GENDER OPEN REPOSITORIUM

„Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein..." : Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur?

Budde, Jürgen

2011

https://doi.org/10.25595/9

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Budde, Jürgen: *„Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein..." : Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur?*, in: Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin (2011) Nr: 37, 8-19. DOI: https://doi.org/10.25595/9.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Jürgen Budde

„Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein …" – Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur?[1]

1. Bildung und Männlichkeit

Wenn vom Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Geschlecht die Rede ist, neigt die Debatte häufig zu Pauschalisierungen, die sich aktuell auf die Formel bringen lassen: Jungen seien benachteiligt, Mädchen auf der Überholspur (vgl. kritisch dazu Budde 2008). Allerdings ist die Unterstellung der männlichen Bildungsverlierer nicht unproblematisch. So stellt sich die Frage, an welchem Maßstab Bildungsverlierer gemessen werden: Wird der Erfolg im Verhältnis zu den früheren Leistungen der Jungen beurteilt? Geht es um Kompetenzen, 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 stellt man 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).

Das Kriterium der Kompetenzrückstände wiederum wird oft als Kronzeuge für die Diagnose der Bildungsbenachteiligung von Jungen herangezogen, hier spiegelt sich zuallererst die Dominanz des PISA-Diskurses wieder (Deutsches PISA-Konsortium 2003). 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 bisweilen gehandhabt wie ein Fußballspiel: Sieg oder Niederlage. Mit der PISA-Studie 2000 ist es zwar gelungen, Bildungsungleichheiten in Deutschland auf soziale Kategorien zurückzuführen und so zum allgemeinen Thema zu machen, gleichzeitig bestehen seither Tendenzen, soziale Ungleichheit im Bildungssystem auf Kompetenzdifferenzen in den PISA-relevanten Fächern zu reduzieren.

Deutlich wird in der Zusammenschau der internationalen Vergleichsstudien, dass die Kompetenzdifferenzen vor allem ein Problem der Sekundarstufe I sind. Zu Beginn und auch noch zum Ende der Grundschule sind die Differenzen moderat (vgl. Schwenck, Schneider 2003; Bos u. a. 2008a; Bos u. a. 2008b). Eine Verschärfung tritt vor allem beim Übergang in die weiterführenden Schulen auf, hier bilden sich „Geschlechterterritorien" (Kelle 2003: 187), nach denen Mathematik, Physik oder Informatik als männliche und sprachliche sowie künstlerische Fächer als weibliche

[1] Teile dieses Beitrags erscheinen in: Budde, Jürgen (2010): Der Valentin ist ein Sorgenkind. In: Erziehung und Unterricht. Frauen und Männer im Lehrberuf, H 5+6, S. 505-512

Domänen gelten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2007). So liegen in der PISA-Studie von 2006 die durchschnittlichen Leistungen der Jungen in Mathematik um 20 Punkte über denen der Mädchen, in Lesekompetenz schneiden diese um 42 Punkte besser ab. In Naturwissenschaft finden sich keine signifikanten Unterschiede. Zusätzlich wird die Leistungsschere zwischen Jungen und Mädchen in Deutschland über die drei Messzeitpunkte entgegen dem internationalen Trend eher größer und zwar sowohl im Rechnen als auch im Lesen. Des Weiteren zeigt die Erhebung von 2003, dass die Streuung der Werte bei Jungen größer ist als bei Mädchen: Jungen sind in der Gruppe der kompetenzschwächsten Schüler mit fast 12% um 2 Prozentpunkte häufiger vertreten als Mädchen, aber auch knapp 12% der Jungen erreichen die obersten Kompetenzstufen, dies sind immerhin 1,5 Prozentpunkte mehr als bei den Mädchen. Vermutlich aufgrund der hohen Selektivität nehmen die Differenzen in der Sekundarstufe II wieder ab und die Kompetenzniveaus gleichen sich an. Die Geschlechterterritorien finden sich übrigens in den Einstellungen der Lehrkräfte, der SchülerInnen und der Eltern gleichermaßen wieder, die oftmals durch tradierte Stereo-type geprägt sind.

Zieht man als ein anderes Kriterium die Bildungsbeteiligung heran, dann liegen Jungen im Durchschnitt hinter den Mädchen. Sie besuchen häufiger 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 junge Frauen in den ostdeutschen Ländern die erfolgreichste Gruppe (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Hinzu kommt, dass die Bildungsverläufe von Jungen durchschnittlich weniger gradlinig sind. Sie werden später eingeschult, bleiben häufiger sitzen und müssen öfter auf geringer qualifizierende Schulformen wechseln.

Diese Schlaglichter verdeutlichen, dass die These der männlichen Bildungsverlierer so also nicht aufrecht zu erhalten ist, wenngleich nicht von der Hand zu weisen ist, dass Problemkonstellationen existieren. Es geht um spezifische Teilgruppen: vor allem Jungen aus sozial benachteiligten Milieus, aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund sind diejenigen, die im Schulsystem wenig erfolgreich sind (Geißler 2005; Konsortium Bildung 2006). Damit liegt zwar auf der makrosoziologischen Ebene ein Differenzierungsmodell vor, welches aber noch keine Auskunft darüber zulässt, *wie* diese Ungleichheiten zustande kommen, bzw. welchen Anteil die Schule daran hat, diese Ungleichheiten zu tradieren. Weiter muss insofern differenziert werden, dass der Umkehrschluss keineswegs gültig ist. Die Tatsache, dass Jungen mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial benachteiligten Milieus weit häufiger Schwierigkeiten in der Schule haben, bedeutet nicht, dass dies für alle gilt. Erstaunlich ist, dass sich diese Unterstellung überhaupt so hartnäckig hält, wenngleich doch die Befunde zahlloser qualitativer und quantitativer Studien in unterschiedlicher Weise betonen, dass es zu differenzieren gilt. M.E. liegt die Tradierung der Benachteiligungsthese (und die simplifizierenden Vorschläge zu ihrer Beseitigung, die mit männlichen Lehrkräften, Monoedukation sowie jungengerechter Didaktik usino auf die Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen

abzielen) unter anderem daran, dass seitens der Jungenforschung noch kein geeignetes theoretische Modell vorliegt. An dieser Stelle setzen meine folgenden Überlegungen an, indem ich einen ersten Vorschlag für eine theoretische Erklärung für den Zusammenhang von Schulerfolg und Männlichkeit auf der mikrosoziologischen Ebene der Einzelschule machen möchte.

2. Kulturelle Passung

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Bildungssungleichheiten zu erklären. Einen populären Ansatz legen Baumert und seine Kollegen vor, die Bildungsungleichheiten über primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklären. In Anlehnung an Boudon (1998) gehen sie davon aus, dass „soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung das Ergebnis individueller Entscheidungen ist, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden müssen" (Maaz, Baumert 2010: 71). Sie lokalisieren Bildungsungleichheiten vor allem in den differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die den Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Positionierung unterschiedliche Bildungsressourcen bereit stellen können und die vor allem bei Übertritten unterschiedliche Erfolgskalkulationen vornehmen. Ungleichheiten entstehen in dieser Sichtweise entsprechend nicht in der Schule.

Kramer und Helsper hingegen interpretieren Bildungsungleichheiten als *Passungsprobleme* und erklären sie durch das Zusammenspiel von Familie, (Einzel-)Schule und Biografie. Es kommt, so die Autoren in Anlehnung an Bourdieu,

> *„darauf an, Varianten der ‚kulturellen Passung' herauszuarbeiten, um im Zusammenspiel zwischen familialer Habitusbildung, Sozialschichtzugehörigkeit und biografischer Individuation auf der einen Seite sowie den [...] Ausformungen der Schulkultur auf der anderen Seite, [die] Herstellung von Bildungsungleichheiten beschreiben und erklären zu können" (Kramer, Helsper 2010: 121).*

Damit ist die Schulkultur als zentrale Vermittlungsebene benannt. Helsper betrachtet Schulkulturen als symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten (Helsper 2008). Schulkultur wird „als Ergebnis der kollektiven und individuellen Auseinandersetzungen und Interaktionen der schulischen Akteure mit äußeren Vorgaben und damit als die über Handlungen einzelschulspezifisch ausgeformte, regelgelei-tete Struktur konzipiert" (Helsper et al. 1998: 45). Schulkultur lässt sich differenzieren in drei Teilaspekte:

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

Die jeweilige Einzelschulkultur entsteht sowohl als Resultat von symbolischen Aushandlungsprozessen zwischen Lehrkräften, SchülerInnen, Schulleitung und Eltern, als auch zwischen Realem, Symbolischem und Imaginärem. In den Anerkennungskämpfen der schulischen Akteure, so die Autoren, ergeben sich dominante Sinnord-

nungen, in denen jeweils exzellente, anerkannte, marginalisierte und tabuisierte kulturelle Entwürfe und Praktiken enthalten sind.

Im Folgenden wird zur theoretischen und empirischen Differenzierung der These der männlichen Bildungsverlier vorgeschlagen, das Verhältnis zwischen männlichem Habitus und genderbezogener Schulkultur ebenfalls als Passungsverhältnis zu analysieren und dies anhand von empirischem Material plausibilisiert. Dahinter steht die These, dass diejenigen Jungen (und Mädchen) besondere Bildungsrisiken tragen, deren (milieu- und genderbezogener) Habitus in Konflikt zur jeweiligen Schulkultur steht (Budde 2009). Der Habitus als Set von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata ist dabei keine personale ‚Eigenschaft' individueller Personen, sondern Ausdruck einer Position innerhalb eines spezifischen Feldes. Der Habitus gibt somit Auskunft über soziale Strukturen (und nicht über individuelle Dispositionen, Vorlieben oder Abneigungen). Schüler ‚haben' in dieser Perspektive keinen Habitus, als „strukturierte und strukturierende Struktur" (Bourdieu 1996: 165) stellt der Habitus vielmehr ein von den FeldteilnehmerInnen geteilter, ungewusster, praktischer Sinn dar (Bourdieu 2007). Je nach Feld finden sich dabei unterschiedliche Habitûs. Bourdieu nimmt an, dass Geschlecht durch die Körper symbolisiert wird. Dabei „behandelt die soziale Welt den Körper wie eine Gedächtnisstütze" (Bourdieu 1997: 166), indem dieser als eine Art Speicher für gegenderte Interaktionsmuster und somit als Stütze des männlichen Habitus konstruiert wird.

Das Konzept eines männlichen Habitus wird in der Männlichkeitsforschung breit aufgegriffen (vgl. Brandes 2002; Meuser 1998)). Bourdieu selber betrachtet den männlichen Habitus im Sinne einer verkörperten männlichen Praxis als Aufforderung, die ernsten Spiele des Wettbewerbs (Meuser 2002) zu spielen. In der ursprünglichsten Form ist der männliche Habitus eng an den Ehrbegriff gekoppelt und damit an „heroische Gewalt, kriegerische(r) Mut, sexuelle Potenz" (Bourdieu 1997). In der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis wird diese Habitusformation zumeist in Anlehnung an Connell als hegemonial beschrieben. Mit Connell müsste man jedoch argumentieren, dass dieses Bild keineswegs modernen Formen hegemonialer Männlichkeit im Sinne der „transnational business masculinities" entspricht, sondern eher protestierenden, untergeordneten Handlungsmustern. Denn diese Form eines männlichen Habitus ist zutiefst an eine maskuline *Verkörperung* (wie Stärke, Gewalt, Raumdominanz etc.) gebunden, wie sie in der traditionellen Form eines Arbeiterhabitus zu finden ist. Dieser Kurzschluss führt zu einer Individualisierung geschlechtlicher Machtverhältnisse, indem gerade diese Formen protestierender Männlichkeit, die zumeist eher in sozial benachteiligten Milieus zu finden sind, als dominant beschrieben werden, ohne zu reflektieren, dass daraus noch lange keine gesellschaftliche Vorherrschaft abgeleitet werden kann. Verschleiert wird, dass ein hegemonialer männlicher Habitus sich heutzutage möglicherweise durch ganz andere Aspekte wie Flexibilität, Liberalität und zugleich soziale Verantwortungslosigkeit beschreiben ließe.

An dieser Stelle hilft Bourdieus Vorstellung der Kapitalien weiter, um eine machttheoretische Grundlage zu skizzieren, 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). Während der Begriff des Habitus mittlerweile seinen Weg bis in die Umgangssprache gefunden hat, bleibt der Kapitalienbegriff seltsam unterbeleuchtet und wenig rezipiert, obgleich er eine gute Möglichkeit bietet, soziale Positionierungen (in vorliegende Falle von Geschlecht) systematisch als Macht- und Ungleichheitsrelationen zu verstehen. Im Anschluss an Bourdieu gehe ich davon aus, dass die sozialen Positionierungen in einem spezifischen Feld durch die Möglichkeit geregelt werden, Kapitalien zum Einsatz zu bringen. Bourdieu unterscheidet vier verschiedene Kapitaliensorten, das ökonomische, das soziale, das kulturelle und das symbolische Kapital und schreibt dazu:

> *„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zu Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen', ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar" (Bourdieu 1992: 52 f.).*

Ähnlich wie bei unterschiedlichen Währungen gelten in verschiedenen Feldern unterschiedliche Wechselkurse. Studierende beispielsweise sammeln an der Universität kulturelles Kapital in Form von Wissen und Studienabschlüssen an, von dem sie hoffen, es eines Tages in ökonomisches Kapital in Form von Jobs umtauschen zu können. Zusätzlich erwerben sie soziales Kapital im Sinne von Netzwerken oder Freundschaften, die dabei helfen können, kulturelles Kapital zu erwerben. Wenn diese Freunde bspw. erlaubte oder unerlaubte Hilfestellungen bei Klausuren geben, dienen die Beziehungen auch dazu, den Studienerfolg abzusichern. Aber das soziale Kapital hilft möglicherweise auch dabei, später einen gut-dotierten Job zu erlangen und kann so in ökonomisches Kapital transformiert werden. Gleichzeitig benötigen die Studierenden – oder ihre Familie – überhaupt ökonomisches Kapital, um es sich leisten zu können, zu studieren und somit kulturelles Kapital zu erwerben. Arbeiten die Studierenden später als Tresenkraft, erweist sich das kulturelle Kapital (zumindest auf der beruflichen Ebene) als Fehlinvestition.

Für die Her- und Darstellung – also vor allem für die Inszenierung – von Männlichkeit ist vor allem das symbolische Kapital von entscheidender Bedeutung. Das symbolische Kapital ist eine Form, in der die anderen Kapitalsorten zur Geltung kommen (Bourdieu 1998: 174). Nach Bourdieu 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.

Übersetzt in den schulischen Alltag bedeutet dies, dass Jungen vielfältige Männlich-

keitspraktiken wie Ironie, Provokation, Humor, Solidarität, Selbstinszenierung usw. anwenden, um symbolisches Kapital anzusammeln und auf diese Weise als legitimer – als ‚richtiger' – Junge zu gelten. Meine These ist nun, dass sich die – zumeist gebrochen vorliegende – Orientierung an solchen Männlichkeitspraktiken für Jungen bei entsprechender genderbezogener Schulkultur als risikoreiche Bildungsstrategie herausstellen kann.

3. Schulkultur und Passungen am Gymnasium „Zimmerbreite[2]"

Im Folgenden soll dieser Ansatz einer ersten Überprüfung unterzogen werden. Dazu greife ich auf Daten aus einem ethnographischen DFG-finanzierten Forschungsprojekt über „Geschlechtergerechtigkeit in der Schule" zurück (Budde u. a. 2008). In dem Forschungsprojekt wurden vier 5. Klassen in ihrem ersten Jahr an dem für sie neuen Gymnasium „Zimmerbreite" ethnographisch begleitet. Teilnehmende Beobachtungen wurden vor allem in Deutsch, textilem und technischem Werken, dem Klassenrat sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt (zur Ethnographie als Methode siehe Breidenstein 2006). Zusätzlich wurden Lehrkräfte und für die Schulkultur relevante Personen interviewt.

3.1 Imaginäre Schulkultur am Gymnasium Zimmerbreite

Zur Bestimmung des Imaginären in der Schulkultur der Zimmerbreite haben wir eine Analyse der zugänglichen Dokumente durchgeführt. Beim Überblick über die Home-page, das Schulprofil, das Leitbild sowie Infoflyern entsteht der Eindruck einer überbordenden Fülle an Aktivitäten, die relativ unkoordiniert neben- bzw. untereinander stehen, es fehlt ein Leitgedanke, der die Fülle bündelt und strukturiert. Die Analyse der schulischen Selbstdarstellungsdokumente zeigt, dass das Thema Gender einerseits prominent ausgewiesen und in vielfacher, wenngleich uneindeutiger Weise adressiert wird, andererseits mit anderen Themen konkurriert und dass wenig Verbindung zwischen den einzelnen Schwerpunkten der Schule hergestellt wird.

Während auf der Schulhomepage ein Genderschwerpunkt als Aushängeschild erscheint, tauchen entsprechende Themen im Schulprofil nicht auf, es wird lediglich unter dem Stichwort „Unterricht" ein Gendertraining erwähnt, ferner werden geschlechtsgetrennte Maßnahmen im Sportunterricht genannt. Im Leitbild der Schule wird Geschlecht als einer von drei Schwerpunkten neben Umweltschultz und sozialem Lernen genannt. Explizit findet das Geschlechterthema hier unter den Stichpunkten „Gleichberechtigung" und „Bewusste Koedukation" seinen Platz. Bei den im Schulprofil genannten Zielen zur „bewussten Mädchen- und Jungenförderung" und zu „neuen Wegen in der Koedukation" fällt auf, dass Aktivitäten zur Jungenförderung nicht sichtbar werden, während Mädchen durch „Selbstbewusstseins- und Selbstverteidigungskurse" unterstützt werden sollen. In der Zusammenschau zeigt sich ein ‚bunter Mix' aus einerseits geschlechterdifferenzierenden und -sepa-

[2] Der ursprüngliche Name der Schule wurde anoymisiert; der Aliasname „Zimmerbreite" wird seit 2004 in Forschungsprojekten verwendet.

rierenden Maßnahmen (z.B. Sport) und andererseits Gleichstellungsbestrebungen (z.B. Werken). In der Thematisierung der Belange von Mädchen und Jungen findet sich weder eine Ausdifferenzierung innerhalb der beiden Geschlechtergruppen, noch werden geschlechtsgruppenübergreifende Gemeinsamkeiten benannt, vielmehr werden Mädchen und Jungen als in einem dichotomen und asymmetrischen Verhältnis zueinander stehend begriffen. Es werden zwar Mädchen *wie* Jungen tendenziell als defizitär beschrieben: Mädchen fehle es an Selbstbewusstsein, Jungen dagegen an sozialen Kompetenzen. Diesen Defiziten wird jedoch in Bezug auf Mädchen mit einer Ermöglichungs- und Gebotskultur geantwortet, die sich z.B. in Maßnahmen wie den Selbstverteidigungskursen ausdrückt; Jungen dagegen gelten überwiegend als dominant, ihnen soll mit einer Begrenzungs- und Verbotskultur entgegengetreten werden. Inhaltlich zugespitzt lässt sich die genderbezogene Schulkultur der Zimmerbreite so formulieren: ‚Mädchen sind durch aggressive Jungen eingeschränkt.'

3.2 Symbolische Schulkultur: Zuschreibungen am Gymnasium Zimmerbreite

Eine Reihe von Lehrkräften verbürgt in ihren Einstellungen und Interaktionen diese imaginäre Ebene der genderbezogenen Schulkultur, was im Unterricht zu spezifischen Passungsverhältnissen führt. Besonders deutlich werden Passungsverhältnisse in Übergängen, in denen die routinierten Ordnungen gestört und dadurch offengelegt und neu verhandelt werden müssen. Ein Beispiel für einen solchen Übergang ist die Aufnahme neuer SchülerInnen in den Klassenverband. Dies ist in einer der von uns beobachteten 5. Klasse der Fall. Nach dem ersten Halbjahr kommt mit Valentin ein neuer Schüler in die Klasse, der negativ auffällt, wie die Mathematiklehrerin Frau Heise in einem Interview schildert:

> *Frau Heise (H): „(seufzt) Der Valentin... ist für mich ein Sorgenkind, der ist erst dazugekommen [...] Und ich wirklich den großen Eindruck habe, dass er einige Jungen in seinen Bann zieht, aber nicht im positiven Sinne, sondern so... der dürft' schon pubertär sein, also vorpubertär auf alle Fälle und so Kinder wie der Johan oder der Daniel werden einfach... eher zum, zum unkonzentriert sein, zum Nichtstun sozusagen motiviert und zum Blödsinn treiben. [...] Und der Valentin hat eine ganz schlechte Arbeitshaltung... dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein."*

Der neue Schüler Valentin wird als „Sorgenkind" beschrieben. Zum einen ist sein Verhalten ungünstig: Er beeinflusse andere Jungen negativ; stifte sie zum „Blödsinn treiben" an, und lege eine Haltung an den Tag, die Frau Heise als „Kontra" beschreibt. Zum anderen kritisiert die Lehrerin seine Arbeitsleistung: Valentin bringe nicht die erforderlichen Leistungen und halte andere ebenfalls von besseren Leistungen ab. Dies – so die Lehrerin an anderer Stelle im gleichen Interview – stelle eine bewusste Verweigerung gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen dar und keine Überforderung. Die schlechteren Noten werden damit als sein eigenes Verschulden betrachtet. Deutlich wird eine Haltung, nach der Lehrkräfte zwar verantwortlich sind, vorab motivierten Kindern, die nicht „auf Kontra aus" sind, Stoff zu vermitteln; Motivation zu entwickeln oder ihre Trotzhaltung zu ändern, fällt hingegen in den Zuständigkeitsbereich der SchülerInnen selber. Valentins Verhalten

wird von Frau Heise damit erklärt, dass er schon „vorpubertär" sei und mithin über schulexterne und unveränderliche Faktoren begründet. Er ist ein Schüler, der auch anderen Lehrkräften negativ auffällt, z.B. der Deutschlehrerin Frau Kottwitz:

> *„Aber es gibt so eine Jungen-Dynamik, Jungen sind deutlich in der Minderheit und ha'm aber so eine eigene Dynamik, die mir nicht gefällt. Störungen... sind cool! Blödsinn ist cool, so wie letzten Mittwoch, wo der, wo der Valentin... irgendwie ‚andere umbringen, geil, töten geil, Gewalt halt geil'. Also er hat das Geile für mich in ganz seltsamen Zusammenhängen verwendet und... Und einzeln sind sie für mich noch immer, ich find den Valentin einzeln entzückend, ich find den Felix einzeln entzückend, [...] glaub das machen wirklich nur zwei Jungen die Stimmung und ist aber nicht in den Griff zu kriegen."*

Zuerst beschreibt Frau Kottwitz Schwierigkeiten mit der Minderheit der Jungen, die durch Störungen und gewalttätige Sprechakte gekennzeichnet sind. Besonders kritisiert die Lehrerin, dass „die Jungen" dieses Verhalten als „cool" ansehen. Dies belegt sie mit einem Beispiel von Valentin, der durch diese gewaltorientierten Sprechakte Schülerinnen eingeschränkt habe. Das kritisierte Verhalten wird als „negative Jungendynamik" geschildert und erfährt somit eine explizite Dramatisierung von Geschlecht. Seine Performanz wird als eine männliche identifiziert und markiert – die Lehrerin unterstellt ihm somit implizit einen männlichen Habitus. Die Lehrerin betont gleichzeitig, dass sie Valentin (und Felix) einzeln sehr schätze. Auch die Werklehrerin hat Schwierigkeiten mit Valentin, die dazu führen, dass Valentin als einziger Schüler der gesamten Jahrgangsstufe 5 im Zeugnis als Werknote eine 2 bekommt, alle anderen SchülerInnen erhalten eine 1. Das Beobachtungsportokoll gibt an:

> *„Horst fragt, was sie denn für Noten bekommen? Frau Krasnitz sagt: ‚Alle 1, und Valentin eine 2. Bist du zufrieden damit, Valentin?' Der windet sich ein bisschen und kratzt sich am Kopf und meint so was wie: ‚Na, schon.' Lehrerin: ‚Du hast die kleinste Box von allen, die anderen haben doppelt soviel gearbeitet, und eine 2 ist doch eine gute Note, oder?' Valentin fängt an, mit der Kleinheit seiner Box zu prahlen, so und so viel Millimeter etc. Johan fällt mit ein und fordert ‚Applaus für die kleinste Box'."*

Die Note im Werken erhalten die SchülerInnen für die Erstellung einer Holzbox. Frau Krasnitz führt die relativ gesehen schlechte Bewertung von Valentins Holzbox in disziplinierender Absicht ein, indem die Größe als Kriterium herangezogen wird, die bislang keine Rolle gespielt hat. Im Gegenteil: In der Regel betonen die Lehrkräfte im Werkunterricht gerade, dass es auf Kreativität und Individualität ankomme und nicht auf formale Erfüllung des Arbeitsauftrags, außerdem wurden SchülerInnen, die besonders große Boxen angefertigt haben, nicht entsprechend gelobt. Des Weiteren macht die Erstellung einer kleineren Holzbox nicht weniger Arbeit. Das Argument ist somit vorgeschoben, um eine schlechte Note fachlich zu untermauern, die aufgrund disziplinarischer Sanktionen vergeben wird. Die Sanktionierung führt zu Solidarisierungsakten auf der Ebene „komplizenhafter Männlichkeit" (Connell 1999) zwischen Valentin und Johan, der kritisierte männliche Habitus wird

durch die Sanktionierungspraxis verstärkt. Hier zeigen sich die Passungsprobleme nicht nur auf der Ebene der (in den Interviews) geäußerten Einstellungen, sondern auf der Ebene der Praktiken selber. Auch in anderen Fächern erhält Valentin eher schlechtere Noten, obgleich er „an sich sehr klug [ist], ein sehr kluger Junge", wie Frau Heise meint. Ein im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführter Vergleich von Zeugnisnoten mit per Leistungstest erhobenen Kompetenzen zeigt eine negative Diskrepanz, Valentin erhält im Vergleich mit ähnlich leistungsstarken MitschülerInnen schlechtere Noten.

An diesen Beispielen zeigen sich Homologien zwischen der imaginären Schulkultur, wie sie in der Dokumentenanalyse deutlich geworden ist, und der symbolischen Schulkultur auf der Ebene der Einstellungen und Praktiken der Lehrkräfte. Der Habitus von Valentin wird als störend wahrgenommen, als männlich identifiziert und negativ bewertet. Die Benachteiligung liegt in der einengenden Zuschreibung begründet, welche die Lehrkräfte, in Übereinstimmung mit der Schulkultur, gegenüber Valentin aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit in Anschlag bringen. Er verbürgt die schulkulturell manifestierte dominante Sinnordnung der ‚aggressiven Jungen'. Dies bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass pauschal *alle* Aspekte eines männlichen Habitus negativ gesehen werden. So können sich Witzigkeit und Selbstvertrauen bei Schülern positiv auswirken. Frau Krasnitz, die Werklehrerin, lobt explizit Jungen für diese Eigenschaften. Im Interview hebt sie positiv heraus, dass „Jungen doch ein bisschen... lauter, lebhafter herangehen an die Sache, ja. Ein bisschen schnelleres Arbeitstempo haben" (Interview Krasnitz 1/2006H). Auch in anderen Klassen findet sich eine ähnliche Wertschätzung. So beschreibt Frau Caspari den Schüler Berthold als „großer Chaot, hat aber eine Spur Geniales". Ähnlich sieht Frau Niemann die Schüler Eugen und Thorsten: „Die sind in Ordnung. Eugen ist so'n bisschen ein Chaot, aber ein ganz lieber Chaot. Der Thorsten ist witzig, ... (lacht)". Von Valentin gibt es (außer dem Lob als „kluger Junge") keine derartigen positiven Beschreibungen. Eine Orientierung an einem männlichen Habitus führt also nicht in jedem Falle zu einer Abwertung, sondern nur in spezifischen Konstellationen. Zu vermuten wäre, dass sich die Passung in jenen Fällen als prekär herausstellt, in denen Jungen nicht über symbolisches Kapital (im Sinne von Prestige) und/oder soziales Kapital (im Sinne von Anerkennung) verfügen, um ihre oppositionellen Praktiken als ‚charmant' oder ‚chaotisch, aber genial' geltend machen zu können.

4. Fazit

Das empirische Beispiel liefert eine erste Untermauerung der These, dass der Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Geschlecht als Passungsverhältnis gefasst werden kann. Stimmt diese These, kann vermutet werden, dass sich Schwierigkeiten für Jungen vor allem dann stellen, wenn der milieugebundene männliche Habitus nicht in Passung mit der jeweiligen herrschenden, genderbezogenen Schulkultur steht. Dieses kann sowohl am Gymnasium als auch an der Hauptschule gelten. Legt eine Schule in ihrer Schulkultur Wert auf soziale Kompetenzen, dann stel-

len sich größere Schwierigkeiten für jene Jungen, die diesen oppositionell gegenüberstehen. Wie das Beispiel zeigt, existieren gerade an dem geschlechtergerechten Gymnasium Zimmerbreite besondere Schwierigkeiten für diejenigen Jungen (und Mädchen), die sich an einem tradierten männlichen Habitus orientieren. An anderen Schulen mit einer anderen genderbezogenen Schulkultur mag dies anders aussehen, so könnte z.B. ein männlicher Habitus an einer leistungsorientierten Schule mit Sportschwerpunkt besonders erfolgversprechend sein. In einer früheren Untersuchung ergeben sich Hinweise auf die Verstärkung von Männlichkeit in den Interaktionen zwischen Lehrkräften und Jungen durch die gemeinsame Orientierung an Konkurrenz und Ironie und damit die kollektive Tradierung eines männlichen Habitus und gerade nicht dessen Sanktionierung (Faulstich-Wieland et al. 2004; Budde 2005). Damit liegt ein erster Vorschlag für eine Theoretisierung des Zusammenhangs von Bildungsungleichheit und Geschlecht vor, der über das dichotome Denken hinausgeht, nach dem *die* Jungen (oder die Mädchen) benachteiligt oder bevorzugt werden. Dieser Vorschlag bietet somit Perspektiven für eine zeitgemäße machttheoretische Fundierung einer erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung.

Dies hier vorgeschlagene Modell bedarf einer weiteren Ausarbeitung, um sich als empirisch und theoretisch belastbar zu erweisen. Zum ersten müsste an weiteren Schulen überprüft werden, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen milieu- und genderbezogenem Habitus und genderbezogener Schulkultur finden lassen. Damit rücken auch die differenzierten lokal situierten Männlichkeitspraxen stärker in den Blick. Inwieweit männliche Lehrkräfte einen Einfluss auf die jeweilige Schulkultur haben, wäre ebenfalls zukünftig zu überprüfen. Zweitens müssten die Kapitalien und damit die familiale Lebensweise von Jungen sehr viel stärker erforscht und systematisch mit Schule in Verbindung gebracht werden.

Zurückgewiesen werden muss aus theoretischer Perspektive die mögliche Schlussfolgerung, dass die Jungen aufgrund ihres Habitus allein individuell für Bildungsungleichheiten verantwortlich seien und die Schule somit handlungsentlastet wäre. Der Habitus ist – wie oben beschrieben – keine individuelle Eigenschaft, sondern Abbild gesellschaftlicher Strukturen, die es kritisch zu reflektieren gilt. Für die Gestaltung einer geschlechtergerechten Schule, die Jungen (wie Mädchen) gute Lernbedingungen bietet, wäre es verfehlt, eine Schulkultur zu etablieren, die sich z. B. durch verschärfte Konkurrenz am männlichen Habitus orientiert. Vielmehr wäre die Förderung von Vielfalt und Anerkennungskulturen zu fordern, um der Heterogenität von Jungen (und Mädchen) gerecht zu werden.

Literatur:

Bos, W./Bonsen, M./Baumert, J./Prenzel, M./Selter, C./Walther, G. (Hrsg.) (2008b): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.

Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, Eva-Maria/Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008a): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster.

Boudon, R. (1998): Limitations of Rational Choice Theory. In: The American Journal of Sociology, Jg. 104, Nr. 3, S. 817-828

Bourdieu, Pierre (1996): Zum Begriff des Habitus. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Lois J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main, S. 147-175.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene; Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt/ Main, S. 153–216.

Bourdieu, Pierre (2007): Praktische Vernunft. Frankfurt am Main.

Brandes, Holger (2002): Der männliche Habitus. Band 2: Männerforschung und Männerpolitik. Opladen: Leske und Budrich.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Wiesbaden.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Bielefeld.

Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen männlichen Jugendlichen. BMBF Bildungsforschung Bd. 23. www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf. Bonn, Berlin

Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Wiesbaden. S, 73–90.

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Weinheim.

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphoseder Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hg.): Insitutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71–102.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 1, S. 63–80.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-T; Lingkost, Angelika (1998): Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhardt, Sibylle; Wenzel, Hartmut (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim, S. 29–75.

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Thorsten; Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen.

Kelle, Helga (2003): Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder. In: Alkemeyer, Thomas (Hg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 187–211.

Konsortium Bildung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungs-ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden. S. 102–125.

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 69–101.

Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Opladen.

Meuser, Michael: Männerwelten. Vortrag auf der 1. Tagung AIM Gender. Download unter: www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf.

Rodax, Klaus; Hurrelmann Klaus (1986): Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 6, S. 137–147.

Schwenck, Christina; Schneider, Wolfgang (2003): Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Jg. 17, H. 3-4, S. 261–267.

Statistisches Bundesamt (2006): Bildung und Kultur. Schuljahr 2005/06. Online verfügbar unter www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab20.php.

Tiedemann, J./Faber, G. (1994)**:** Mädchen und Grundschulmathematik. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 26/2, 101-111.