

Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?

Der Beitrag diskutiert die These, dass die Diskussion um die Bildungs(miss)erfolge von Jungen unterkomplex und pauschalisierend geführt wird. Dies lässt sich auf ein Theoriedefizit zurückführen. Der Beitrag schlägt vor, den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Bildungserfolg mit Bourdieu als kulturelles Passungsverhältnis zwischen einzelschulischer Schulkultur und geschlechtsbezogenem Habitus zu analysieren. Anhand von empirischem Material aus einer ethnografischen Schulstudie wird gezeigt, dass in spezifischen Schulkulturen diejenigen Jungen Probleme in der Schule haben, die sich an einem traditionellen männlichen Habitus orientieren. Im Fazit wird unter Rückgriff auf die Kapitalientheorie dafür votiert, den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Geschlecht nicht eng an Abschlüssen zu diskutieren, sondern die Bedeutsamkeit des männlichen Habitus auch für Statuspassagen im (Aus-)Bildungssystem zu reflektieren.

1. Einleitung

»Jungen – Pädagogik – Wie geht das?«, so lautet die Kernfrage des vorliegenden Bandes. Der Anspruch ist so umfassend formuliert, dass mit einer vollständigen und umfassenden Beantwortung nicht gerechnet werden kann. Andererseits ist es ja auch nicht so, dass Jungenpädagogik, Jungenarbeit und auch Jungenforschung erst am Anfang stehen: Sie können mittlerweile auf eine kleine eigene Tradition zurückblicken. Das Projekt »Neue Wege für Jungs«, welches mittlerweile im sechsten Jahr läuft, ist ebenso ein deutliches Beispiel für eine beginnende Verankerung wie die Einführung des Boy's Day im Jahre 2011. Offensichtlich ist also, dass Jungenpädagogik geht – irgendwie.

Wie aber geht Jungenarbeit? Um einige Aspekte dieser Fragen näher zu beleuchten, will ich mich in meinem Beitrag auf *theoretische Aspekte* konzentrieren. Jungenarbeit geht nicht – oder zumindest geht sie nicht gut –, wenn nicht auch theoretische Modelle zur Verfügung stehen, die helfen, den Zusammenhang zwischen Männlichkeit, Bildungserfolgen und -misserfolgen und Sozialisation zu verstehen. Und an dieser Stelle eröffnet sich im aktuellen Diskurs eine Reihe von Schwierigkeiten, die vor allem mit dem vielfach beschworenen Bild der Bildungsverlierer zusammenhängen. Wenn nämlich vom Zusammenhang von Bildungsungleichheit und Geschlecht die Rede ist, neigt die Debatte häufig zu Pauschalisierungen, die sich aktuell auf die zu einem Allgemeinplatz avancierte Formel bringen lassen, Jungen seien benachteiligt, Mädchen auf der Überholspur. Die Daten sind ja bekannt, Jun-

gen werden etwas später eingeschult, wiederholen häufiger eine Klasse, zeigen durchschnittlich schlechtere Deutschkompetenzen als ihre Mitschülerinnen und sind öfter in gering qualifizierenden Schulformen anzutreffen (vgl. Budde 2008: X). Und es hat ja durchaus auch perspektiverweiternde Momente, festzustellen, dass Männlichkeit zumindest in gesellschaftlich relevanten Teilarenen wie der Schule nicht mehr automatisch mit einem höheren Platz in der sozialen Hierarchie und mit Dominanz verbunden ist – und damit der Blick auf die Brüchigkeit und Fragilität auch von Männlichkeiten gelenkt wird. Diese Transformationen in der gesellschaftlichen Teilarena Schule bedeuten zwar noch nicht, dass deswegen die vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Machtverhältnisse außer Kraft gesetzt sind, aber die Tatsache, dass Dominanzen (a) vergeschlechtlicht sind und dass diese (b) transformierbar sind, untermauert noch einmal deutlich die Erkenntnis, dass Geschlechterverhältnisse und die darin repräsentierten Geschlechter soziale Konstruktionen sind und keine ontologischen Tatsachen.

Ebenso ein Allgemeinplatz sollte es allerdings sein, dass die Unterstellung der männlichen Bildungsverlierer zu stereotyp ist, sondern ausdifferenziert werden müsste. Zahllose Studien weisen immer wieder darauf hin, dass *nicht alle* Jungen schlecht abschneiden, dass Jungen *nicht in allen* Fächern schlecht abschneiden, dass *nicht alle* Jungen riskante und problematische Verhaltensweisen zeigen, ja, dass selbst die Verhaltensweisen, die PädagogInnen als problematisch wahrnehmen, aus der Perspektive der Jungen gar *nicht immer* problematisch sind, sondern sinnhaft. Sinnhaft, insofern sie Zugehörigkeit zu homosozialen Gemeinschaften ›unter Jungen‹ und der Absicherung »komplizierter Männlichkeit« (Connell 1999) dienen.

Diese Schlaglichter verdeutlichen, dass die These der männlichen Bildungsverlierer so also nicht aufrecht zu erhalten ist. Es geht um spezifische Kontexte: 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, dieses lässt aber noch keine Auskunft darüber zu, *wie* diese Ungleichheiten zustande kommen, bzw. welchen Anteil die Schule daran hat, diese Ungleichheiten zu tradieren.

Erstaunlich ist, dass sich diese Unterstellung überhaupt so hartnäckig hält. Meines Erachtens funktioniert die Tradierung der Benachteiligungsthese (und die simplifizierenden Vorschläge zu ihrer Beseitigung, die mit männlichen Lehrkräften, Monoedukation sowie jugengerechter Didaktik unisono auf die Dramatisierung von Geschlechterdifferenzen abzielen) unter anderem deswegen, weil noch kein geeignetes theoretische Modell vorliegt. An dieser Stelle setzen meine folgenden Überlegungen an. Ich will hier einen ersten Vorschlag zur theoretischen Erklärung des Zusammenhangs von Schulerfolg und Männlichkeit auf der mikrosoziologischen Ebene der Einzelschule machen.

2. Kulturelle Passung

Baumert und Maaz erklären Bildungsungleichheiten über primäre und sekundäre Herkunftseffekte mit der Rational Choice Theorie. In Anlehnung an Boudon (1974) 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 differenziellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die den Kindern und Jugendlichen je nach sozialer Positionierung unterschiedliche Bildungsressourcen bereit stellen können. 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, Interaktanten, 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, regelgeleitete 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 als Resultat sowohl 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 Sinnordnungen, in denen jeweils exzellente, anerkannte, marginalisierte und tabuisierte kulturelle Entwürfe und Praktiken enthalten sind.

Im Folgenden möchte ich zur theoretischen und empirischen Differenzierung der These der männlichen Bildungsverlierer vorschlagen, das Verhältnis zwischen männlichem Habitus und genderbezogener Schulkultur ebenfalls als Passungsverhältnis zu analysieren, und dies anhand von empirischem Material plausibilisieren. 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. Er 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), vielmehr stellt der Habitus einen von den FeldteilnehmerInnen geteilten, ungewussten, praktischen Sinn dar (Bourdieu 2007). Je nach Feld finden sich dabei unterschiedliche Habitus.

Das Konzept eines männlichen Habitus wird in der Männlichkeits- und auch in der Jungenforschung breit aufgegriffen (vgl. Brandes 2002; Meuser 1998). Bourdieu selbst betrachtet den männlichen Habitus im Sinne einer verkörperten männlichen Praxis als Aufforderung, die ernstesten 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(n) Mut, sexuelle Potenz« (Bourdieu 1997).

In der pädagogischen 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« (Connell 2003) entspricht, sondern eher protestierenden, untergeordneten Handlungsmustern. Diese Variante eines männlichen Habitus ist nämlich zutiefst an eine maskuline *Verkörperung* (wie Stärke, Gewalt, Raumdominanz etc.) gebunden, wie sie z.B. in der traditionellen Form eines Arbeiterhabitus zu finden ist (vgl. Willis 1979). 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). 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 verschiedene Kapitalsorten und schreibt dazu:

»Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital [ist] das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ›Beziehungen‹« (Bourdieu 1982: 52 f.).

Für die Her- und Darstellung – also für die Inszenierung – von Männlichkeit ist vor allem das symbolische Kapital von entscheidender Bedeutung. Es ist eine Form, in der die anderen Kapitalsorten zur Geltung kommen. 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 Männlichkeitspraktiken wie Ironie, Provokation, Humor, Solidarität, Selbstinszenierung usw. anwenden, um symbolisches Kapital anzusammeln und auf diese Weise als legitimer – als ›richtiger‹ – Junge zu gelten. Auch schulische Leistungsphänomene wie Underachievement und Performanzorientierung lassen sich im Rahmen symbolischer Anerkennungskämpfe innerhalb der Peer-Group verstehen. Zu vermuten ist, 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«

Im Folgenden soll dieser Ansatz einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen werden. Dazu greife ich auf Daten aus einem ethnografischen, 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« ethnografisch begleitet. Teilnehmende Beobachtungen wurden vor allem in den Fächern Deutsch, textilem und technischem Werken, im Klassenrat sowie teilweise in Mathematik, Englisch, Sport und Religion durchgeführt (zur Ethnografie als Methode s. 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 – also des Selbstverhältnisses – haben wir eine Analyse der zugänglichen Dokumente durchgeführt. Beim Überblick über die Homepage, das Schulprofil, das Leitbild sowie Infoflyer entsteht der Eindruck einer überbordenden Fülle an Aktivitäten, die relativ unkoordiniert neben- bzw. untereinander stehen. Die Selbstdarstellungsdokumente zeigen, dass das Thema Gender einerseits prominent ausgewiesen und in vielfacher Weise adressiert wird, andererseits mit anderen Themen konkurriert. Während auf der *Schulhomepage* ein Genderschwerpunkt als Aushängeschild erscheint, tauchen entsprechende Themen im *Schulprofil* nicht auf. Dort 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 Umweltschutz und sozialem Lernen genannt. Bei den hier genannten Zielen 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 -separierenden Maßnahmen (z.B. Sport), 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 offen gelegt und neu verhandelt werden müssen. Ein Beispiel für einen solchen Übergang ist die Aufnahme neuer SchülerInnen in den Klassenverband. Dies ist in einer der beobachteten 5. Klasse der Fall. Nach dem ersten Halbjahr kommt mit Valentin ein neuer Schüler in die Klasse, der negativ auffällt, wie die Mathematiklehrerin 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 dürfte' 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 auf sein eigenes Verschulden zurückgeführt.

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 [...]«. 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. Besonders kritisiert die Lehrerin, dass »die Jungen« dieses Verhalten als »cool« ansehen. Dies belegt sie mit einem Beispiel von Valentin, der gewaltorientierte Sprechakte geäußert 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 eine 2 bekommt, alle anderen SchülerInnen erhalten eine 1. Das Beobachtungsprotokoll 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, die bislang keine Rolle gespielt hat, als Kriterium herangezogen wird. 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 komplizierter Männlichkeit 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 selbst.

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 erhobe-

nen 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 würden. 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, dieser sei ein »großer Chaot, hat aber eine Spur Geniales«. Ähnlich sieht Herr 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)«.

In Bezug auf Valentin gibt es (außer dem Lob als »kluger Junge«) keine derartigen positiven Beschreibungen. Eine Orientierung an einem männlichen Habitus führt also nicht in jedem Fall 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

4.1 Theoretische Schlussfolgerungen

Die empirische Analyse liefert eine erste Untermuerung 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.

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. Legt beispielsweise eine Schule in ihrer Schulkultur Wert auf soziale Kompetenzen, dann stellen sich größere Schwierigkeiten für jene Jungen, die diesen oppositionell gegenüberstehen. 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 Erfolg versprechend sein.

Damit liegt ein 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, und weitere Anschlussüberlegungen zulässt. Im Übergang in Ausbildung und Beruf drehen sich nämlich die Passungsprobleme oftmals um: Hier profitieren nach wie vor vor allem Jungen, deren Habitus mit Beruflichkeit in vielen Fällen besser »passt«.

- Wenn es also *erstens* so ist, dass einige Jungen zwar im schulischen Kontext weniger erfolgreich sind, trotzdem aber in der Statuspassage in den Beruf günstigere Übergänge aufweisen, könnte dies daran liegen, dass diese ihr schlechteres 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 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Diese Vorsprünge könnten mit für den höheren Anteil männlicher Studierender im Fachbereich Informatik verantwortlich sein. Deswegen sollte die Diskussion um Bildungserfolge und -misserfolge nicht nur formale Bildungsabschlüsse im Sinne von Kompetenzniveaus oder Abschlüssen berücksichtigen, sondern einen umfassenderen Bildungsbegriff zugrunde legen. Dies könnte wiederum Impulse für die Schule bieten, wenn non-formale und informelle Bildung stärker und systematischer berücksichtigt wird.
- *Zweitens* ist darauf zu verweisen, dass die Einübung in Männlichkeitspraktiken zu Souveränität und Selbstvertrauen führt, die wiederum für den Einstieg in den Beruf Erfolg versprechend sein können.
- Als *drittes* ist m.E. ebenfalls zu überlegen, ob die geringeren Investitionen einiger Jungen in kulturelles Kapital dadurch wettgemacht werden können, dass sie ihr soziales Kapital beispielsweise in performanzorientierten Praktiken vermehren. Gerade in den oberen und den unteren sozialen Milieus entscheiden Netzwerke und Beziehungen mehr über Lebensperspektiven als formale Bildungsabschlüsse. Eine Investition in die Peer-Group könnte unter einer solchen Perspektive für viele Jungen aus den unteren sozialen Schichten eine langfristig sinnvollere Investition sein als ein Hauptschulabschluss, da hier die schmalen Ressourcen in Form von Ausbildungsplätzen, Gelegenheitsjobs, guten Beziehungen u.ä. verteilt werden. Für exklusive Gesellschaftsschichten wiederum kann vermutet werden, dass der Zugang zu einem »old boys network« eine wichtigere Zugangsvoraussetzung zu Spitzenpositionen darstellt als ein Abitur. Durch die Möglichkeit, soziales Kapital zu aktivieren, kann möglicherweise ein Teil der Jungen Einbußen bei Zeugnissen und Schulabschlüssen kompensieren.

4.2 Folgerungen für die Praxis von Schule und Jungenarbeit

Die hier vorgeschlagenen Überlegungen weisen noch einmal nachdrücklich darauf hin, dass Männlichkeitspraxen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern innerhalb von sozialen Kontexten. Damit ist die Peer-Group auf den Plan gerufen. Wenn es so ist, dass soziale Netz-

werke für Jungen entscheidende Ressourcen darstellen, dann bedeutet dies für PädagogInnen, sich vom Stereotyp der sozial weniger kompetenten Jungen zu verabschieden und gerade die Bedeutung, die Freundschaften und Peers haben, als positive und notwendige Ressource anzuerkennen.

Welches Potenzial haben diese Überlegungen nun für die Ausgangsfrage, wie Jungenpädagogik geht? Was für pädagogische Angebote brauchen Valentin, Johan oder Daniel? Jungenarbeit? Männliche Lehrkräfte? Bewegungsorientierte Methoden? Weniger Prinzessinnengeschichten, dafür Abenteuer? Boxgruppen am Nachmittag oder einen Haushaltsspass? All diese Angebote können durchaus sinnvoll sein, wenn das Ziel ist, auf die Flexibilisierung eines tradierten männlichen Habitus hinzuwirken. Allerdings kann dies nicht alles sein. Die Zeiten, zu denen Jungenpädagogik (zumindest in der Schule) meist von einem engagierten Einzelkämpferprekariat, ohne große Ressourcen und vor allem ohne systematische Interration in den Alltag der jeweiligen pädagogischen Einrichtung durchgeführt wurde, sollten vorbei sein und durch eine abgesicherte Verankerung von Jungenpädagogik ersetzt werden.

Für die Gestaltung einer geschlechtergerechten Schule, die Jungen (wie Mädchen) gute Lernbedingungen bietet, ist die Schulkultur in den Blick zu nehmen. Damit geht es um Unterricht, Erziehungsaspekte oder architektonische Arrangements gleichermaßen. Ziel ist die Förderung von Vielfalt, von Anerkennungskulturen und von sinnstiftendem Lernen, um der Heterogenität von Jungen (und Mädchen) gerecht zu werden und nicht – qua milieu-, geschlecht- oder kulturgebundenem Habitus – einengende Zuschreibungen und Etikettierungen vorzunehmen. Damit ist die umfassende Gestaltung von Bildungsorten auf den Plan gerufen.

Literatur

- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1996): Zum Begriff des Habitus. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïs J. D.: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 147-175.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): *Ein alltägliches Spiel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 153-216.
- Bourdieu, Pierre (2007): *Praktische Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brandes, Holger (2002): *Der männliche Habitus*. Band 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht*. Wiesbaden: VS.
- Budde, Jürgen (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf.
- Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen; Mammes, Ingeborg (Hg.): *Jungenforschung empirisch*. Wiesbaden: VS. S. 73-90.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Connell, Raewyn W. (1999): *Der gemachte Mann*. Opladen: Leske + Budrich.
- Connell, Raewyn W. (2003): Masculinities, Change, and Conflict in Global Society. In: *The Journal of Men's Studies*, 11. Jg., H. 3, S. 249-266.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2003): *PISA 2000. Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München: Juventa, S. 71-102.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/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: Deutscher Studien Verlag, S. 29-75.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Thorsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktion zur Schulkultur 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS, 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: VS-Verlag, S. 69-101.
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael (2002): »Doing Masculinity« – Zur Geschlechtslogik männlichen Gewalthandelns. In: Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhild (Hg.): Gewaltverhältnisse. Feministische Perspektiven auf Geschlecht und Gewalt. Frankfurt: a.M.: Campus, S. 53-78.
- Willis, Paul (1979): Profane culture. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jungen – Pädagogik

Praxis und Theorie von Genderpädagogik

Chwalek, D.-T.; Diaz, M.; Fegter, S.; Graff, U. (Hrsg.)

2013, X, 171 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-18416-6