängen auch mit spezifischen Geschlechterkonzepten zusammen. Die *individuellen* Ursachen für den Bildungserfolg oder -misserfolg können bei Jungen wie Mädchen höchst unterschiedlich sein: Einstellung der Eltern oder der Freunde zur Schule, eine subjektiv höhere Bedeutung informelle Lernorte etc... Wollen wir jedoch etwas über den *Zusammenhang von Bildungserfolg und Geschlecht* erfahren, müssen wir auf die tiefer liegenden vergeschlechtlichten und vergeschlechtlichenden Prozesse schauen. Mit Raewyn Connell und Pierre Bourdieu möchte ich deswegen diskutieren, inwieweit die Aushandlung und Darstellung von Männlichkeit Einfluss auf Erfolg und Misserfolg von Praktiken und Interaktionen von Jungen im Feld der Schule geben kann. Eine These ist, dass die Kapitalien, die viele Jungen in Spiel bringen, in der Schule einem ungünstigeren Wechselkurs unterliegen, aber in anderen Kontexten durchaus eine gute Rendite erzielen können.

Theoretische Zugänge

Geschlecht – so könnte man sagen – fungiert als „Sozialer Platzanweiser“. Welche Plätze jeweils einzunehmen sind bzw. eingenommen werden, kann je nach Feld variieren. Gymnasiasten in einer westdeutschen Großstadt zeigen vermutlich andere Aushandlungen als Schüler eines ländlichen Eliteinternats, einer reformorientierten Gesamtschule, einer innovationsfeindlichen Sekundarschule in Ostdeutschland oder einer partizipationsorientierten Förderschule. Die Herstellung von Geschlechtszugehörigkeiten geschieht vor allem in alltäglichen Handlungsroutinen und Interaktionen, in denen Geschlecht sowohl dargestellt als auch zugeschrieben wird. Für Jungen bedeutet „doing gender“ eine aktive Auseinandersetzung mit den je nach Feld „gültigen“ Männlichkeitsnormen. Daraus erwächst Handlungssicherheit und Identitätsstabilität.

Raewyn Connell fokussiert in ihren Arbeiten auf die Binnenrelationen zwischen unterschiedlichen Konzepten von Männlichkeit, indem sie zwischen hegemonialer, komplizenhafter, untergeordneter und marginalisierter Männlichkeit unterscheidet (vgl. Connell 1999; Budde 2005). All diese „configurations of practices“ – all diese Handlungsmuster – sind jedoch an hegemonialer Männlichkeit orientiert, auch wenn diese möglicherweise persönlich abgelehnt wird. Die Praktiken, mit denen Jungen die Binnenrelation zwischen diesen Handlungsmustern herstellen, lassen sich als „doing masculinity“ beschreiben. Was dabei jeweils hegemoniale Männlichkeit ausmacht, ist keineswegs festgeschrieben, sondern immer Produkt gesellschaftlicher Kämpfe und insofern instabil. Wichtig für unser Thema heute ist meines Erachtens vor allem die bei Connell nur wenig berücksichtigte komplizenhafte Männlichkeit. Die komplizenhafte Männlichkeit kann als eine Art ‚Normalfall‘ angesehen werden und zieht aus dieser Normalisierung ihren normierenden Gehalt.

Das Konzept des männlichen Habitus kann an diese Vorstellung sehr gut anschließen. Der Habitus ist nach Bourdieu ein sozialer Sinn, eine Art „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (Bourdieu 1982, S. 728), der situationsangemessenes Verhalten ermöglicht, ohne dieses permanent bewusst zu reflektieren. Der Habitus – so Bourdieu – stellt eine Vermittlungsinstanz zwischen *gesellschaftlichen Strukturen* und der subjektiven oder kollektiven *sozialen Praxis* dar. Habitusformen wirken als „strukturier-

te und strukturierende Strukturen“ (Bourdieu 1976: 165). Je nach Feld finden sich dabei unterschiedliche Habitus, der männliche Habitus stützt sich in erster Linie auf die Dichotomizität von Geschlecht.

Zentral in der Habitusstheorie von Bourdieu sind die Kapitalien, denn der Habitus hängt mit dem *Vermögen* zusammen, welches jeweils mobilisiert werden kann, wobei Vermögen hier in einem doppelten Sinne verwendet wird. Einerseits wird das Vermögen bezeichnet, welches jemand besitzt; andererseits auch das Können (im Sinne von: Jemand vermag, eine bestimmte Handlung zu vollziehen). Für die Her- und Darstellung von Männlichkeit ist mit Bourdieu vor allem das symbolische Kapital von entscheidender Bedeutung. Seiner Ansicht nach bildet gerade dieses Kapital die Basis für die Geschlechterordnung, da diese vor allem symbolisch abgesichert werden muss. Der Besitz symbolischen Kapitals zeigt an, dass man ‚sich etwas leisten‘ kann, es ist eine Art Vertrauensvorschuss, ein Zugeständnis an die Kreditwürdigkeit. Wer über genügend symbolisches Kapital verfügt, gilt als zugehörig zur hegemonialen oder komplizenhaften Männlichkeit.

Daraus folgt, dass Jungen vielfältige Praktiken wie Ironie, Provokation, Humor, Solidarität, Selbstinszenierung usw. anwenden, um symbolisches Kapital anzusammeln und damit in der gleichgeschlechtlichen Peer-Group anerkannt zu sein. Zusätzlich wird – wenn diese Praktiken erfolgreich eingesetzt werden – auf diese Weise soziales Kapital in Form von Freundschaftsbanden akkumuliert.

Interaktionen zwischen Jungen

Um zu beschreiben, wie Männlichkeitspraxen im Kontext Schule funktionieren, habe ich ein Beispiel mitgebracht. Es handelt sich um ein Beobachtungsprotokoll aus unserem letzten ethnographischen Forschungsprojekt. In dem Forschungsprojekt wurden vier fünfte Klassen in ihrem ersten Jahr an dem für sie neuen Gymnasium „Zimmerbreite“ drei Monate lang mit ethnographischen Methoden begleitet (im September, im Januar und im Juni). Alle Klassen wiesen einen höheren Mädchenanteil auf. Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilen und technischen Werken, einem schulspezifischen Fach KoKoKo (Kooperation, Kommunikation, Konfliktlösung) sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt. Zusätzlich wurden Lehrkräfte und für die Schulkultur relevante Personen – wie die Direktorin, die GenderkoordinatorInnen usw. – interviewt. Insgesamt liegen 244 Unterrichtsprotokolle und 54 Interviewtranskripte vor. Abgerundet wurde das Sample durch die Erhebung der Zeugnisnoten, durch zwei Leistungstests, einige Fragebögen für die Schülerinnen und Schulmaterialien wie Flyer, Jahrbuch, Homepage etc (vgl. Budde u.a. 2008).

Die erste Beobachtung stammt aus dem technischen Werkunterricht zu Schuljahresbeginn, der Lehrer erklärt den SchülerInnen ihre erste Arbeitsaufgabe.

„Der Lehrer Herr Klose schreibt an die Tafel, was sie alles für Material benötigen. Antonius und Alex kommentieren unablässig, ab und zu beteiligt sich auch Tobi daran. Der Lehrer steht so, dass er den Mädchen gar nicht und die beiden anderen Jungentische auf der linken Seite nur bedingt im Blickfeld hat. Auf die Frage nach dem Schleifpapier ist es aber Larissa gelungen, zu Wort zu kommen. Von da an stellt der Lehrer sich hinter sein Pult, so dass er auch die Mädchen sehen kann.

Antonius kennt sich bei den Nummern des Schleifpapiers offenbar gut aus und dokumentiert dies durch lautes Reinrufen. Herr Klose bittet darum, dass sich gemeldet wird.

Da dies bei Antonius, Alex und auch Pavel nichts nutzt, ermahnt er Alex: ‚Alex, ich bitte dich, ruhig zu sein und aufzuzeigen‘. Antonius ruft weiterhin rein, während Alex erst mal ruhig ist.“

Antonius und Alex stören den Unterricht. Sie nutzen die Bühne, die die Situation der Einführung bietet, um Kommentare dazwischen zu rufen. Interessant ist, dass die Schüler die Grandwanderung zwi-

schen Unterrichtsbeiträgen und Stören sehr gekonnt beherrschen. So kann Antonius Reinrufen der Namen des Schleifpapiers entweder als Störung, oder aber als übereifriger Unterrichtsbeitrag gesehen werden. In diesem Beispiel führt die „Performanzorientierung“ der beiden Jungen dazu, dass Mädchen (und oft auch die so genannten „leisen Jungen“) übersehen werden. Larissa scheint es erst nach größeren Anstrengungen zu gelingen, „zu Wort zu kommen“, immerhin führt ihre Aktion dazu, dass sich der Lehrer nun auch den Mädchen zuwendet – anscheinend hatte er vorher seinen Unterricht vor allen an die auffälligen Jungen adressiert.

Die Interaktion zwischen Alex und Antonius zeigt den zentralen Stellenwert, den die gleichgeschlechtliche Peer-Group als „Resonanzboden“ für die Unterrichtsstörungen hat. Die „komplizenhafte Männlichkeit“ (Connell 1999, S. 86) der Jungen wird durch die gegenseitige Anerkennung gelungener Männlichkeitsinszenierungen abgesichert und dadurch gleichzeitig das Verhalten normiert. Tobi, Pavel und später auch weitere Jungen kommt dabei die Funktion von aktiven Zuschauern zu, die durch die gelegentliche Beteiligung an den Störungen ihre Unterstützung signalisieren.

Der Lehrer reagiert in einer schulüblichen Weise, er ermahnt Alex, bei dem diese Ermahnung nur kurzfristigen „Erfolg“ zeigt, denn im Anschluss ruft er wieder dazwischen, Antonius ändert sein Verhalten nicht.

„Alex liest unaufgefordert laut vor, was er sich notiert hat und fragt Herrn Klose, ob das so richtig sei. Herr Klose bejaht. Larissa hat den Kopf auf dem Tisch liegen.

Der Lehrer fragt, ob alle schon Werken in der Volksschule hatten. Alex sagt, allerdings nicht zum Lehrer, er hätte stattdessen Eurythmie gehabt.

Herr Klose sagt, es gäbe Spielregeln, die hätten sie doch sicher in der Volksschule auch schon gehabt. Pavel ruft: ‚ja, viel essen hat die Lehrerin immer gesagt.‘ Lehrer: ‚Pavel, kann ich dich bitten, dich immer zu melden. Spaß ist okay, aber nicht immer.‘“ C050916WtPH

Die Disziplinierung scheint nicht den gewünschten Erfolg zu haben. Alex und Antonius rufen weitere unterrichtsbezogenen Kommentare dazwischen und sichern sich so – z.B. zu Lasten von Larissa – die Aufmerksamkeit des Lehrers. Als dieser nun fragt, ob den SchülerInnen Werken aus der Grundschule bekannt sei, nutzt dies Alex für einen ironischen Einwand, den er an seine Sitzumgebung richtet. Pavel greift die Ironisierung auf und ruft zum Thema Spielregeln dazwischen, dass in seiner Volksschule die Regel: „viel essen“ gegolten hätte. Da er offensichtlich den Rahmen von scheinbar unterrichtsbezogenen Beiträgen verlässt, ermahnt ihn der Lehrer.

Humor und Ironie erweisen sich exemplarisch als gute Möglichkeiten zur Ausgestaltung des Grenzgangs zwischen Performanz und Unterrichtseteiligung. In der gekonnten Handhabung von Ironie steckt die Darstellung von Mut und Risikobereitschaft, von Schlagfertigkeit und Selbstbewusstsein. Ironie trägt zur Auflockerung des Unterrichts bei und ermöglicht so, Anerkennung für gelungene Scherze zu gewinnen. Auch hier ist die Peer-Group zentral, denn witzige Sprüche sind darauf angewiesen, dass sie als witzig empfunden werden, sonst „kippt“ die Interaktion und kann auch bei den Mitschülern als „nervig“ gelten. In diesem Sinne geht es um einen gekonnten Balanceakt. Einwände gegen ironisches Sprechen können durch den Verweis darauf, dass ‚es doch nicht so gemeint‘ sei, entkräftet werden, die Aussage wird hinter dem vermeintlich spaßhaften Charakter versteckt.

Die Jungen aus der fünften Klasse verwenden – so zeigt der kurze Ausschnitt – zahlreiche Strategien, um Männlichkeit in Interaktionen herzustellen. Der Unterricht fungiert dabei als eine Bühne, auf der ein Teil der Jungen zwischen doing student und doing masculinity chargiert. Vor allem der Frontalun-

terricht und das lehrkraftbezogene Unterrichtsgespräch erweist sich dabei besonders störanfällig. Die Strategien der Lehrkraft, gegen diese Inszenierungen erfolgreich vorzugehen, scheinen recht ineffektiv, von Larissa wird berichtet, dass sie resigniert, dies kann auch für andere Schülerinnen und Schülern erwartet werden.

Aus Perspektive der Jungen rückt die Kategorie der komplizierten Männlichkeit in den Mittelpunkt, in der Peer-Group entscheidet sich die Zugehörigkeit, denn komplizierte Männlichkeit fungiert als Resonanzboden in Form eines *kollektiven Anerkennungsraums* für Männlichkeitspraxen (vgl. Jösting 2005). Hier wird die Legitimität des symbolischen Kapitals im Modus von Männlichkeit bestätigt. Die gleichgeschlechtliche Peer-Group fungiert als etwas, was als „relevanter Anderer“ bezeichnet werden kann, soziales Kapital wird verhandelt, symbolisches Kapital gewährt oder entzogen.

Gleichzeitig erhalten Antonius und Alex durch die gesteigerte Aufmerksamkeit des Lehrers für ihr Treiben zwar eine Bühne, auf der sie ihr Wissen aufführen können, zu einer besonderen Anerkennung ihres Wissens durch den Lehrer führt dies nicht, im Gegenteil, im Verlauf der Sequenz rückt das als problematisch wahrgenommene Sozialverhalten ins Zentrum der Interaktionen – so kommt es im Anschluss an die letzte Sequenz dazu, dass der Lehrer die Schüler auseinander setzt (und auf diese Weise die Ausgrenzung von Amadeus initiiert, den die drei nicht mehr an ihrem Tisch haben wollen).

Soweit zu den Aushandlungen einiger Jungen. Was passiert, wenn diese Interaktions- und Darstellungsformen mit schulischen Bewertungsmaßstäben zusammenkommen? Welchem Wechselkurs unterliegen diese Interaktionsformen? Ich möchte die These aufstellen, dass *die* Kapitalien, die viele Jungen ins Spiel bringen, im Feld der Schule zu einem ungünstigen Wechselkurs gehandelt werden. Sie verfügen zwar über soziales und symbolisches, oft auch über ökonomisches Kapital, häufig jedoch nicht in *der* Form, in der es in der Schule in kulturelles Kapital umsetzbar ist.

Bewertungen aus LehrerInnen-Perspektive

Ein erster Hinweis zur Untermauerung der These des ungünstigen Wechselkurses lässt sich jenen deutschen Bundesländern finden, in denen so genannte Kopfnote vergeben werden. Wenig erstaunlich erhalten Jungen im Durchschnitt schlechtere Kopfnote als Mädchen. Also kann man vermuten, dass ‚typisches Jungenverhalten‘ in der Schule einer ungünstigeren Bewertung durch Lehrkräfte unterliegt als ‚typisches Mädchenverhalten‘ (vgl. Budde 2008a).

Den Lehrkräften kommt eine wichtige Funktion bei der Beurteilung des Verhaltens zu. Sie setzen Normen und Erwartungen, gestalten die Interaktionen in ihrem Unterricht und bestimmen dadurch mit, welche Kapitalien und welche Wechselkurse gelten. In wie weit sich die alltäglichen *Interaktionen von Jungen* von den *Verhaltenserwartungen der Lehrkräfte* unterscheiden können, wird besonders deutlich in jenen Situationen, in denen die ‚soziale Seite von Schule‘ explizit im Vordergrund steht, Situationen also, in denen Schule als sozialer Lernort funktionieren soll. Dies kann der Klassenrat sein, der Gewaltpräventionskurs oder das Soziale Lernen. Hier treten Vorstellungen über Geschlecht oft besonders deutlich zu Tage oder werden sogar direkt zum Thema gemacht.

Dazu ein Beispiel aus dem KoKoKO-Unterricht. KoKoKo heißt Kooperation, Kommunikation und Konfliktlösung und ähnelt Projekten wie dem Klassenrat oder der Klassengemeinschaftsstunden. KoKoKo steht am untersuchten Gymnasium für alle neuen 5. Klassen mit einer Stunde pro Woche auf dem Stundenplan. Es ist formal dem Deutschunterricht zugeordnet und wird dementsprechend von den Deutschlehrkräften unterrichtet. In dem ausgesuchten Beispiel geht es darum, dass die Schülerinnen

und Schüler mit der KoKoKo-Lehrerin bzw. dem Klassenlehrer im KoKoKo-Unterricht *Plakate* erstellen sollten. Das Thema bei den Mädchen lautete: Mädchen sind... und bei den Jungen adäquat: Jungen sind... Wenn man sich die Plakate anschaut wird sofort eine Differenz deutlich. Das Mädchenplakat ist akkurat, das der Jungen unordentlich. Auch die Beiträge sind unterschiedlich: Die Mädchen schreiben: „Wir sind fleißiger als Buben“ oder „Mädchen müssen immer saubermachen“. Jungen geben an: „cool“, „Magic Power“ oder „Gegen Nazis“. Die *Wertung*, die der Klassenlehrer in einem Interview zum Schuljahresende dem Bubenplakat zukommen lässt, ist negativ:

„Also das erste Halbjahr, war extrem ruhig, ja. Also extrem ruhig, extrem leicht zu unterrichten, muss ich sagen. Ha'm schön mitgemacht und jetzt merkt man halt, dass es doch äh ... so lauter wird. Und ich finde schon, dass da die Buben schon, oder einige der Buben schon, äh, ja, so ein bisschen cool sein wollen, so ich sag's mal.“

Ja, und das hab ich auch gemerkt, als ich mit denen ein Plakat gemacht hab ... gibt's ja zwei Plakate, ‚wir Mädchen sind‘, ‚wir Buben sind‘ und eins hab ich mit den Buben gemacht und, und da merkt man halt schon, dass sie halt sagen ‚jaaa, also wir sind cooler, wir ... kommen auch ein bisschen spät in den Unterricht, uns stört das weniger‘. Also das Klima hat sich da schon ein bisschen eindeutig verschlechtert, ja.“

Während der Lehrer angibt, dass das erste Halbjahr leicht zu unterrichten war, habe sich im zweiten Halbjahr das Klassenklima verschlechtert. Grund ist das negative Verhalten einiger Buben, die „so ein bisschen cool sein“ wollen. Als Beleg dafür führt er das Plakat an, an dem man merken könne, dass die Jungen sich an traditionellen Männlichkeitsbildern orientieren.

Schaut man jedoch genauer auf die Plakate, dann wird deutlich, dass bei den Mädchen einschränkende Formulierungen dominieren – Dinge, die sie nicht dürfen oder können: „Müssen nicht blond und blauäugig sein um schön zu sein“ oder „Sind benachteiligt bei der Arbeit“. Es finden sich allerdings auch einige ressourcenorientierte Beschreibungen die etwas positiv konstatieren. Wie: „Mädchen sind mutig, nett, stark, schön, usw“. Die Jungen hingegen geben ausschließlich ressourcenorientierte Fähigkeiten an – Dinge, die sie können – „Locker sein, cool sein, Fußballspielen, schwul sein“. Bei ihnen findet sich zusätzlich eine gehörige Portion Ironie gegenüber dem Männlichkeitsbild, indem sie es persiflieren: „Wir hören Heavy Metal“, „Jungen sind Schweine“ oder „Jungen können Satan anbeten“. Des Weiteren finden sich aber auch recht persönliche Zwischentöne wie: „Politisch interessiert, Simpsons mögen, Pfadfinder“. Diese Zwischentöne aber fallen dem Lehrer aufgrund der stereotypen- und problemorientierten Sichtweise jedoch nicht auf. Dabei hätten die Plakate – trotz der fragwürdigen Aufgabenstellung (die die Jungen ja abgewandelt haben) – eine gute Möglichkeit geboten, ins Gespräch zu kommen.

Über das Mädchenplakat finden sich keine weiteren Aussagen. Ihre Beiträge werden von den Lehrkräften nicht beachtet. In einem später von uns durchgeführten Feedbackworkshop an der Schule merken die beiden beteiligten Lehrkräften selbstkritisch an, dass sie das Mädchenplakat zum Zeitpunkt der Entstehung als positiv gewertet haben, während vom Jungenplakat der Eindruck blieb, dass diese „die Aufgabe nicht erfüllt“ haben. Zusätzlich erinnerten sich die Lehrkräfte bei unserem Feedback, dass sie es kritisch gesehen hätten, dass die Jungen sogar zwei Plakate beschrieben hätten, weil sie sich jungentypisch Raum angeeignet hätten. Als positive Unterrichtshaltung wurde das übereifrige Engagement der Jungen nicht gewertet. Im folgenden Beispiel geht es um Feedbackregeln im Konfliktfall.

Hermann: „Können wir und eine Konfliktsituation ausdenken und spielen, was falsch und was richtig ist?“
Lehrerin: „Es geht nicht mehr um falsch, nur noch um richtig“. Chantal soll ein Beispiel nennen: „Wenn der

Hermann...“ - Frau Nitz unterbricht sie: „Keine konkreten Beispiele“ und sagt: „Wenn man als Mädchen so runter gemacht wird...“. Cornelia sagt etwas. Die Lehrerin ermahnt Hermann: „Du hörst nicht zu, wenn Cornelia spricht und Cornelia sagt das für die ganze Klasse.“ [...]

Svenja: „Ich finde es blöd, wenn Männer über Frauen sagen...“ Die Lehrerin unterbricht: Sie will ein konkretes Beispiel hier in der Klasse. Chantal: „Hier gibt es auch Buben...“

Hermann möchte anhand einer Szene nachspielen, welche Form der Konfliktlösung richtig und falsch ist. Dieser Vorschlag ist konkret und handlungsorientiert und verbleibt im schulischen Denken richtiger und falscher Antworten. Dies scheint Frau Nitz zu stören, denn sie sagt, es geht nicht mehr um falsch, sondern nur noch um richtig. Diese Bewertung wirkt – gerade im Kontext Schule – unangemessen und betont eine *einseitige* (und dadurch einschränkende) Ausrichtung. Denn wenn es etwas gibt, was richtig ist, muss es auch etwas geben, was falsch ist – es sei denn, Frau Nitz wertet *jede* Äußerung der SchülerInnen als richtig, das ist aber nicht der Fall (und vielleicht auch gar nicht sinnvoll).

Chantal greift die Idee von Hermann mit einem konkreten Beispiel auf: „wenn der Hermann...“. Frau Nitz will jedoch erst keine konkreten Beispiele und fasst Chantals Aussage *mit eigenen Worten* zusammen, indem sie eine eigene Akzentuierung vornimmt: „Wenn man *als Mädchen* so runter gemacht wird...“.

Damit unterstellt die Lehrerin:

1. einen Genderbezug in einer stereotypen Problemchoreographie. Chantals Beispiel bezog sich zwar auf Hermann, aber eine Genderproblematik hat sie bislang noch nicht angesprochen.
2. dass der Junge, dass Hermann der Missetäter in dem Beispiel sein muss. Es hätte ja auch sein können, dass Chantal sagt: „Wenn der Hermann von Svenja geärgert wird...“. Mehr noch, sie bringt das Mädchen-Sein als vermutlichen Auslöser ins Spiel: Wenn man *als Mädchen*..., Mädchen-Sein ist somit zentral.

Svenja nennt dann als Problem: „Ich finde es blöd, wenn Männer über Frauen sagen...“ und greift die Genderung von Frau Nitz auf. Nun will die Lehrerin ein konkretes Beispiel. Chantal kommt nun noch mal mit ihrem Beispiel, nun allerdings mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung: „Hier gibt es Buben...“. Aus dem Fall ‚Hermann‘ ist somit *durch* die Intervention der Lehrerin ein Fall ‚Buben‘ geworden, die qua Geschlechtszugehörigkeit kritisiert werden. Der Fall hat seine konkrete Ebene verloren, dafür passt er in das Genderschema, nicht aber mehr zu den Feedbackregeln, um die es eigentlich ging. Deutlich wird, dass die Lehrerin unterschiedlich wertend vorgeht: Jungen wird unterstellt, Probleme zu verursachen, Mädchen wird unterstellt, von Jungen unterdrückt zu werden. Damit werden qua Geschlecht unterschiedliche Maßstäbe angelegt. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen das „Angebot“ der Lehrerin, Geschlechterklischees zu produzieren, einsteigen: *Das Handeln der Lehrkräfte ist – so zeigt sich – einflussreich.*

Positionen im Feld

Welche Bedeutung hat dies für die Positionierung und Bewertung? In Interviews, die im Rahmen des Forschungsprojektes mit den Lehrkräften geführt wurden, die in den beobachteten Klassen unterrichteten, sollten diese sich u.A. zu den einzelnen Kindern äußern. Aus den Aussagen der Lehrkräfte lassen sich unterschiedliche Geschlechterpositionen in Form einer Vier-Felder Tafel darstellen, für die in der Schule relevante Variablen herangezogen werden (vgl. Abbildung 1). Auf der x-Achse befinden

sich positive bzw. negative Beurteilungen sowohl des sozialen Verhaltens als auch der schulischen Leistungen. Als Kriterien für eine positive schulische Leistung dienen beispielsweise Lob im Unterricht, heraushebende Erwähnung des Arbeitstempos, der Zuverlässigkeit oder des Interesses. Als positives soziales Verhalten werden Zuschreibungen wie „hilfsbereit“, „lieb“ oder „fröhlich“ gewertet. Als Kriterien für negative schulische Leistungen gelten entgegengesetzt mangelndes Engagement oder geringes Arbeitstempo. Negatives soziales Verhalten wird durch Begriffe wie „Unreife“, „unruhig“, „Aggressivität“ u.Ä. angezeigt. Die Größe der Kreise gibt die Nennungen – und damit die Wahrnehmung – durch die Lehrkräfte wieder und nicht die Anzahl von SchülerInnen, die sich einer Gruppe zuordnen lassen. Die y-Achse differenziert, ob die SchülerInnen als auffällig oder unauffällig eingeschätzt werden.

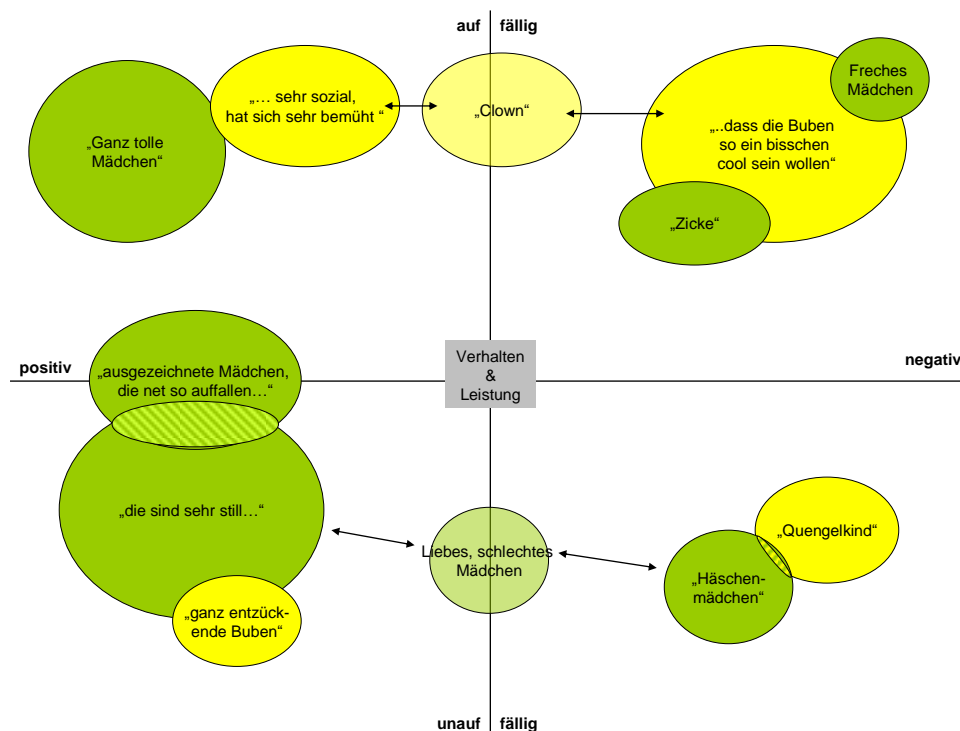


Abbildung 1: Genderpositionen im Feld (dunkel = Mädchen, hell = Jungen).

Im oberen linken Viertel sind demnach Kinder und ihre Verhaltensweisen angeordnet, die in hohem Maße positiv auffällig sind. Insbesondere eine gute Unterrichtshaltung wird bei Jungen wie Mädchen gleichermaßen häufig geschildert. Besonders günstig werden starke und selbstbewusste Mädchen geschildert, die auf der Aufmerksamkeitskala weit oben rangieren. Es gibt ebenfalls eine ganze Reihe von Jungen, die positiv auffallen. Dabei wird in den meisten Fällen das soziale Verhalten, Hilfsbereitschaft oder die Beteiligung am Unterricht gelobt. Allerdings überwiegen in diesem Quadranten in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Mädchen, wie die Größe der Kreise anzeigt. Ein weiterer Unterschied ist darin zu sehen, dass die hier platzierten Mädchen von den Lehrkräften als Vorbilder geschildert werden, die Jungen hingegen als bemerkenswerte Ausnahmen.

Im oberen rechten Feld befinden sich Beschreibungen von Kindern, die negativ auffallen, hier dominieren die Jungen deutlich, an denen tradiertes männliches Verhalten wie „cool sein wollen“ kritisiert wird. Des Weiteren werden freche Sprüche, Aggressivität, Verweigerung der Arbeitsleistung, Egois-

mus, Mädchenärgern und Rücksichtslosigkeit als störende Verhaltensweisen genannt. Hier befinden sich auch einige negativ eingeschätzte Mädchen, die als „Zicken“ beschrieben werden, sowie eine kleine Gruppe sehr negativ wahrgenommener „frecher Mädchen“. Während bei Mädchen hauptsächlich negatives soziales Verhalten gegenüber Lehrkräften (und gegenüber Mitschülerinnen) kritisiert wird, unterliegt bei Jungen auch das schulische Verhalten öfter einer Negativwertung. Zwischen positiver und negativer Einschätzung bei hoher Auffälligkeit sind ambivalente Jungen positioniert, die meist als „Clown“ beschrieben werden und positive und negative Züge aus Sicht der Lehrkräfte vereinen.

Dem rechten unteren Quadranten sind Beschreibungen von Kindern zugeordnet, die zwar wenig im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, aber negativ gesehen werden; bei Jungen wie Mädchen liegt die Sorge um schlechte schulische Leistungen oben auf. Auffällig ist ebenfalls, dass diese Schüler und Schülerinnen oft als isoliert beschrieben werden. Dies bezieht sich auf eine kleine, inhomogene Gruppe von Jungen, die eine Lehrerin als „Quengelkinder“ charakterisiert. Ebenfalls negativ und unauffällig wird eine Gruppe von Mädchen geschildert, die als „Häschenmädchen“ gelten und als besonders ängstlich und hilflos wahrgenommen werden. Zu ruhige, bzw. zu schüchterne Kinder beiderlei Geschlechts werden von den Lehrkräften kritisch gesehen.

Im unteren linken Quadranten befinden sich Jungen wie Mädchen, die positiv, aber unauffällig geschildert werden. Besonders hervorgehoben werden gute Leistungen, gutes Arbeitsverhalten sowie ein positives, rücksichtsvolles und soziales Verhalten. Die Beschreibungen für Jungen und Mädchen gleichen sich in diesem Feld qualitativ, nicht jedoch quantitativ, da hier wesentlich mehr Mädchen eingruppiert werden. Eine weitere große Gruppe der Mädchen wird als „ausgezeichnet“ wahrgenommen.

Bei den Mädchen erfolgt die Beurteilung als unauffällig relational, d.h., dass stille Mädchen positiv gesehen werden und lediglich zu stille Mädchen als schüchtern gelten. Bei Jungen unterliegt stilles Verhalten schneller einer negativen Beurteilung. Dies hängt bei ihnen damit zusammen, dass sie gegen das Gebot hegemonialer Männlichkeit verstoßen und diesen Mangel auch nicht durch „nettes“ oder „soziales“ Verhalten, wettmachen können. Sie verhalten sich aufgrund des Mangels an Selbstbewusstsein, Charme oder performanzorientierter Praktiken (also dem Mangel von symbolischem Kapital), unmännlich. Die Lehrkräfte berichten bei den „leisen Jungen“ nicht von Strategien, wie sie besser zu integrieren wären, sondern kritisieren deren Hilflosigkeit. Während Jungen vor allem im Quadranten negativ/auffällig beschrieben werden, nehmen die Lehrkräfte Mädchen im vor allem im entgegengesetzten Quadranten positiv/unauffällig wahr.

Zieht man als Außenkriterien die Zeugnisnoten¹ und das Abschneiden der SchülerInnen in ebenfalls durchgeführten Leistungstest² heran, dann können Aussagen dazu präzisiert werden, *welche* Jungen von negativerer Bewertung durch die Lehrkräfte betroffen sind. Denn es fällt auf, dass die Zeugniszensuren bei den Mädchen im Feld positiv/unauffällig kaum Zusammenhänge mit den Leistungen im Test aufweisen, unabhängig von ihren Leistungen erhalten sie durchweg gute Noten. Bei den Jungen, die von den Lehrkräften im Feld negativ/auffällig positioniert werden, zeigt sich die gegenläufige Tendenz, sie erhalten schlechtere Zeugnisnoten, als aufgrund ihrer Testleistung zu erwarten wäre. Der gleiche Effekt (nämlich die Sanktionierung von negativ wahrgenommenen Verhalten durch

¹ Für diese Auswertung wurden die Fächer Deutsch und Mathematik herangezogen.

² Der durchgeführte HST 4/5 (Hamburger Schulleistungstest für 4. und 5. Klassen) misst mathematische und sprachliche Kompetenzen.

schlechte Noten) zeigt sich noch verstärkt bei den „frechen Mädchen“, die sowohl aus der schulischen als auch aus der geschlechtlichen Rolle fallen, die Erweiterung des Spektrum bei Mädchen ist somit ebenfalls begrenzt. Die Positionierungen im Feld haben einen entscheidenden Einfluss darauf, welche Bewertungen damit einhergehen. Während Jungen für „jungetypisches Verhalten“ sanktioniert werden, werden Mädchen für „mädchentypisches Verhalten“ prämiert.

Fazit

Jungen handeln und tauschen in ihren Peer-Groups untereinander spezifische Kapitalien; soziales, kulturelles, symbolisches und ökonomisches Kapital wird zum Einsatz gebracht, um die symbolische Zugehörigkeit zu hegemonialer oder Komplizenhafter Männlichkeit abzusichern oder herzustellen. Ihre Positionen sind flexibel, wenn auch nicht beliebig. An den kurzen Beispielen wird jedoch deutlich, dass bei den Lehrkräften andere Aspekte im Vordergrund stehen können als diejenigen, welche die Schüler aushandeln. Gerade im sozialen Bereich von Schule werden Aspekte favorisiert, die sich mit den Stichworten „Wohlfühlen“ und „Reden“ (Budde u.a. 2008) bündeln lassen, die eine Reihe von Mädchen eher zeigen, die ihnen aber auch eher zugetraut werden. Bei Jungen hingegen wird eher störendes Verhalten erwartet - *und* ihre Handlungen und Beiträge werden eher als störend interpretiert.

Daraus resultiert für viele Jungen ein unauflösbarer Widerspruch: Denn einerseits wird gefordert, dass sich Schüler im Kontext Schule adäquat verhalten, andererseits wird ihnen aufgrund ihres Geschlechts unterstellt, genau dieses nicht zu können. Auf diese Art besteht die Gefahr, dass ‚mit zweierlei Maß‘ gemessen wird. Es zeigt sich, weiter, dass die Praktiken im Kontext Schule dysfunktional sein können, im Kontext Männlichkeit jedoch sinnvoll und ergiebig wirken können.

Inwieweit dies mit einer *Feminisierung von Bildung* zu tun hat, wie aktuell diskutiert wird, ist m.E. offen. Reduziert man die These der Feminisierung von Bildung lediglich auf die Frage des Überhang weiblicher Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen sowie Grund-, Haupt- und Förderschulen, dann weisen die meisten Forschungsergebnisse eher darauf hin, dass die Bedeutung des Geschlechts der Lehrkraft für den Bildungserfolg oder -misserfolg von Jungen nicht allzu hoch angesetzt werden sollte.

Wird unter Feminisierung von Bildung hingegen die Schulkultur betrachtet, dann ergeben sich durchaus Hinweise darauf, dass tradierte Männlichkeitskonzepte im schulischen Sinne weniger Erfolg versprechend sein könnten. Ob dies zu bedauern ist, sei dahin gestellt. Sicherlich ist eine auf Vielfältigkeit und individuelle Ressourcen abzielende Didaktik und eine wertschätzende Haltung, die es ermöglicht, Schülern wie Antonius, Alex oder Hermann Könnens-Erfahrungen statt Disziplinarspiralen anzubieten, auch aus der Genderperspektive zu begrüßen. Dass sich aber viele Schule zunehmend der Aufgabe stellen, sich auch um die – im weitesten Sinne – sozialen Belange *erziehend* zu kümmern, und in diesem Zuge beispielsweise bei Gewalthandeln hellhöriger werden, ist nicht nur auf der Ebene der alltäglichen Interaktionen ja durchaus zu begrüßen, sondern könnte sich im Übergang von der Schule in den Beruf und für eine gelingende Lebensführung durchaus als positiv herausstellen. Denn gerade in boomenden Dienstleistungsbereich entstehen neue Jobs, die für niedrigqualifizierte junge Männer eine Alternative darstellen könnten, bei denen aber meist soziale Kompetenzen wichtige Einstellungsvoraussetzung sind.

Zum Ende möchte ich den Raum nutzen, um anknüpfend einige weitere Überlegungen anzustellen, die sich als Desiderate identifizieren lassen.

Zum ersten: Zu überlegen ist, ob nicht viele Jungen das schlechtere Abschneiden in der formalen Bildung durch non-formale und informelle Bildung kompensieren können. So eignen sich Jugendliche

beispielsweise Computerkompetenz kaum in der Schule an, sondern überwiegend in informellen Lernprozessen, bei denen Jungen deutliche Vorsprünge gegenüber Mädchen haben, Diese Diskrepanz drückt sich später ja in den Studierendenzahlen in der Informatik aus. Damit wäre das Plädoyer, nicht nur auf formale Bildungsabschlüsse im Sinne von Kompetenzniveaus oder Abschlüsse zu schauen, sondern einen umfassenderen Bildungsbegriff ins Spiel zu bringen. Dies könnte auch Impulse für die Schule bieten, wenn sie informelle Bildung stärker und systematischer berücksichtigt.

Als zweites ist m.E. ebenfalls zu überlegen, ob die geringeren Investitionen von Jungen in kulturelles Kapital sich dadurch wettgemacht werden können, dass sie ihr soziales Kapital vermehren. Gerade in den oberen und den unteren Gesellschaftsschichten könnten Netzwerke und Beziehungen sehr viel mehr über Lebensperspektiven entscheiden als formale Bildungsabschlüsse.

Zum dritten kann unter Hinzunahme von Männlichkeit die anfänglich angesprochene Differenzierung theoretisiert werden. Schwierigkeiten für Jungen stellen sich vor allem dann, wenn der milieuspezifische männliche Habitus nicht in Passung mit den Bildungsinstitutionen und der dort herrschenden Kultur steht. Dieses Passungsproblem kann sich sowohl am Gymnasium als auch an der Hauptschule stellen. Probleme ergeben sich vor allem für diejenigen Jungen, die in eine Abwärtsspirale aus schulischer Abwertung und protestierendem Verhalten geraten.

Herzlichen Dank für die Aufmerksamkeit.