

5. Schüler und Schule

Für die Konstruktion von Männlichkeiten im Rahmen dieser Studie ist neben den Interaktionen innerhalb der Jungengruppe und den gemischtgeschlechtlichen Kontakten, wie im letzten Kapitel dargestellt, auch das Wechselspiel zwischen schulimmanenten Vorgaben und männlicher Inszenierung von besonderer Bedeutung. Die Institution Schule steht in unterschiedlichen Facetten in einem spannungsreichen Verhältnis zur Konstruktion von Männlichkeit, die im folgenden Kapitel beleuchtet werden. Dabei findet sich am Anfang die Frage danach, ob es nicht im Zusammenhang mit dem Erwartungskontext der Schule zu Praktiken der Entdramatisierung von Geschlecht kommen kann. Anschließend wird das Verhältnis zu den Lehrkräften und die Positionierung der Schüler im Unterricht analysiert. Zum Abschluss richtet sich der Fokus auf die Beteiligung der Lehrkräfte an der Konstruktion von Geschlechterstereotypen.

5.1 Undoing gender

Wie unter 2.3.1 dargestellt, ist Schule ein privilegierter Ort der Aushandlung von Geschlechterbeziehungen und damit auch ein Ort der Produktion von Männlichkeit. Geschlecht als eine relevante Strukturkategorie erhält seine Bedeutungen sowohl institutionell als auch in den gleich- und gemischtgeschlechtlichen Interaktionen sowie den singulären Inszenierungspraktiken. Folgt aus der hohen Relevanz aber auch gleichzeitig eine permanente Aktualität von Geschlecht? Oder kann Männlichkeit nicht auch den Status einer ruhenden Ressource annehmen?

Denn in vielen Beispielen wird die Herstellung von Männlichkeit ausgesetzt oder bagatellisiert. Es ist also von erheblicher Bedeutung, auch jene Praktiken systematisch zu berücksichtigen, welche im weitesten Sinne als ein *undoing gender* verstanden werden können. Soll der Rückfall in geschlechtsblinde Zeiten der Pädagogik vermieden werden, benötigt es allerdings ein genaues theoretisches Verständnis davon, wie die Unterbrechung der Herstellung von Männlichkeit funktioniert. Denn weder handelt es sich in erster Linie um ein einfaches Verschwinden, noch um die seitens der kritischen Männerforschung favorisierte Ersetzung durch alternative Männlichkeiten oder um einen von Butler vorgeschlagenen subversiven Enteignungsakt (vgl. Butler 1995: 163ff.), sondern viel eher um eine routinierte Entdramatisierung von Geschlecht und Männlichkeit. Es bereitet einige Schwierigkeiten, diese Stellen im Material analytisch nachvollziehbar zu machen, denn Geschlecht stützt sich ja in besonderer Weise auf Sichtbarkeit. Hirschauer ist zustimmen, wenn er formuliert:

„Die Geschlechtsneutralität ist insofern der blinde Fleck jeder wissenschaftlichen Thematisierung der Geschlechterdifferenz, als Umstände, in denen Geschlecht langweilig, nichts sagend, nebensächlich und uninteressant ist, sich systematisch der Fragestellung entziehen, die es zuallererst einmal interessant finden müssen“ (Hirschauer 2001: 212).

Da die Analyse der Differenzen in der Geschlechterordnung regelhaft dazu führt, genau diese Differenzen vorzufinden und so Stereotype zu rekonstruieren, richtet sich das Augenmerk der Studie nun insbesondere auf die Stellen, in denen die Produktion von Geschlecht aussetzt. Die Geschlechtsneutralität ist allerdings nicht vorstellbar im Sinne einer Nicht-Existenz der Differenz, denn nur weil die Geschlechterordnung bereits vorgängig gültig ist, kann es zu einem *undoing gender* kommen: „Man kann nur etwas ungeschehen machen, das geschehen ist; nur von etwas absehen, das man gesehen hat“ (Hirschauer 2001: 216).

5.1.1 Unterricht und diskrete Kommunikation

Die folgende Passage aus dem Biologieunterricht der C-Klasse illustriert, wie die geschlechtlichen Inszenierungsanforderungen durch die schulischen überlagert werden:

„Als die Lehrerin bei Luisa steht, wendet sie sich wieder an die ganze Klasse: ‚Ihr müsst von dem Öl draufmachen, sonst fließt es weg! Die Luisa macht das ganz wunderbar!‘ Jens und Normen stehen auf und gehen zu Luisas Tisch und schauen auch einmal durch das Mikroskop. Die Lehrerin steht dann bei Petra und Michaela.

Später weist sie darauf hin, dass Oliver Glockentierchen hat, die wurden bisher noch nicht im Unterricht besprochen. Monja und Luisa eilen zu ihm und schauen auch durch sein Mikroskop.

Als die Lehrerin gerade bei Lilli steht, ruft Monja: ‚Ich würd’ mal dringend hierher kommen!’ Schließlich geht die Lehrerin dann zu ihr und schaut sich das an, worauf Monja hinweist.

Oliver steht ein bisschen orientierungslos und alleine herum, er steht in der Nähe seines Platzes vor dem Tisch von Monja. Niemand tauscht sich im Moment mit ihm aus, vorher waren mal kurz Anne bei ihm, aber das scheint wohl von kurzer Dauer gewesen zu sein, Oliver war auch zwischendurch mal bei Michaela und Tamara. Jetzt steht er wieder alleine da, und nun spricht er die Lehrerin an: ‚Was soll ich machen?’“ (Cb81130d)

Durch die Lehrerin wird in der Biologiestunde der Auftrag zum Mikroskopieren gestellt, der von verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich ausgeführt wird. Sie erfüllen die Anforderung interessiert und interagieren über die Geschlechtergrenzen hinweg. Die Lehrerin gibt sowohl bei Luisa als auch bei Oliver unterrichtsbezogene Hinweise. Der Erfolg bei der Auftragsbefüllung verteilt sich auf beide Geschlechter, ebenso wie die gegenseitige und durch die Lehrerin erfahrene Anerkennung. Es dominiert die Erfüllung des Arbeitsauftrags, welcher eingelassen ist in ein Geflecht institutionalisierter Anforderungskontexte wie der Lernende-Lehrkraft-Relation, der Benotung und der Leistungsanforderung. Sequenzen wie diese lassen sich häufig finden, die Aktualisierung und Veroffentlichung von Männlichkeit ist also keine permanente Notwendigkeit, sondern – zumindest zum Teil – situationsabhängig.

In jenen schulischen Situationen, in denen andere Erwartungskontexte dominant werden, tritt Geschlecht in den Hintergrund. Es kann zwar immer wieder auf Geschlecht rekurriert werden – die Variable ist nicht vergessen –, dies scheint aber nicht permanent notwendig. In den untersuchten Sequenzen wird dieses Muster des öfteren wieder auftauchen, die Häufigkeit belegt, dass an diesem Punkt ein entdramatisierter Umgang mit Männlichkeit stattfindet. Die Interaktionsteilnehmenden der Passage aktualisieren die Geschlechterdifferenz nicht in auffälligem Maße. Mit Barrie Thorne könnte diese Interaktion auch als eine „relaxed cross-sex interaction in daily school’s routine“ (Thorne 1993: 172) begriffen werden.

Nicht *doing gender*, sondern *doing student* steht im Vordergrund der Handlungsmotivation. Der Begriff *doing student* beschreibt die in der Schule geltenden Erwartungskontexte als eine Konstruktion, welche sich in einer ähnlichen Weise auf die institutionalisierten Anforderungen der Schule bezieht, wie *doing gender* auf Geschlecht (vgl. Kampshoff 2000: 195ff.). *Doing student* bedeutet, dass nicht nur geschlechtsbezogenes Verhalten relevant ist, sondern auch die soziale Position des Schülers, respektive der Schülerin, aus-

gefüllt werden muss, da es sich um einen zentralen Anforderungskontext innerhalb des Feldes Schule handelt (vgl. ebd.: 203). Dieses stellt auch einen Gewinn für die kritische Männerforschung dar, denn „wenn das Geschlecht nicht isoliert betrachtet wird, sondern im Zusammenhang mit den Interaktionen und Handlungen einer Person als SchülerIn, wird die Gefahr gemildert, dass die Geschlechtszugehörigkeit überbewertet wird“ (ebd.). Es existiert ein Wechselspiel zwischen Struktur und Individuum ähnlich wie bei Gendering-Prozessen.

Als weiteres Beispiel kann auf die Videomitschnitte verwiesen werden. Nach der Sichtung von drei Physikstunden in der A-Klasse zeigt sich folgende Art des Unterrichtsverlaufs: Der Lehrer hält in der Regel einen Vortrag, die Schülerinnen und Schüler zeigen kein Interesse. Die einzigen Interaktionen zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern beziehen sich auf die kurzen, unterrichtsbezogenen Fragen oder Aufforderungen zur Präsentation von Ergebnissen an der Tafel. Dies findet je Stunde zwei- bis dreimal statt. Zusätzlich kommentiert der Lehrer in einer Stunde das Zu-spät-Kommen eines Schülers und einer Schülerin. Auch untereinander interagieren die Schülerinnen und Schüler wenig.

Die Atmosphäre der Stunde ist geprägt von einem ‚unengagierten Erdulden‘ des Unterrichts. Dabei zeigen Jungen und Mädchen zum Teil ähnliche Strategien: jeweils zwei Jungen und zwei Mädchen stützen den Kopf auf die Hand, einige Schülerinnen und Schüler blicken nach vorne, andere reden leise mit dem/der NachbarIn, eigenständige Beteiligung am Unterricht findet nicht statt. Eine Dramatisierung von Männlichkeit tritt also in den Hintergrund gegenüber der Notwendigkeit, sich als SchülerIn zu einem als langweilig erlebten Unterricht zu positionieren. Diese Strategie lässt sich auch mit dem Begriff des „defensiven Bewältigungslernens“ (Holzkamp 1993: 19) von Klaus Holzkamp beschreiben, welches eine wesentliche Form von doing student darstellt.

Auch die Kommunikationsformen im Hintergrund verdeutlichen die Verschränkung von doing gender und doing student (vgl. Budde 2003b). In der B-Klasse insbesondere in der ersten Feldphase, als auch generell in der A-Klasse schreiben sich die Schülerinnen und Schüler untereinander kleine Zettelchen.

„Erik schmeißt ein Briefchen. Es landet vor Ariane. Eine Weile später hebt es Olin oder Joe auf. Erik sagt kurz darauf zu Ariane: ‚Ariane, gib das weiter, das ist wichtig!‘“ (Bg81105d)

Die Praxis des Zettelchen-Schreibens wirkt in diesem Beispiel wie eine Interaktionskette. An dem Geschehen auf der Hinterbühne sind mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt. So entwickelt sich dabei Kommunikation über

die Geschlechtsgrenzen hinweg, wie auch die beiden folgenden Beispiele belegen:

„Helmut und Gudrun schreiben sich seit Beginn der Stunde Briefe.“ (Ad80902n)

„Dirk schreibt Almut ein Zettelchen und schiebt es ihr rüber. Diese blickt nur ganz kurz darauf, zeigt jedoch keine weitere Reaktion. Inga und Almut verfolgen Frederiks Vortrag, zumindest gucken sie in seine Richtung.“ (Bd00122v)

Auch Zeichensprache mit den Fingern wird sowohl zwischen Jungen als auch zwischen Mädchen als nonverbale Kommunikation benutzt, in der B-Klasse im 8. und 9. Jahrgang zum Teil als Ersatz für die Zettelchen.

„Kurz darauf kommt Joe hinzu und Joe und Mark unterhalten sich nun in ‚Zeichensprache‘.“ (Bd91117d)

Auch diese Kommunikationsform, die von beiden Geschlechtern und über die Geschlechtergrenzen hinweg eingesetzt wird, kann als weiteres Beispiel von doing student-Prozessen gewertet werden. Die Interaktionen auf der Hinterbühne dienen zur diskreten Ablenkung vom Unterricht, wobei es den Schülerinnen und Schülern wichtiger ist, Strategien zum unauffälligen Verweigern des Anforderungskontextes einzusetzen, als erwartungsgemäß innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe zu interagieren: doing student statt doing gender.

5.1.2 Abschreiben

Auch beim Abschreiben lässt sich ein ähnliches Muster finden. Üblicherweise wird die Wahl des Sitzplatzes von den Schülerinnen und Schülern nach den Kriterien Gleichgeschlechtlichkeit und Freundschaft entschieden. Bei Klassenarbeiten allerdings gewinnt ein anderes Kriterium plötzlich an Gewicht, nämlich die Möglichkeit, erfolgreich abzuschreiben. Dies wird in einem Interview deutlich, welches zwei Protokollantinnen Silke Ebsen und Damaris Güting mit einigen Schülerinnen und Schülern aus der C-Klasse führen.

„Es geht um das Thema Abgucken von anderen.

Damaris fragt: ‚Ihr habt jetzt gesagt, es hat etwas mit dem Sitzen zu tun, womit hat es noch zu tun, von wem man abschreibt.‘

Wanja: ‚Es kommt auch drauf an, wie gut derjenige ist. Ich würde auch nicht von jedem abschreiben.‘

Silke: ‚Warum?‘

Wanja: ‚Weil das kann ja sein, dass es dann schlechter wird.‘

Silke: ‚Und ihr würdet jeden abschreiben lassen?‘

Wanja und Michaela: ‚Ja.‘ [...]

Ich weiß nicht mehr den genauen Hergang, aber es ging darum, dass Emil und Normen oder Jens Wanja abgucken lassen, aber nicht Michaela.

Michaela zu Wanja: ‚Ja, Dich lassen sie abgucken.‘

Michaela erzählt: ‚Der Emil hat mich nicht abgucken lassen. Er hat dann eine Mauer aufgebaut mit Mäppchen, sodass ich nichts sehen konnte.‘ [...]

Damaris: ‚Habt ihr darüber gesprochen?‘

Michaela: ‚Nein.‘

Wanja: ‚Dann muss man halt trotzdem versuchen, es zu sehen.‘ (Cp00112dVideo)

Die Mädchen benennen – neben der grundsätzlichen Haltung, jeden abschreiben zu lassen – die Leistung der Schülerin oder des Schülers, von der oder dem abgeschrieben wird, als wichtigstes Kriterium. Sollte allerdings die Solidarität verweigert werden, dann muss man – so schlägt Wanja vor – trotzdem versuchen, abzugucken, unabhängig vom Geschlecht. Auch wenn das angeführte Beispiel gerade eine Verweigerung der Solidarität entlang der Geschlechtergrenze markiert, scheint dieses für die Beteiligten nicht von Bedeutung zu sein. Der Anspruch an die grundsätzliche Solidarität wird über die Separierung der Geschlechter gestellt, auch wenn anhand des Beispiels von Wanja genau das Gegenteil stattfindet. Wichtiger als das ‚richtige‘ – also gleiche – Geschlecht ist die Frage danach, ob die andere Person abschreiben lässt, ob die Größe und Qualität der Handschrift zum Abschreiben taugt und ob sie zusätzlich gut genug ist, um von ihrem Wissen zu profitieren, wie die SchülerInnen in einem anderen Interview verlauten lassen. Dabei existieren zwar Aushandlungsprozesse von Sympathie und Antipathie (wer lässt wen abschreiben oder nicht), die sowohl innerhalb des eigenen Geschlechts verhandelt werden als auch über die Grenzen hinweg. Geschlecht spielt aber in den Selbstaussagen der Schülerinnen und Schüler keine Rolle, sondern wird entdramatisiert. Diesbezügliche Nachfragen seitens der Forschenden weisen sie zurück, da das ‚Recht auf Abschreiben‘ für alle gleichermaßen gilt.

Auch einige Jungen machen sich Gedanken zu den Kriterien gelingenden Abschreibens.

„Torsten: ‚Ich schreib total bei dir ab Jens und du merkst das nicht.‘

Jens: ‚Ich merk das sehr gut!‘

Torsten: ‚Ja...‘

Normen: ‚Ich, ich muss immer...‘

Jens: ‚Ich hab dir das die ganz Zeit hingehalten...‘

Normen: ‚Ich muss immer in der Mitte sitzen – damit sie abschreiben kann.‘“

(Cx90126jInterview)

In dem Interview äußert Normen, dass er bei Klassenarbeiten immer so sitzt, dass eine namentlich nicht genannte „sie“, eine Mitschülerin, abschreiben

kann. Abschreiben geschieht also explizit nicht nur innerhalb der Geschlechtergruppe, sondern auch zwischen Jungen und Mädchen. Dabei schreiben sowohl Mädchen von Jungen ab als auch umgekehrt. Im Sinne von doing student überlagert hier der institutionalisierte Erwartungskontext der Schule die geschlechtsgetrennte Sitzplatzwahl. Beim Abschreiben ist es allen wichtiger, neben einer Person zu sitzen, bei der das Abschreiben Erfolg versprechend scheint, als neben Personen des gleichen Geschlechts.

Dabei kommt es wider Erwarten auch nicht zu einer Eindeutigkeit in der Fächerverteilung. So ist Antje aus der A-Klasse eine beliebte Adresse bei Physikarbeiten, während die Deutscharbeiten von Knut geschätzt werden. Die, dem Feld Schule innewohnende Konkurrenz durch Leistungsanforderung und die dem entgegengesetzte Solidarisierung auf Seite der Lernenden wirken stärker als die Notwendigkeit einer geschlechtlich eindeutigen Inszenierung. Männliche Inszenierungen können dabei sogar hinderlich sein, indem sie beispielsweise die Konkurrenz noch verstärken, zumindest wirken sie nicht als Vorteil.

Allerdings gibt es ebenfalls Situationen, in denen sich die Erwartungskontexte von doing gender und doing student gegenseitig ergänzen. In der folgenden, schultypischen Sequenz wird Sieghard aufgerufen, um vorne in der Klasse etwas vorzustellen:

„Im Anschluss an Melanie wird Sieghard aufgerufen. Er kommt nach vorne, auf seinem Weg ruft Linda: ‚Buuh!‘ in die Klasse, Sieghard reagiert darauf nicht, Dirk dreht sich jedoch schnell zu Linda um und ruft demonstrativ: ‚Yeah!‘, um Sieghard zu unterstützen. Irgendjemand in der Klasse sagt noch mit scherzhaftem Unterton: ‚Langweilig!‘ Die Lehrerin reagiert jetzt darauf und kommentiert: ‚Na, das ist ja nett, was ihr zu ihm sagt!‘. Linda sagt dazu: ‚Nee, das weiß er aber, dass das ein Scherz ist!‘, die Lehrerin wiederholt: ‚Ja, trotzdem...‘. Sieghard selbst reagiert nicht auf die Diskussion.“ (Bd00118k)

Die Buuh-Rufe von Linda gegen Sieghard werden von Dirk aufgenommen. In Bestärkung der Jungengruppe solidarisiert er sich mit Sieghard. Die Entwertung geschieht gegen- die Unterstützung gleichgeschlechtlich. Somit ergänzen und verstärken sich an dieser Stelle doing gender und doing student. Treibende Kraft ist die spaßhafte Konkurrenz um gute Benotung für die eigene Geschlechtergruppe bei der Präsentation an der Tafel.

„Ariane steht jetzt auf und geht nach vorne, auf dem Weg dorthin ruft Inga ihr ‚Bravo‘ zu, daraufhin pfeifen einige Jungen, eher negativ gemeint, wohl als Gegenpol zu Ingas Solidarität.“ (Bd00122k)

Auch in dieser Sequenz wird Geschlecht aktualisiert. Die geschlechtshomogene Solidarisierung mittels ‚Bravo-Rufen‘ beantworten die Jungen durch

ebenfalls geschlechtshomogenes Pfeifen. So entwickelt sich die Frage von Solidarisierungen und Entsolidarisierungen entlang der Geschlechtergrenzen. Die gleichgeschlechtlichen Solidarisierungen präsentieren sich in der letzten Feldphase als eine Art Klassenkultur in der B-Klasse, aus den anderen Klassen existieren keine ähnlichen Aufzeichnungen. Bemerkenswert ist, dass in beiden Fällen die Konkurrenzsituation durch das Dazwischenrufen von jeweils einem Mädchen eingeleitet wird. Dies steht im Gegensatz zum Befund von Hilgers, die feststellt, dass Dazwischenrufen, ebenso wie raumoffensives Verhalten, als männlich codierte Praktik in der Schule gilt (vgl. Hilgers 1994: 112 ff.). Möglicherweise hängt dies mit der ausgeprägten Mädchendominanz in der B-Klasse zusammen, die schon im Kapitel 4.2.2 detailliert beschrieben wurde.

Zusammenfassend lässt sich Hirschauer zustimmen: „Geschlechter werden nur dann unterschieden, wenn dies einen Unterschied macht“ (Hirschauer 2001: 235). Denn bei den diskreten Kommunikationsformen wirkt die Dramatisierung von Geschlecht kontraproduktiv, da auffällig. Es dienen also nicht alle Handlungen von Jungen automatisch der Herstellung von Männlichkeit, sondern – wie in 3.2.4 ausgeführt – nur jene Praktiken, die zugleich auf Hierarchie und Dichotomie abzielen, welche nur dann eingesetzt werden, wenn sie einen Zugewinn von symbolischem Kapital erwarten lassen.

5.2 Männlichkeiten im schulischen Alltag

Neben Formen der Entdramatisierung von Geschlecht lassen sich jedoch auch weitere Hinweise für ein Zusammenspiel von schulischer Rahmenbedingungen und Männlichkeitskonstruktionen nachweisen. Die unterschiedlichen Ebenen dieses Zusammenspiels ist das Thema des folgenden Kapitels.

5.2.1 Zwischen Verweigerung und Konkurrenz

In der folgenden Sequenz wird formal ein schulorganisatorischer Vorgang behandelt, nämlich die Verteilung verschiedener Klassenämter.

„Nun werden die Ämter vergeben. Als erstes der Schlüsseldienst. Torsten meldet sich sofort und als einziger freiwillig und wird von Frau Helfrich genommen. Als Vertreter meldet sich niemand. Frau Helfrich fragt Jens, aber der lehnt ab, dann fragt sie Oliver, der genommen wird, da er antwortet, dass es ihm egal ist.

Den Klassenbuchdienst will zunächst niemand machen, dann meldet sich Karin zögerlich und sagt: ‚Von mir aus‘. Frau Helfrich spricht dann Judith direkt an, ob sie mitmachen würde, die mit einem unbegeisterten ‚o.k.‘ antwortet.“ (Cy00831s)

Da sich nur Torsten für den Schlüsseldienst meldet, fragt die Lehrerin Jens, ob dieser die Stellvertretung übernehmen würde. Als der ablehnt, fragt sie mit Oliver einen weiteren Jungen, dem es egal ist, ob er das Amt ausführt. Ähnlich verfährt sie beim Klassenbuchdienst. Nachdem Karin eingewilligt hat, richtet sich die Lehrerin bezüglich der Vertretung an Judith.

Frau Helfrich organisiert so gleichgeschlechtliche Paare und bestärkt dadurch die dichotome Zweiteilung der Geschlechter. Weiterhin skizziert sie diese Dichotomie als Normalität, da sie sich scheinbar keine gemischtgeschlechtlichen Paare vorstellen kann. Kein Unterschied hingegen lässt sich bei den Schülerinnen und Schülern in der Bereitschaft zur Übernahme der Ämter feststellen. Nur Torsten möchte gerne einen Dienst übernehmen, die anderen vier zeigen wenig bis kein Interesse. Dabei fällt von niemandem ein Hinweis auf eine mögliche geschlechtliche Codierung verschiedener Klassendienste.

Die unterschiedlichen Aufgaben sind also nicht im Sinn von Geschlechterrevieren ‚für Mädchen‘ oder ‚für Jungen‘ reserviert. Der Unwille ist bei allen gleich verbreitet und bezieht sich eher darauf, dass viele generell kein Interesse haben, Verantwortung für die Klassenämter zu übernehmen. Es gibt zwar unterschiedliche Konnotationen, Jens lehnt ab, Oliver weicht aus, während beide Mädchen zögerlich zustimmen. Dies sind aber lediglich unterschiedliche Strategien der gleichen Vermeidungshaltung. Offensichtlich handelt es sich hierbei um eine wichtige Form des *doing student*, nämlich um eine Art ‚Weg des geringsten Widerstandes‘, ein formales Anpassen an die institutionellen Anforderungen der Schule bei gleichzeitigem Unterlaufen der dort geltenden Regeln zu eigenem Vorteil. Die Schülerinnen und Schüler lassen den Formalismus der Schule über sich ergehen und benutzen unterschiedliche Strategien, um unauffällig zu bleiben und sich möglichst wenig zu beteiligen.

Dies *doing student* bewirkt *undoing gender*, da die Ablehnung der Verantwortung von beiden Geschlechtern gleichermaßen vorgetragen wird – ganz im Gegensatz zur Lehrerin, die Geschlecht dramatisiert. Das Verhaltensrepertoire zwischen Anpassung und Opposition betrifft Jungen wie Mädchen. Man könnte vermuten, dass das Interesse geschlechtsspezifisch variiert. Während sich nämlich mit Torsten ein Junge für den Schlüsseldienst meldet, übernehmen zwei Schülerinnen den Buchdienst. Schlüsselbesitz könnte eine offensichtliche, wenn auch schwache, Markierung von Macht bedeuten. Die Buchschülerinnen hingegen müssen dafür sorgen, dass das Klassenbuch geführt wird. Dies bedeutet zwar in der Regel mehr Kontakt mit den Lehrkräften, aber nicht automatisch Kapitaliengewinn. Die Aufgabe erfordert sowohl Kontrolle über die Lehrkräfte, ob diese das Klassenbuch führen als auch Unterordnung. Allerdings wird das Schlüsselamt in allen Klassen eher von kapitalien-

ärmeren Schülerinnen und Schülern ausgefüllt, diese Lesart gründet also auf eigene stereotype Vorannahmen, beide Ämter gewähren kein Prestige.

„Für den Tafeldienst und Fegedienst werden Paare gebildet, die abwechselnd zusammen die Dienste übernehmen.

Wanja/Judith

Karin/Monja

Michaela/Naeми

Tamara/Mariam

Sascha/Dennis

Dominic/Detlef

Petra/Christine

Michelle/Luisa

Normen/Oliver

Jens/Torsten (diese Kombination macht Frau Helfrich, kriegt aber ein o.k. von ihnen).“ (Cy00831s)

Bei der freiwilligen Einteilung von Paaren, die den Tafeldienst übernehmen, zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie die Lehrerin, die Geschlechterseparierung für Normalität halten. Es bildet sich kein einziges gemischtgeschlechtliches Paar. Die Schülerinnen und Schüler der Paare sitzen auch jeweils nebeneinander und sind befreundet. Das heißt, der Tafeldienst wird nicht nur innerhalb des gleichen Geschlechts, sondern auch exkludierend unter Freundinnen oder Freunden übernommen. Bei den Jungen lässt sich weiterhin festhalten, dass sie meistens einen ähnlichen Status innerhalb des Klassenverbandes haben.⁵⁴ Hier findet sich die unter 4.3.1 aufgezeigte Separierung der Geschlechter wieder.

„Dann ist die Klassensprecherwahl an der Reihe. Frau Helfrich weist darauf hin, dass sie nicht will, dass es nur Jungen oder nur Mädchen machen, damit die Belange und Interessen beider Geschlechter berücksichtigt werden. Außerdem will sie, dass auch mal andere die Möglichkeit haben, in die verschiedenen Gremien reinzuschauen.“ (Cy00831s)

Formal insistiert Frau Helfrich auf eine ritualisierte Gleichbehandlung der Geschlechter. Je ein Junge und ein Mädchen sollen als KlassensprecherInnen-Team gewählt werden, um Gleichberechtigung herzustellen.⁵⁵

54 Allerdings ist das Interaktionsgefüge in der C-Klasse generell ausgeglichener als in den Parallelklassen.

55 Formalisierende Lösungsversuche zur Verhinderung der Ungleichbehandlung der Geschlechter finden sich auch in der A-Klasse im Bezug auf die Unterrichtsbeteiligung: „Gudrun nimmt im Matheunterricht Susanne dran (gegenseitiges Aufrufen). Nadine sagt zu ihr: ‚Du musst einen Jungen‘. Gudrun fragt die

Die C-Klasse wird zu diesem Zeitpunkt von 15 Schülerinnen und neun Schülern besucht, so dass Gleichbehandlung der Geschlechter durch diese Lösung nur auf einer formalen Ebene hergestellt werden kann.

„Es wird ein Klassensprecherteam und ein Vertreterteam gewählt. Dafür werden zunächst Vorschläge gesammelt.

Sascha schlägt Jens vor.

Oliver: Detlef

Michaela: Mariam

Normen: Luisa

Jens: Torsten

Es wird über den Wahlmodus diskutiert und sich schließlich darauf geeinigt, dass es zwei Wahlgänge gibt– einen für die Klassensprecher, einen für die Vertreter. Luisa und Mariam wollen zunächst ihre Kandidatur zurückziehen. Mariam bleibt durch Zureden von Frau Helfrich dabei und Luisa lässt sich darauf ein, nur als Vertreterin gewählt werden zu können. Frau Helfrich sagt etwas von: ‚Es sind eh so wenige Mädchen aufgestellt, ist doch schade, wenn ihr auch noch zurückzieht.‘ Normen bekräftigt das und sagt: ‚Wir haben 13 Mädchen in der Klasse!‘ Frau Helfrich teilt dann Zettel aus und sammelt sie wieder ein. Michaela und Michelle fungieren als Wahlhelferinnen. Die Stimmenverteilung sieht so aus:

Jens:	7
Detlef:	15
Mariam:	10
Wanja:	7
Torsten:	0

Damit sind Detlef und Mariam das Klassensprecherteam. Torsten zeigt keine Reaktion zu diesem Ergebnis.

Luisa fragt während der Auszählung: ‚Muss es immer ein Mädchen und ein Junge sein?‘ Frau Helfrich erklärt, dass sie es besser fände, wenn es so ist. Daraufhin sagen Luisa und Christine, dass sie es auch besser finden.

Bei der Wahl der VertreterInnen zeigt Detlef Normen seinen Wahlzettel und grinst. Ich kann nicht sehen, was drauf steht und Normen verzieht keine Miene. Zwischendurch fällt Frau Helfrich ein, dass sie die ‚Bücherschüler‘ vergessen hat festzulegen. Petra und Christine melden sich sofort und begeistert und werden genommen.

Die Ergebnisse der Vertreterwahl:

Jens:	15
Wanja:	9
Luisa:	9
Torsten:	2

Als Torsten seine zweite Stimme bekommt geht ein Lachen durch die Klasse: ‚Wow 2 Stimmen‘ u.ä..

Lehrerin: ‚Muß ich einen Jungen?‘ Lehrerin: ‚Immer Junge, Mädchen abwechselnd‘.“ (Am80825d)

Das Ende der Wahl geht im Ende der Stunde unter. Die Stichwahl wird dann am Montag gemacht.“ (Cy00831s)

Auch hier zeigt sich, wie bei dem Schlüssel- und Klassenbuchdienst, wieder die geringe Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für Klassenangelegenheiten, dieses Mal allerdings mit deutlich geschlechtsbezogenen Aspekten. Während die vorgeschlagenen Jungen selbstverständlich das Klassensprecheramt übernehmen wollen, müssen Luisa und Mariam erst überredet werden.

Andererseits melden sich zwei Mädchen für das Amt der Wahlhelferinnen. An diesem Punkt tritt die Trennung der Sphären öffentlich und privat wieder auf. Während Männlichkeit mit öffentlich, ‚wichtig‘ und außerhäusig in Verbindung gebracht wird, steht Weiblichkeit für das Private und ‚unwichtige‘. Die geschlechtliche Arbeitsteilung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft in Familienernährer und Hausfrau spiegelt diese Trennung deutlich wieder. Das Amt des Klassensprechers stellt eine offizielle Tätigkeit dar und wird somit eher den Jungen zugeordnet, es verspricht symbolischen Kapitalgewinn. Die Mädchen bieten sich im Gegensatz als Helferinnen an. Dies wird dadurch noch unterstrichen, dass drei Jungen, aber nur zwei Mädchen kandidieren und zusätzlich vier der fünf KandidatInnenvorschläge von Jungen gemacht werden. So wird das Amt des Klassensprechers als männliches Geschlechterrevier markiert.

Während die Jungen bei der Vergabe anderer Klassenämter eher unmotiviert sind, ist das prestigereiche Amt des Klassensprechers bei ihnen also offensichtlich deutlich beliebter. Sie sind sich scheinbar sicher, dass die öffentliche Ebene für sie vorgesehen ist. Bei den „BuchschrülerInnen“ verhält es sich wiederum anders. Sofort melden sich Petra und Christine.

Auffällig ist darüber hinaus, dass sich niemand für mehrere Ämter meldet oder sich erst auf ein, dann auf ein anderes Amt bewirbt. Die Schrülerinnen und Schrüler scheinen sehr genau auszusuchen, welches Amt sie haben möchten und welches nicht. Christine und Petra wollen Buchschrülerinnen sein, Torsten möchte den Schlüsseldienst machen. Andere Dienste ziehen sie nicht in Erwägung. Es existieren also zwei unterschiedliche Haltungen zu den Klassenämtern. Entweder wird die Verantwortung generell abgelehnt, oder es existiert ein spezifisches Interesse an einem bestimmten Amt. Die Schrülerinnen und Schrüler wollen die Ämter nicht deswegen übernehmen, weil sie sich davon einen Statuszuwachs versprechen, oder weil sie es wichtig finden, dass allgemein Verantwortung übernommen wird.

Interessant ist weiterhin, dass mit Normen ein Junge bekräftigend darauf hinweist, dass es wichtig sei, das Klassensprecheramt geschlechterparitätisch zu besetzen, und weiterhin genaue Informationen über die Anzahl der Mädchen in der Klasse besitzt.

Darüber hinaus wird in dieser Sequenz ein wesentlicher Konstruktionsmechanismus des Systems hegemonialer Männlichkeiten sichtbar. Da das Klassensprecheramt in der Regel Zuwachs an symbolischem Kapital bedeutet, werden meist nur die statushöchsten Jungen Klassensprecher, was ihre Position wiederum steigert. Dass gilt für fast alle Klassen und Jahrgänge. Bei den Mädchen verhält es sich hingegen häufiger etwas anders:

Abbildung 11: KlassensprecherInnen in den jeweiligen Klassen

Klasse	1998	1999	2000
A	Helmut/Silvia	–?–	Helmut/Natascha
B	–?–	Joe/Marianne	Knut/Marianne
C	Jens/Monja	–?–	Detlef/Mariam

Sowohl Helmut als auch Knut, Joe und Detlef zählen häufig zu den zentralen Figuren in ihrer jeweiligen Klasse, nur auf Jens trifft dieses genauso wenig zu wie auf Monja und Mariam. Möglicherweise wird der Klassensprecher aufgrund der Prestigefrage gewählt. Für Helmut aus der jungendominierten A-Klasse trifft das sicherlich zu. Er ist zumindest im ersten und im dritten Jahr der Studie Klassensprecher und gleichzeitig eine zentrale Figur, Silvia und Natascha hingegen haben keine herausragende Stellung. Auffällig ist, dass diese beiden Mädchen jeweils ziemlich viel mit den Jungen interagieren, ihre Wahl aufgrund der Jungendominanz also auch damit zusammenhängt, ob sie von den Jungen akzeptiert werden. Auch Knut aus der B-Klasse ist ein sehr beliebter Schüler. Marianne war zwar in den ersten beiden Jahren der Studie noch eine zentralere Figur innerhalb der Klasse, im dritten Jahr ist ihre Stellung allerdings nicht mehr sehr exponiert.

Bei der Klassensprecherwahl wird Jens von Sascha vorgeschlagen, er selbst nennt dann Torsten. Damit ist er der einzige Kandidat, der selber einen Mitbewerber verschlägt. Denn Jens kann sich nicht sicher sein, gegen Detlef gut abzuschneiden. Torsten hingegen verfügt nicht über soviel Prestige und Kapitalien, er ist in viele Auseinandersetzungen verwickelt. Des öfteren fällt er in der Rolle des Klassenclowns auf, wie das folgende Beispiel aus dem Physikunterricht zeigt:

„Herr Ricken: ‚Der Mond ist ja aus demselben Material wie die Erde. Nämlich aus was?‘ Torsten sagt: ‚Kacke.‘ Viele lachen. Herr Ricken schaut Torsten böse an.“ (Cp90929d)

Torsten hat auch von sich selber das Bild, witzig zu sein:

„Normen: ‚Torsten – du bist nicht witzig.‘

Torsten: ‚Doch ich bin total witzig.‘“ (Cp90126sVideo)

Etwas später im gleichen Interview liefert er eine selbstironische Beschreibung, die Normen zum Lachen bringt.

„Normen: ‚Bei jedem aus der B-Klasse finde ich, dann sind sie einen Tag mal nett und einmal nicht.‘

Torsten: ‚jaa, und manchmal haben sie total die Probleme. Ich mein, ich kenne das ja auch, ich bin ja schon seit der 5. Klasse der kleine Prügeljunge.‘ Alle lachen.

Torsten: ‚...so (macht jemanden nach) scheiße, 5! Torsten du dickes Schwein!‘

Normen lacht.“ (Cp90126sVideo)

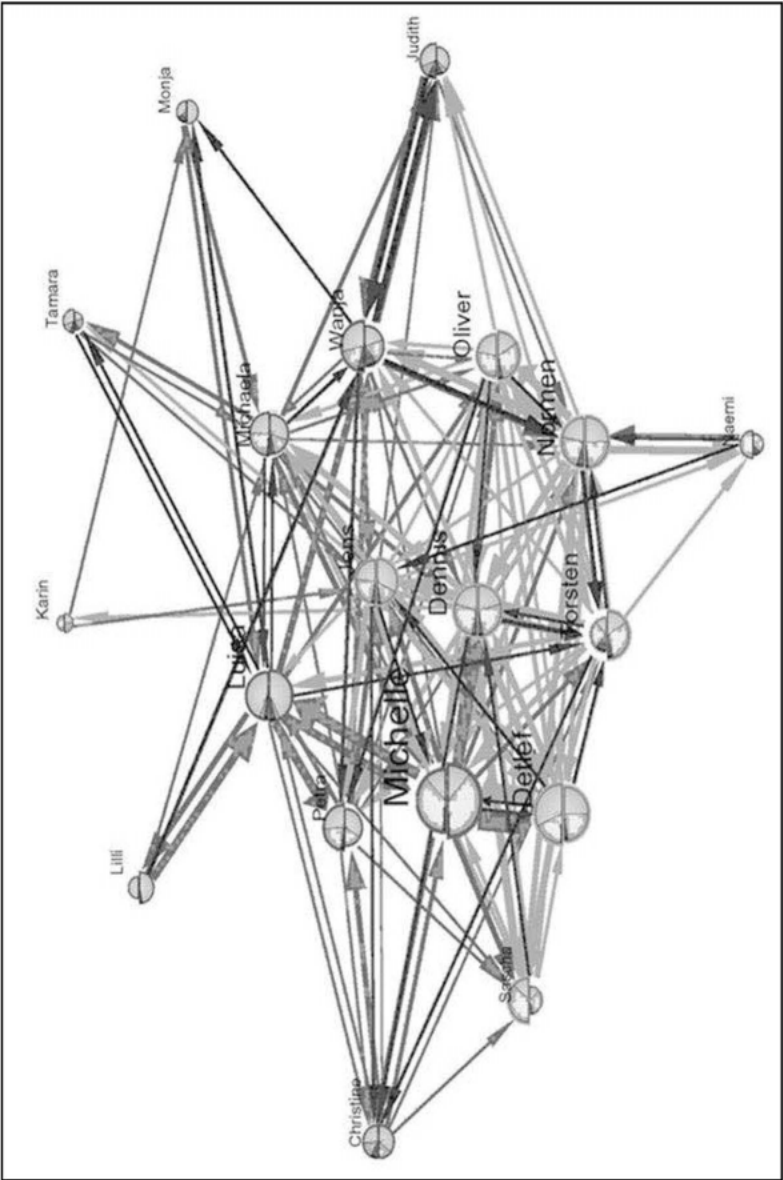
Das Statement, dass die „aus der B-Klasse ... total die Probleme“ haben, wird von Torsten durch das selbstironische Argument belegt, dass er von diesen als „Prügeljunge“ bei schlechten Arbeiten genutzt wird. Der Scherz funktioniert nur auf seine eigenen Kosten, er animiert die anderen dazu, über ihn zu lachen.

Torstens Position ist allerdings nicht prestigeträchtig genug, so dass Jens berechtigterweise hoffen kann, seine Position zu wahren. Dies zeigt sich in Abbildung 12. Das Image des Klassenclowns stellt in der 8. Klasse nur noch eine begrenzt legitime Inszenierungsmöglichkeit dar. Während in niedrigeren Klassen diese Figur für Jungen noch eine Inszenierungsalternative sein kann, so gewinnt in der Mittelstufe die Anforderung, erwachsen zu wirken, deutlich an Gewicht. Während die Rolle des Klassenclowns bei Kindern durchaus einen Kapitalgewinn auf der symbolischen Ebene verspricht⁵⁶ – möglicherweise sogar eine der wenigen Inszenierungsmöglichkeiten für weniger kapitalträchtige Männlichkeiten – wirkt diese Figur unter Jugendlichen eher kindisch und damit weniger prestigeträchtig. Hier wird das Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Männlichkeiten in der Adoleszenz noch einmal offenbar. Die Adoleszenz präsentiert sich so als eine Übergangsphase von Männlichkeiten, *doing adult* wird als Bestandteil einer gelungenen männlichen Inszenierung zunehmend wichtig.

Entsprechend seiner Position in der C-Klasse wird Torsten dann auch gewählt, nämlich gar nicht. Jens Kalkül geht auf, er bewahrt seinen komplizenhaften Status aufgrund der Unterordnung von Torsten. Er kann zwar nicht gegen Detlef konkurrieren, der doppelt so viele Stimmen erhält, er ist aber auch nicht der Verlierer, an die Position hat er geschickterweise Torsten gesetzt. Jens macht sich das Prinzip der Konkurrenz zunutze, um seine eigene Position zu festigen und seine Absichten durchzusetzen. Torsten akzeptiert die Unter-

56 Nach der Studie von Zimmermann (1998) identifiziert sich ca. die Hälfte aller Jungen mit der Rolle des Clowns.

Abbildung 12: Interaktionsnetz der C-Klasse in der letzten Feldphase



ordnung, er reagiert ähnlich wie Veith aus der A-Klasse, er „zeigt keine Re-gung“. Aus der defensiven Position und mit zu wenig sozialem Kapital versehen, um mehr Stimmen zu erhalten, hat er keine andere Möglichkeit. Jede Reaktion seinerseits würde sein vernichtendes Abschneiden noch weiter sensationisieren. Er könnte lediglich von der Stellvertreterwahl zurücktreten, dieses tut er aber nicht. Denn auch in diesem Fall wäre er als Verlierer markiert.

Bei der Wahl des Stellvertreters geht Jens Kalkulation noch einmal auf. Torsten erhält zwei, er selber 15 Stimmen. Hätte er Torsten nicht vorgeschlagen, wäre er konkurrenzlos gewählt worden. Er demonstriert seine Überlegenheit und setzt seine Absicht auf Anerkennung durch. Jens sichert so auch seinen geschlechtlichen Status, da Konkurrenz und Suprematie zu den Grundprinzipien von Männlichkeit gehören. Die MitschülerInnen gehen auf Jens Trick als komplizenhafte Männlichkeit ein, sie nehmen die strukturelle Entwertung auf und kommentieren das Wahlergebnis ironisch anerkennend. Dadurch wird die Entwertung aktualisiert und veroffensichtigt.

Die MitschülerInnen geben durch die Kommentare zum Ausdruck, dass sie verstanden haben, dass Torsten kein ernst zu nehmender Kandidat für das Amt des Klassensprechers ist. Die Ironie der MitschülerInnen erkennt den formalen Rahmen der Unterrichtssituation an, erweitert ihn aber gleichzeitig, Ironie erscheint als besonders funktionabel. Die Klasse reagiert erwartungsgemäß mit allgemeinem Lachen, welches die Unterordnung von Torsten noch einmal aktualisiert und zudem von den Mädchen mitgetragen wird, sie nehmen an der Konstruktion untergeordneter Männlichkeit teil. Gleichzeitig wiederholt sich die Erwartungshaltung an den Untergeordneten, die Unterordnung als Spaß zu begreifen und nicht als Entwertung.

Es bietet sich noch eine zweite Möglichkeit zur Interpretation von Tors-tens Interesse vom Anfang der Stunde, das Schlüsselamt zu übernehmen. Er versucht, sich einen Platz als Funktionsträger zu sichern. Allerdings ist das Schlüsselamt dazu nur unzureichend geeignet. Auch wenn man argumentieren könnte, dass der Schlüssel symbolische Macht bedeutet, zeigt sich empirisch die Lage etwas anders. Das Amt des Schlüsselschülers ist im Vergleich zum Klassensprecheramt weniger prestigeträchtig und es wird häufiger von kapitalienärmeren Schülern übernommen, es scheint also eher als unattraktiver Hilfsdienst zu gelten.

Die Notwendigkeit der Übernahme von Klassenämtern führt teilweise zu einer generellen geschlechterübergreifenden Ablehnung. Andererseits legen die verschiedenen Ämter eine Privilegierung der dichotomen Geschlechterinszenierung nahe, wie zum Beispiel der Unterschied zwischen Schlüsseldienst und Klassenbuchführung. Das kapitalträchtige Klassensprecheramt wird von den Jungen als männliches Geschlechterrevier reklamiert. Die in der Klassensprecherwahl innewohnende Konkurrenz wird für eine Inszenierung von Männlichkeit genutzt. Es wird deutlich, dass sich die Gleichzeitigkeit der An-

forderungen Schule und Geschlecht sowohl verstärken als auch miteinander in Konkurrenz treten können. Dabei ist es eine Frage des Kontextes und der Auseinandersetzungen, welche Strukturierungsfolie im Feld ‚oben auf liegt‘.

5.2.2 Konstruktion von Männlichkeit im Unterrichtssetting

Die Bewertung der schulischen Leistung nimmt eine herausragende Stellung im Schulalltag ein. Allerdings ruft der Vorgang häufig weitere Effekte auf. So kann es für Jungen einen Prestigegewinn darstellen, sich oppositionell zum Benotungssystem zu positionieren. Andererseits lassen gute Noten auf ein höheres symbolisches Kapital hoffen. Auch in der folgenden Biologiestunde überlagern sich doing gender- und doing student-Prozessen unter Beteiligung der Lehrkräfte. Bei der Rückgabe von Klassenarbeiten werden unterschiedliche Konstruktionsprozesse innerhalb des Systems hegemonialer Männlichkeiten deutlich.

„Der Lehrer erklärt zur Bioarbeit, dass er die Noten noch eintragen müsse, deshalb solle jeder einzeln nach vorne kommen und seine Arbeit abholen. Als erster ist Erik vorne. Schon auf dem Weg zu seinem Platz zurück sagt er: ‚3+!‘

Erik war gerade bei Dirk vorbeigekommen, der fragt: ‚2+?‘ Erik korrigiert: ‚3+‘, während er weiterläuft. Als Erik auf seinem Platz ist, interessieren sich Mareika und Melanie für seine Arbeit. Eine fragt: ‚Darf ich mal gucken.‘ Erik hat nichts dagegen und so schauen sie sich gemeinsam seine Arbeit an und stehen dabei um Eriks Platz herum.“ (Bb81029d)

Die Passage beginnt mit einem weiteren Beispiel für die Konstruktion von undoing gender. Erik reagiert sowohl auf die Nachfragen seiner Mitschüler wie auch seiner Mitschülerinnen, ein eindeutiger Unterschied lässt sich nicht feststellen. Auch an diesem Punkt wird offensichtlich, dass nicht alles, was Jungen tun, notwendigerweise Herstellung von Männlichkeit ist. Erik geht nicht darauf ein, dass seine Note schlechter ist, als Dirk angenommen hat. Möglicherweise behandelt er sein Ergebnis deswegen so öffentlich, um es nicht zu sensationieren und damit bedeutsamer zu machen.

„Dirk ruft: ‚Ey, der Olin hat zu Juliana: Nutte gesagt.‘ Jetzt ist Dirk dran mit seiner Arbeit. Dirk geht zurück zu seinem Platz und hat seine Arbeit in der Hand, wobei er die ganze Zeit steht. Er hält das Papier so zusammengefasst, dass die Arbeit nicht zu sehen ist, ich finde er hält sie ziemlich verkrampft. Er ruft: ‚Ey, Erik, der hat zu Juliana Nutte gesagt!‘ Erik geht nicht darauf ein. Kerstin schaut ihn an und fragt ihn, was er denn hat. Er: ‚Ich weiß es noch nicht‘. Er stiert auf den oberen Teil des ersten Blattes, das er nun auseinandergefaltet hat. Schließlich gibt er Kerstin eine Antwort, er sagt mit ironischem Unterton: ‚Ich habe eine wunderbare Fünf!‘ Dirk läuft hinter zu Erik, Erik fragt: ‚Was hast du?‘ Erst gibt Dirk Erik keine Antwort, dann sagt er

kurz und abgehackt: ‚Vier plus eins.‘ Er dreht sich um seine Achse und sagt: ‚Sechs minus eins.‘ Dann wendet er sich ab und geht auf seinen Platz zurück.“ (Bb81029d)

Die Situation der Rückgabe von Klassenarbeiten ist generell mit Konkurrenz und Versagensängsten belegt. Die hier gewählte Form der Rückgabe verstärkt diese Anspannung noch, da alle einzeln vorgeführt werden. Der Lehrer stellt die ihm zugeschriebene Macht zur Schau und unterstreicht dadurch indirekt seine zentrale Stellung in der Klasse. Dirk weiß bereits darum, dass er eine schlechte Arbeit geschrieben hat. Er versucht unterschiedliche Strategien, um von den dadurch ausgelösten Emotionen abzulenken und seinen Status innerhalb des Systems hegemonialer Männlichkeiten zu wahren. Männliche Sozialisation zielt konventioneller Weise auf die Externalisierung und Verdrängung von (insbesondere negativen) Emotionen wie Angst, Versagen und Ohnmacht. „Bei den Jungen wird mit dem Alter die Selbsterfahrung von und die Selbstbestätigung über Gefühle gehemmt und externalisiert, also nach außen gelenkt“ (Böhnisch/Winter 1994: 22). Die Externalisierung geschieht über Rationalisierung, Bagatellisierung oder Kompensation. Aber auch positive Gefühle werden häufig verdrängt. Dieses führt zu Außenorientierung, permanenter (Selbst-)Kontrolle und starker Rationalität (vgl. Budde 2003c: 7ff).

Zuerst stellt Dirk eine sexualisierende Erniedrigung gegen Juliana her, als deren Urheber er dann allerdings Olin angibt. Mit der Sexualisierung knüpft er an den Kontext der Klassenarbeit an, die in Sexualkunde geschrieben wurde. Sie dient der Aufwertung seiner Person und damit der Kompensierung negativer Gefühle im Bezug auf seine Note. Der Begriff „Nutte“ beinhaltet gleichzeitig eine Sexualisierung und Entwertung. Dirk dramatisiert Julianas Geschlechtszugehörigkeit und macht sie zum Ansatzpunkt der Entwertung. Er adressiert sie nicht, weder an Juliana noch an andere Mitschülerinnen oder Mitschüler, sie wirkt ohne Zusammenhang in den Raum gestellt. Aufgrund der hilflosen Situation, ausweglos auf eine schlechte Note zu warten, steht er unter enormer Anspannung. Deswegen dient seine Sexualisierung auch nicht in erster Linie der Erniedrigung von Juliana, sondern eher dazu, die Anspannung weiterzugeben. Dafür greift er geschlechtsbezogene Inszenierungsmöglichkeiten zurück, da die Entwertung und Sexualisierung von Frauen legitime Interaktionsformen komplizierter Männlichkeit darstellen. Dirk will so davon ablenken, dass nun er dran ist, um seine Klassenarbeit abzuholen. Die Darstellung der Äußerung als ein Zitat von Olin nimmt ihr die Schärfe. Sein Vorhaben misslingt allerdings, niemand geht auf seinen Kommentar ein.

Männlichkeit garantiert also nicht in jedem Falle den legitimen Erhalt der Hegemonie, tradierte Machtelemente können zwar als Option eingesetzt werden, aber ihr Erfolg ist nicht sicher, sondern kontextbezogen und von den Kapitalien und den Feldbedingungen der Jungen und Mädchen abhängig, denn die

Entwertung von Juliana wirkt deplaziert. In der formalisierten Situation der Notenvergabe ist es Dirk nicht möglich, durch die Wahl dieses massiven Schimpfwortes den Kontext zu verändern. Nachdem er seine Arbeit bekommen hat, adressiert er die Entwertung noch einmal direkt an Erik, auch hier erhält er keine Reaktion. Dirk bleibt mit der Absicht, von seiner schlechten Note abzulenken, erfolglos.

Aber die Anspannung drückt sich nicht nur in der Entwertung von Juliana aus, sie ist inkorporiert. Dirk ist verkrampft, er „stiert auf sein Blatt“ und faltet es nicht auseinander. Sein Körper drückt das Unbehagen aus, welches er in der Situation nicht anders äußern kann. Er macht den Eindruck, dass er sich sehr zusammenreißen müsse, um die Enttäuschung nicht körperlich manifest werden zu lassen. Sein Verhalten gleicht der körperlichen Reaktion auf Unterordnungen. Und in der Tat, es handelt sich um eine ähnliche Situation. Die Unterordnung wird allerdings nicht von Mitschülern vorgenommen, sondern liegt in der schlechten Note begründet, markiert ihn aber ebenfalls als Versager, insbesondere weil es um das Thema Sexualität geht. Dirk hat die Situation nicht unter Kontrolle, sondern scheitert an der männlichen Erwartungshaltung und bekommt so das Handlungsmuster untergeordneter Männlichkeit zugewiesen. Die schlechte Note stellt eine symbolische Repräsentanz der hierarchischen Institution Schule dar, welche somit in direktem Zusammenhang mit Gender-Konstruktionen steht.

Die Ironie seiner Antwort an Kerstin, er habe „eine wunderbare Fünf“ dient ebenfalls der Schaffung von Distanz zu den negativen Emotionen. Bemerkenswert sind auch weitere Strategien, welche die Schüler einsetzen, um der Frage nach ihrer Note auszuweichen. Neben Entwertung und Ironisierung benutzt Dirk noch eine andere Strategie:

„Später fragt Olin Dirk: ‚Was hast du?‘ Gleich darauf guckt Olin schon wieder weg. Knut schaut jedoch noch hin, ich sehe, dass Dirk ihm stumm seine fünf Finger zeigt. Dirk fragt nach: ‚Du auch?‘ Knut nickt fast unmerklich.“ (Bb81029d)

Aber auch in der A-Klasse findet sich dieses Verhalten:

„Sandro dreht sich zu Joachim um und fragt ihn: ‚Was hast du?‘ Joachim tippt daraufhin auf seinem Taschenrechner die von ihm vermutete Note ein, da er seinen Test noch gar nicht zurückerhalten hat. Ich kann nicht erkennen, was er eingibt, Sandro wirkt jedoch erstaunt und fragt nach: ‚Echt?‘. Joachim nickt und zuckt mit den Schultern.“ (Ap01219k)

Joachim benutzt einen Taschenrechner und Schulterzucken, um Distanz zu seiner vermuteten schlechten Note herzustellen.

Knut wendet eine andere inkorporierte Strategie an:

„Mareika fragt Knut nun noch mal persönlich, was er denn hat. Er sagt: ‚Vier minus‘ und macht dabei eine kurze und coole Rapperbewegung mit Armen und Hüfte.“ (Bb81029n)

Hier nennt Knut zwar seine schlechte Note, versucht aber durch eine körperliche Geste, Distanz herzustellen, vermutlich um den Eindruck zu erwecken, er stehe schlechten Schulnoten gleichgültig bis verächtlich gegenüber. Ähnliches will Joachim im vorherigen Beispiel durch sein Schulterzucken demonstrieren. Die Ausweichstrategien verweigern häufig das Nennen der eigenen Note. Möglicherweise wirkt hier eine Angst vor der performativen Materialisierung der Note durch den Ausspruch. Wenn man das linguistische Konzept der Performativität zugrunde legt, dann kann hinter der Weigerung des Aussprechens die Vorstellung stehen, dass erst der sprachliche Akt die Note materialisiert. Auch wenn dieses unsinnig und altersunangemessen erscheint, offenbart sich ein bewusster Widerspruch. Denn die Schüler haben sehr wohl verstanden, dass ihre Noten schlecht sind, weigern sich aber, dies selber sprachlich zu ihrer eigenen Äußerung zu machen. Mit Butler könnte man weiterfolgern, dass die Zitierung bewußt manipuliert wird, um einer entwertenden Benotung zu entgehen.

„Michaela, Judith und Wanja fragen spöttisch bis abfällig: ‚Und du, ne Zwei!?‘ Normen schüttelt den Kopf und sagt: ‚Denkste!‘ In gleicher Tonlage, leicht abfällig und auf eine Bestätigung wartend, fragt Michaela nun: ‚Ne Drei!?‘ Normen schüttelt wieder den Kopf, sagt dann schnell: ‚Kein Kommentar‘.“ (Cm81125n)

Dieses Verhalten lässt sich nur bei Jungen finden – zwar nicht immer gepaart mit real schlechten Noten – aber immer im Zusammenhang mit Noten, die schlechter sind als erwartet. Gegen diese Beobachtung steht die Selbstaussage von Erik, der im folgenden Interviewausschnitt den formalen Rahmen der Notengebung betont.

„Auf die Frage [einer Ethnographin, J.B.] hin, wenn jemand Fremdes in die Klasse kommen würde, und ihm erklärt werden solle, worauf es ankommt bei den Notenaushandlungen, sagte Erik sinngemäß: ‚Es kommt auf gar nichts an. Man bekommt halt seine Arbeit.‘

Ich frage: ‚Würdet Ihr das nicht gut finden, wenn jemand das nicht sagt.‘ Erik: ‚Wenn man mich fragt, dann sage ich halt, dass ich ‚ne Fünf habe.‘ Ich: ‚Das ist dann OK.‘ Erik: ‚Die Mädchen trösten sich halt gegenseitig, aber wir Jungs sagen dann: Ich hab ne Fünf und lachen dann. Wir lachen einfach darüber.‘“ (Bx81008d)

Erik ist ein konstant guter Schüler, der in der Regel keine Ablenkungsstrategien einsetzt. Nach seiner Aussage gehören Noten einfach dazu, deswegen sei jedes situationsunangemessene Verhalten deplaziert. Sehr deutlich betont er

hingegen den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Charakter des Umgangs. Die Mädchen trösten sich, die Jungen lachen einfach darüber. Während seine Beobachtung für die Mädchen zum Teil zutrifft, ist sie für die Jungen falsch, beziehungsweise beschönigend. Dirk ironisiert zwar seine „wunderbare Fünf“, er wirkt aber gar nicht belustigt. Das Statement, dass Jungen lachend reagieren, verweist eher auf sein stereotypes Bild von Jungen, die auf negative Erlebnisse lustig reagieren sollen, um zu zeigen, dass ihnen die schlechte Note und die damit zusammenhängenden Gefühle, wie Enttäuschung, Versagen etc., nichts anhaben können. Zugrunde liegt seiner Aussage, dass Jungen in emotionalen Situationen zu Strategien der Externalisierung greifen und so zu einer Wiederherstellung von Männlichkeit beitragen. Im Allgemeinen zielen die Ablenkungsstrategien darauf, einen offensiven Umgang zu vermeiden.

Die Schüler versuchen mit diesen unterschiedlichen Ablenkungsstrategien, die Enttäuschung über schlechte Noten abzuwehren. Negativ belegte Emotionen stehen der souveränen Konstitution von Männlichkeit grundsätzlich entgegen. Sie können nicht integriert werden, sondern müssen durch unterschiedliche Strategien der Distanzierung ‚ungeschehen‘ gemacht werden. Dieses Verhalten erinnert an Kleinkinder, die denken, dass ein Gegenstand in dem Moment aufhört zu existieren, in dem er verschwindet. Es steht im Gegensatz zu der sehr coolen und distanzierten Präsentation der Noten. Vielleicht würde ein Aussprechen der Note das schulische ‚Versagen‘ zur Schau stellen. Da es im System hegemonialer Männlichkeiten kaum Möglichkeit gibt, Schwäche legitimerweise ausdrücken zu können, muss auf eine Hilfskonstruktion zurückgegriffen werden, denn kleineren Kindern ist es noch erlaubt, Emotionen zu zeigen. Das männliche Gebot der Externalisierung ist nicht vollständig installiert. Durch den Rückgriff auf ein altersunangemessenes Verhalten eröffnet sich eine Handlungsalternative für das erlebte Versagen. Vielleicht ist die Verwendung kleinkindlicher Elemente sogar eine der wenigen, den Jungen bekannte Möglichkeit, mit (negativen) Emotionen umzugehen, da Kleinkinder aus der Definition von Männlichkeit ausgenommen sind. Wie West/Zimmerman belegen, wird bei Kindern die Aufforderung, „sei ein Junge“ kontrastiv gegen „du benimmst dich wie ein Baby“ (West/Zimmerman 1991: 23) gestellt. In der Flucht in kindliches Verhalten liegt so eine Möglichkeit, mit Emotionen umzugehen, ohne die geschlechtliche Ebene zu thematisieren.

In der B-Klasse dauert derweil die Notenaushandlung an.

„Joe kommt zurück an seinen Platz, Knut fragt, was er denn hat. Joe: ‚Fünf Plus...‘ Auch Dirk ist kurz da, er schlägt sich mit Joe in die Hände. Sie schauen sich die Arbeit an und reden über Aufgaben daraus.“ (Bb81029d)

Auch Joe hat eine schlechte Arbeit geschrieben, zum Zeichen der Gemeinsamkeit schlägt er sich mit Dirk in die Hände. Dies stellt eine Form der symbolischen Komplizenhaftigkeit her. Auch sie tauschen sich nicht verbal über ihre schlechten Noten aus, sie klatschen sich ab, als verkürzte tröstende Geste. Da unter Jungen Berührungen weitestgehend tabuisiert sind, kommt ‚in den Arm nehmen‘ nicht in Frage. Es bleibt eine kurze, körperferne Geste, die aus dem betont ‚coolen‘ Kulturstil HipHop übernommen ist. Trotzdem unterstützen sich die beiden einander und gewähren so Trost.

„Dirk springt auf und jubelt über seine Drei. Er ist in Joe’s Nähe, Joe fragt ihn, was er hat. Beide schlagen sich gegenseitig ihre beiden Hände mit der flachen Hand gegeneinander als Pose des Erfolgs.“ (Bm81007d)

Insbesondere Dirk aus der B-Klasse setzt gern das Handabklatschen in Verbindung mit Notenvergabe ein. Auch in der C-Klasse lässt sich das Muster öfter wieder finden, ebenfalls im Zusammenhang mit Notenvergabe.

„Dennis und Detlef vergleichen ihre Arbeiten (Dennis hat wohl eine ähnliche, ziemlich gute Note). Dennis sagt zu Detlef: ‚Ey Kumpel!‘ Beide schlagen sich verbrüdernd die Hände.“ (Cd91102d)

„Dann bekommt Dominic seine Arbeit. Er sagt: ‚... Plus‘ (Ich kann die Note nicht sicher verstehen, ich glaube eine Drei Plus). Dominic und Oliver klatschen sich mit den Händen gegenseitig ab.“ (Cp91207d)

Seltener wird die Geste auch in anderen Kontexten benutzt, um Gemeinsamkeit und Komplizenhaftigkeit zwischen Jungen herzustellen.

„Joe: ‚Du hast mich nicht gesehen, o.k.?’ Mark und Joe schlagen sich die Hände und besiegeln die Abmachung.“ (Bm90917d)

Ein einziges Mal lässt sich im Material das Handabklatschen als zwischengeschlechtliche Interaktion finden.

„Knut ‚schlägt Nina ab‘, als sie an seinem Platz vorbeikommt und sich setzt. Es scheint ein leichtes Zeichen der Anerkennung zu sein oder soll einfach zeigen, wie ‚cool‘ beide sind.“ (Bp01013j)

Gerade die Darstellung von ‚Coolness‘ ist ein wichtiges Merkmal bei der körperlichen Inszenierung von Männlichkeit. Nach Karl-Heinrich Bette gehört eine wohl dosierte Kombination von überlegener Distanziertheit und zur Schau gestellter Körperbeherrschung zu einer „Sozialfigur der Körperdistanzierung“ (Bette 1989: 132). ‚Coolness‘ bedeutet für Jungen den Versuch, eine

hoch diffizile Konstruktion als quasi natürlich darzustellen. Bette bindet die Tradition der Körperdistanzierung rück an klassenspezifische Distinktionsprozesse (vgl. ebd.: 133). Der Körper steht durch bewusst inszenierte Unauffälligkeit im Mittelpunkt, in Abgrenzung zu einer aufdringlichen Darstellung muskulöser Körper gewinnt hier die Distinktion an Bedeutung und verleiht dieser Inszenierung ihren hegemonialen männlichen Charakter. Häufig gerinnt die ‚Coolness‘ in ritualisierten Posen. Diese Geste wiederholen die Jungen zu so vielen Gelegenheiten, dass hier von einem generalisierbaren Muster männlicher Körperinszenierung gesprochen werden kann. Zum einen ist es eine in allen Schulklassen und Altersstufen verbreitete Inszenierungsform, zum zweiten fallen an diesem Punkt genau die Balance aus Distanz, Nähe und Körperlichkeit ineinander. Ein minimierter körperlicher Kontakt produziert Zugehörigkeit für die korrekte symbolische Inszenierung. Mädchen benutzen dieses Muster kaum.

In der Passage aus der B-Klasse beteiligen sich mittlerweile auch die Mädchen an dem Austausch über die Zensuren.

„Jolanda steht auf, geht in Richtung des Tisches von Joe und guckt über die Schultern auf den Tisch, wo wohl die Arbeit liegt. Dann geht sie wieder zurück auf ihren Platz neben Joke. Sie dreht sich nach hinten und sagt zu Marianne: ‚Ey, weißt du was der Joe hat?‘ Marianne: ‚Ne.‘ Jolanda: ‚Ne Fünf plus!‘ Marianne: ‚Oh, geil!‘ Marianne steht gleich auf und guckt auf Joes Tisch, wo immer noch zwei Jungen um Joe herum stehen.“ (Bb81029d)

Die Fünf von Joe zieht das Interesse von Jolanda und Marianne auf sich. In der Regel ist er ein durchschnittlicher Schüler, von dem diese Note nicht zu erwarten gewesen wäre. Auch im weiteren Verlauf der Stunde bleibt das Erstaunen über seine Note präsent. So freut sich Marianne beispielsweise über sein schlechtes Abschneiden. Dieses gewinnt vor dem Hintergrund des Umgangs in der B-Klasse eine besondere Dimension.

Während im 7. Jahrgang der A-Klasse die Auseinandersetzungen hauptsächlich in der Jungengruppe ablaufen und es in der C-Klasse wenig Konflikte gibt, kommt es in der B-Klasse zu vielen Auseinandersetzungen zwischen den Jungen, aber auch zwischen Jungen und Mädchen, wie Abbildung 13 zeigt.

Dieses steigert sich sogar noch im 8. Jahrgang, der in der B-Klasse sehr konfliktreich ist, während bei der A- und C-Klasse die Konflikte nachlassen. Die offensive Konkurrenz von Mädchen gegen Jungen lässt sich in der B-Klasse häufiger vorfinden, in den anderen Klassen ist diese Form geschlechterübergreifenden Verhaltens wesentlich weniger ausgeprägt. Möglicherweise hängt dieses mit der zahlenmäßigen Überlegenheit der Mädchen zusammen. Dadurch können die Jungen nicht in dem sonst üblichen Rahmen dominieren.

Die Rückgabe der Biologiearbeiten in der Sequenz ist mittlerweile beendet.

„Der Lehrer Herr Bartoldi hat alle Arbeiten ausgegeben, er sagt laut für alle: ‚Ich möchte mich bei den beiden entschuldigen, bei denen ich mich vertan habe.‘ Knut ruft: ‚Entschuldigung nicht angenommen!‘ (Ich glaube, jemand fragt, wer das denn war). Der Lehrer: ‚Knut und Frederik.‘ Gemurmel, jemand sagt etwas mit Jungen. Herr Bartoldi: ‚Ja, zwei Jungen.‘ Lehrer lachend und ironisch: ‚Ich benachteilige Jungen!‘“ (Bb81029d)

Hier rekurriert der Lehrer ironisch auf feministisches Vokabular, um Fehler zu rechtfertigen und dramatisiert damit Geschlecht. Dieses Muster findet sich an mehreren Stellen und wird im Kapitel 6.1 ausführlich aufgegriffen. Auch wenn nicht mehr zuzuordnen ist, wer den Gender-Aspekt aufgeworfen hat, kommt es zu einer Fortführung. Aus zwei Schülern, bei denen sich Herr Bartoldi geirrt hat, wird von einem Schüler die Jungengruppe als homogen und benachteiligt konstruiert. Durch die Verwendung ursprünglich feministischen Vokabulars unterstreicht der Lehrer noch einmal den Geschlechterbezug. Knut kann sich mit dem Ablehnen der Entschuldigung als hegemoniale Männlichkeit profilieren, da er sich gegen einen Lehrer stellt.

Geschlecht bleibt dann als Hintergrundvariable in den folgenden Interaktionen präsent. Nachdem die Irrtümer des Lehrers in einen geschlechtlichen Hintergrund eingeordnet sind, rekurriert auch die nachfolgende Passage auf Gender-Aspekte:

„Zu Almut sagt Herr Bartoldi: ‚Du warst gut. Du hast gut mitgearbeitet in Sexualkunde.‘ Die Klasse lacht schallend, Almut lacht auch. Ich sehe, dass sie nun – die anderen achten schon nicht mehr so auf sie – knallrot anläuft.“ (Bb81029d)

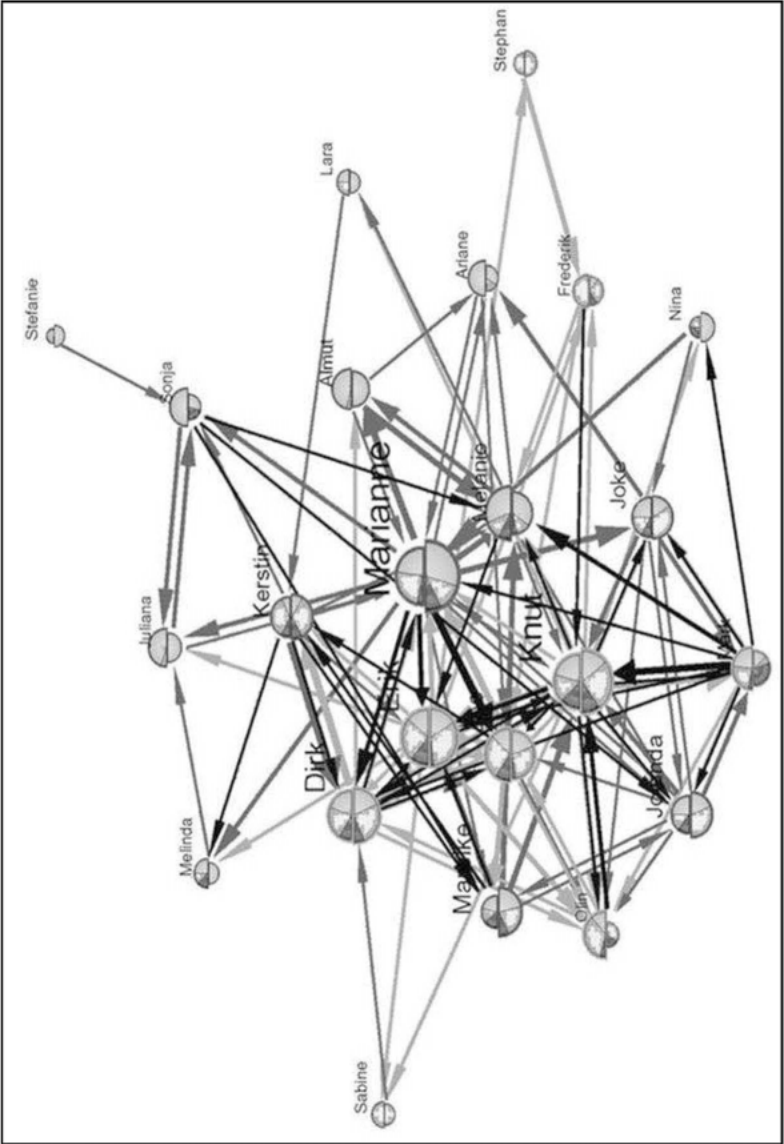
Diese unfreiwillige Sexualisierung durch den Lehrer stößt auf breite Anerkennung. Das gemeinsame Lachen drückt aus, dass die Verschiebung des Kontextes von der Klasse verstanden und befürwortet wird. Die Reaktion von Almut schwankt zwischen zustimmendem Lachen und Peinlichkeit.

„Nun fragt jemand nach der besten Note. Dirk ruft: ‚Sonja.‘ Der Lehrer fragt nun zu Sonja hin: ‚Darf ich das sagen, die beste Note?‘ Sonja: ‚Weiß doch eh jeder.‘ Der Lehrer: ‚Offensichtlich nicht. Beste Arbeit, Sonja!‘ Mark fragt nun: ‚Und der beste Junge?‘ Jemand ruft den Namen.

Herr Bartoldi spricht über Joes Note, auch eine Zwei oder Zwei Minus. Er sagt: ‚Aber nicht so gut wie Mareika.‘ Dirk ruft: ‚Jugenddiskriminierung.‘“ (Bb81029d)

In der Stunde bleibt auch das Thema der Übernahme ursprünglich feministischen Vokabulars in den Diskurs um Männlichkeit präsent. Die Klasse beschäftigt nun die Frage danach, wer die beste Biologienote habe. Die Feststel-

Abbildung 13: Interaktionsnetz der B-Klasse aus der ersten Feldphase



lung, dass die beste Arbeit von Sonja geschrieben wurde, veranlasst Mark zu einer Dramatisierung von Männlichkeit. Die Frage: „Und der beste Junge?“ versucht, das Prestige der Jungen zu retten, indem wenigstens ein Jungenname mit dem Attribut ‚Bester‘ versehen wird. Sonja ist übrigens von der Zur-Schau-Stellung ihrer Leistung nicht besonders begeistert. Sie darf sich nicht freuen, weil sie sonst als Streberin angesehen werden könnte.

Der Lehrer vergleicht die Note von Joe und Mareika, ohne allerdings auf die Geschlechterdifferenz einzugehen. Sein Vergleich zielt auf die schultypische Situation der Notenkonkurrenz ab. Dirk allerdings verleiht der Aussage eine geschlechtsbezogene Komponente und unterlegt sie mit einem Machtmodell, nach dem Jungen diskriminiert werden. Möglicherweise liegt dieser Aussage die reale Erfahrung zugrunde, dass Mädchen in Biologie bessere Noten erzielen (vgl. Baumert 2000).

Wenn man die Noten von zwei Klassenarbeiten in Biologie vergleicht, ergibt sich nach Geschlechtern getrennt folgendes Bild:

Abbildung 14: Notenverteilung von zwei Biologieklausuren der B-Klasse

Note/ Geschlecht	Jungen	Mädchen
1	5	5
2	2	11
3	4	6
4	3	5
5	1	4
6	3	1
Ø	3,1	2,7

Aus den Klausurnoten wird deutlich, dass die Mädchen etwas besser abschneiden als die Jungen. Allerdings sieht dieses hinterher bei der Endnotenvergabe anders aus, wie Abbildung 15 verdeutlicht. Obwohl die Jungen durchschnittlich bei den Klausuren schlechter abschneiden als die Mädchen, erhalten sie am Ende des Jahres bessere Zeugnisnoten. Dieses kann daran liegen, dass sie sich im mündlichen Bereich mehr beteiligen. Vielleicht hängt dies aber auch mit den Begabungszuschreibungen seitens der Lehrkräfte zusammen. Dabei werden den Schülerinnen und Schülern je nach Geschlecht unterschiedliche Begabungen zugeschrieben. Auf jeden Fall scheint der Wissensvorsprung der Mädchen in den Klausuren nicht auszureichen, um auch bessere Zeugnisnoten zu erhalten. Es kann also von einer ‚Benachteiligung von Jungen‘ nicht die Rede sein, wie sie der Lehrer scherzhaft postuliert. Möglicherweise aber reagieren die Jungen sehr sensibel auf hegemoniale Stellung ist nicht mehr gesichert, obwohl Biologie als Naturwissenschaft auch als

männliches Geschlechterrevier gelten kann (vgl. Krebs 2002: 28). So kann der gegenderte Hinweis auf die Notenirrtümer des Lehrers bei zwei Jungen als eine Reaktion auf den Verlust der Hegemonie gewertet werden.

Abbildung 15: Zeugnisnoten in Biologie in der B-Klasse

Endnote/ Geschlecht	Jungen	Mädchen
1	–	1
2	5	5
3	2	7
4	1	3
5	–	–
6	–	–
Ø	2,5	2,75

In dieser Sequenz ist deutlich geworden, wie die institutionellen Anforderungen der Schule bei der Notenvergabe mit geschlechtlich konnotierten Inszenierungspraktiken einhergehen. Dabei sind Elemente wie Externalisierung von negativen Emotionen und ein technisiertes Körperverständnis fundamentale Strukturierungsfolien für das System hegemonialer Männlichkeiten.

Konkurrenz als wesentlicher Mechanismus bei der Aufrechterhaltung des Systems hegemonialer Männlichkeiten in der Schule tritt aber nicht nur bei der Benotung von Klassenarbeiten auf, sondern ebenfalls im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Konkurrenz um gute Noten und Konkurrenz um symbolisches Kapital ergänzen einander in der folgenden Passage aus dem Deutschunterricht in der C-Klasse. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Hausaufgaben vortragen und diese dann hinterher gegenseitig bewerten:

„Koray ist fertig. Nun sollen die SchülerInnen seinen Vortrag kritisieren. Er darf die jeweiligen Schüler und Schülerinnen selbst aufrufen.

Christine: ‚Du hast viel gelesen, mehr als selber erzählt, aber gut gelesen‘.

Wanja: ‚Du hast zu oft ‚die Herren‘ gesagt, sonst gut‘.

Normen: ‚Für einen geübten Text hast du ziemlich schlecht vorgelesen‘.

Oliver: ‚Der erzählte Text war abgelesen, es waren keine Stichworte‘.“ (Cd91109s)

Koray stellt seine Hausaufgaben vor. Christine und Wanja kommen zuerst dran, sie kritisieren jeweils einen konkreten Sachverhalt und betonen danach Aspekte, die ihnen gut gefallen haben. Normen und Oliver hingegen äußern ausschließlich Kritik und formulieren wesentlich schärfer als die beiden Mädchen. Koray habe „ziemlich schlecht vorgelesen“ und nichts frei erzählt. Hier

bestärkt der Anlass der gegenseitigen Kritik eine konkurrenzreiche Interaktion. Durch die negative Einseitigkeit erhält die Beurteilung von Normen und Oliver einen entwertenden Beigeschmack. Es bleibt unklar, ob sie seine Hausaufgabe kommentieren oder Koray selber abwerten.

In beiden Fällen allerdings versuchen sie, seine Leistung als schlecht zu etablieren. Normen und Oliver stellen sich in Konkurrenz zu Koray und präsentieren sich selber durch diese einseitige Kritik als überlegen, die institutionelle Konkurrenz und der männliche Habitus greifen ineinander.

5.2.3 Eine Frage der Position: Interaktion mit den Lehrkräften

Die Interaktion mit den Lehrkräften unterliegt einem besonderen Spannungsverhältnis. Sie haben sozusagen feldimmanent eine supremative Position inne. Sie besitzen die Autorität, Noten zu verteilen, den Unterricht zu gestalten oder Strafmaßnahmen zu verhängen. Dementsprechend wird in der Schule ein konfliktfreies Verhalten honoriert, da dieses den reibungslosen Ablauf des Unterrichtsgeschehens sichert. Aber auch rebellisches Verhalten kann Kapitalien gewinnen. Jungen, die sich rebellisch verhalten, verstoßen dadurch zwar in gewisser Weise gegen die Anforderung des Unterrichts und auch gegen den Erwartungskontext des *doing student*, andererseits können sie so Prestige und damit soziales Kapital gewinnen. Connell spricht in diesem Zusammenhang von „protestierender Männlichkeit“ (Connell 1999a: 132). Paul Willis untersuchte in einer Studie, wie die Protestkultur von Jungen aus dem Arbeitermilieu, so genannte *lads*, verschiedene Formen des Widerstandes und der Rebellion zur Abgrenzung entwickelt. Allerdings weist Willis nach, dass dieser Protest selber zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt, da die Jungen aus Protest die Schule früh verlassen und in ungelernte Arbeitsverhältnisse wechseln (vgl. Willis 1979).

Diese ‚Aufmüpfigkeit‘ kann allerdings ebenfalls in kulturelles Kapital im Sinne von besserer Benotung umgesetzt werden, wenn den Schülern qua Begabungskonzept ‚Genialität‘ zugeschrieben wird, während die Mädchen als fleißig gelten. Auch in den Selbstaussagen der Lehrkräfte in einem Interview spiegelt sich diese Einstellung wieder:

„Frau Helfrich erklärt uns, dass die Mädchen in Biologie diejenigen sind, die fleißig sind und die guten Noten schreiben, wohingegen die Jungen die logischen Zusammenhänge herstellen würden und die ‚neuen‘ Zusammenhänge erarbeiten würden. Das sei in Englisch anders, da wären die Mädchen vorne dran. Aber hier sei es einfach so.“ (Cy90108n)

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Lehrerin geschlechtsspezifische Unterschiede wahrnimmt und genau in das Schema Fleiß versus Genialität einord-

net. Zugrunde liegt wiederum ein Set an geschlechtsbezogenen Vorannahmen, das sich aus der Dichotomie der Geschlechter speist. So entsteht ein selbstreferentielles System, da die Schülerinnen und Schüler lediglich die Stereotype bestärken können, indem sie sich der Erwartung der Lehrkräfte gemäß verhalten, oder sie durchkreuzen. Die Schülerinnen und Schüler sind sozusagen selber schuld, wenn sie den stillschweigenden Zuschreibungen nicht genüge tun. So wird die Dichotomie der Geschlechter fortgeschrieben und als ein diskretes handlungsleitendes Motiv erklärt. Dass diese Annahmen nicht nur ideologische Zuschreibungen sind, sondern ebenfalls einen materiellen Ausdruck finden, offenbart sich in der Verteilung der Biologienoten im letzten Kapitel.

Es zeigt sich ebenfalls, dass Formen des Protestes und der Aushandlung zwischen Schülern und Lehrkräften stattfinden. Das folgende Beispiel zeigt, wie Knut seine Englischlehrerin bei der Rückgabe von Klassenarbeiten provozierend herausfordert:

„Knut geht vor zur Lehrerin und ruft bereits vor seiner ‚Ankunft‘: ‚Eins plus!‘ Frau Langer erwidert unsicher: ‚Nein.‘ Knut: ‚Nicht ganz.‘ Er steht frontal zur Lehrerin und hält die Hände gefaltet hinter dem Rücken. Er senkt die Augenlider, argumentiert dann aber über seine Beteiligung usw.. Die Lehrerin begründet die Note u.a. dadurch, dass Knut andere SchülerInnen vom Lernen abhält und stört. Er akzeptiert diese Begründung nicht und verzieht sauer das Gesicht. Er signalisiert, dass er kein weiteres Interesse hat und sagt ein paar Mal pseudo-einsichtig: ‚Hm. Ja‘.

Sie sucht nun einen Konsens und erklärt immer ausführlicher, worauf es ankommt, auf das Verbessern und Dazulernen. Als er sie endlich angrinst (erlösend), sagt sie abschließend: ‚o.k.‘. Dann geht er.“ (Be81106n)

Schon zu Beginn der Szene geht Knut direkt auf die Lehrerin zu und ruft laut „Eins plus“: Er fordert mit einer Eins die bestmögliche Note für seine Arbeit ein, obwohl klar zu sein scheint, dass seine Arbeit nicht so gut ist. Frau Langer hingegen wirkt unsicher und versucht, Knut zu erklären, warum er eine nicht so gute Note erhalten habe. Er störe nämlich im Unterricht die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen. Die Begründung rekurriert damit auf die Kritik an einem für Jungen typischen Unterrichtsverhalten. Diese Ansicht teilt Knut allerdings nicht. Seine Rebellion wirkt auf der Geschlechterebene sehr wohl als konformes Verhalten. Denn nicht nur seitens der Mitschüler kann er so verstärkte Aufmerksamkeit einstreichen, sondern auch bei Frau Langer, die sich anschließend verhandlungsbereit zeigt und in eine defensive Position gerät.

Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass häufig Knut auf diese Art sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer herausfordert. Auch im nächsten Beispiel ist Knut beteiligt, der Widerspruch wird aber von Sieghard vorgetragen:

„Frau Jahns sagt zu Sieghard und Knut, dass sie die Hüte abnehmen sollen. Sieghard antwortet etwas wie: ‚Das haben wir doch schon einmal gesagt, dass das kein Hut ist, sondern eine Mütze. Und der andere Hut war auch eine Mütze‘.“ (Bm01102j)

In Herstellung komplizierter Einvernehmlichkeit widerspricht Sieghard der Lehrerin, indem er sich das Definitionsrecht über die Bezeichnung seiner Kopfbedeckung aneignet, um nicht von der Lehrerin sanktioniert zu werden.

Kurze Passagen des Widerspruchs mit variierenden Interaktionen lassen sich des öfteren finden. Selten sind an dieser Interaktionsform auch Mädchen beteiligt. Im Gegenteil, insbesondere in der C-Klasse finden sich Formen der bewussten Unsicherheitsinszenierung von Mädchen. Vor den Antworten auf Unterrichtsfragen inszenieren sich die Schülerinnen als unsicher und unwissend, obwohl die Antworten in aller Regel richtig sind. Es könnte sich hier um ein selbstschützendes Verhalten auf der Ebene des *doing student* handeln. Dabei bedienen sich die Mädchen bestimmter Geschlechterstereotype, die so einen legitimen Rahmen für die Selbstdarstellung bieten. Aus dieser Perspektive könnte die unsichere Inszenierung von Mädchen der Absicherung dienen, wenn ein Redebeitrag falsch sein sollte.

Michaela Tzankoff postuliert: „Die Problemlösungs- und Anpassungsstrategien, die entwickelt werden, um trotz institutioneller Verhaltenserwartung und Kontrolle eine individuelle Präsentation [...] zu ermöglichen, sind bei Jungen nicht die gleichen wie bei Mädchen“ (Tzankoff 1992: 128). Ihre folgende Hypothese, dass sich „die Balance zwischen Konformität und kalkuliertem Widerstand geschlechtsspezifisch unterscheiden dürften“ (ebd.), ist für den Bereich der Interaktionen mit den Lehrkräften somit bestätigt.

5.3 Gendering durch Lehrkräfte und Unterricht

Die Institution Schule stellt neben dem Auftrag der Wissensvermittlung zunehmend einen Ort der pädagogischen Ausgestaltungs- und Interventionsmöglichkeiten dar, in dem die Lehrkräfte selbstverständlich an Gendering-Prozessen mit beteiligt sind. Dabei spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle.

In diesem Kapitel sollen die Interaktionen seitens der Lehrkräfte analysiert werden, die durch die Thematisierung von Geschlecht zu einer Dramatisierung von Stereotypen beitragen. Unberücksichtigt bleiben in dieser Studie jene Lehrkräfte, die Geschlecht als sozialer Kategorie kaum Beachtung schenken; weniger, weil dort ein geschlechtergerechterer Unterricht stattfände, sondern weil die Konstruktionsprozesse in den folgenden Beispielen besonders zum tragen kommen. Desweiteren wird aus der Beschäftigung mit den Dramatisierungen im Schlusskapitel ein Fazit für die pädagogische Dimension

gezogen, die Nichtthematisierung bietet dafür keine Perspektive. Im zweiten Teil des Kapitels wird mit der Präsentation der Deutschhausaufgabe eine Unterrichtsstunde analysiert, in der explizit Geschlecht als Thema des Unterrichts dramatisiert wird.

5.3.1 Zwischen Ironie und Entwertung: der Lehrer als Kumpel

Innerhalb der Institution Schule existiert ein erwartbarer Rahmen für die Relation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Dieser ist auf Seiten der Lehrkräfte beispielsweise gekennzeichnet von Wissensvermittlung und formaler Gleichbehandlung. Verschiedene pädagogische Studien der letzten zwei Jahrzehnte haben gezeigt, dass dies häufig eher ein Ideal als Realität ist. Ob durch die geschlechterstereotype Verteilung von Lob, unterschiedliche Erwartungen an die geschlechtliche Inszenierung der Schülerinnen beziehungsweise Schüler oder die gegenderte Inszenierung von Selbstvertrauen, die Lehrkräfte haben einen – häufig diskreten – Anteil an der Konstruktion von Geschlecht (vgl. zusammenfassend Faulstich-Wieland 1991: 57; auch Thies/Röhner 2000). Allerdings besteht nichtsdestotrotz ein verlässlicher und erwartbarer Rahmen, bei den Lehrkräften dominiert in der Regel *doing teacher* als Pendant zum *doing student*. Dieser gilt für Lehrerinnen wie Lehrer gleichermaßen.

Jedoch existiert bei einigen männlichen Lehrern ein Handlungsmuster, welches mit Witzen und ironischen Kommentaren zwischen einer Komplizenhaften und einer entwertenden Ebene hin- und herlaviert. Auch wenn diese Lehrer oft aufgrund der ‚Kumpelattitüde‘ bei den Schülerinnen und Schülern recht beliebt sind, zeichnet sich ihr Auftreten im Unterricht durch Grenzübertretung, zum Teil mit sexualisierender Konnotation, gegenüber Schülern und Schülerinnen aus. Die Dramatisierung von Geschlecht führt zu geschlechterstereotypem Verhalten,

„Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: ‚Nein.‘ Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: ‚Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.‘ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/sagt der Lehrer belustigt /argwöhnisch: ‚Wieso? Nur weil du ‘ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?’

Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken. Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht ihn nicht an. Knut errötet. [...] Jemand ruft: ‚Klein? Die ist größer als er.‘ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: ‚Auch das noch. Eine größere?’

Herr Bartoldi grinst und sagt entschuldigend: ‚Nein...‘ Er geht hinten herum an Knut vorbei, greift ihm kameradschaftlich an die Schulter und geht wortlos wieder nach

vorne. Knut sagt noch immer nichts, inzwischen wird jedoch nach dem Namen gefragt. Jemand sagt: ‚Ilka‘ Der Lehrer lacht und fragt nach: ‚Ilka?‘ Olin wird nun von Herrn Bartoldi gefragt, als er zu ‚vorlaut‘ wird: ‚Olin, wie heißt denn deine Freundin?‘

Olin sagt nur kurz, dass er keine habe und die Frage von Herrn Bartoldi, die wohl als Sanktion verstanden werden sollte, verhallt im Zuge allgemeiner Aufregung über diesen, nun von mir als Tabu-Bruch wahrgenommenen ‚Schlag‘ gegen Knut. Erik ruft, dass sie gar nicht Ilka heißt und viele unterhalten sich nun untereinander über Knut und seine Freundin. Als es klingelt, ist Knut erlöst.“ (By81111n)

Die Frage nach der Pause von Knut wird vom Lehrer für einen ironischen Kommentar genutzt, indem er ihm unterstellt, er wolle sich mit einer Freundin treffen. Die Protokollantin Nicola Gast-von der Haar zitiert den Lehrer mit der zugleich entwertenden und sexualisierenden Beschreibung der vermeintlichen Freundin von Knut als „ne kleine Süße“. Durch die Ironie behält sein Kommentar zwar formal eine spaßhafte Ebene bei, gegen die sich Knut allerdings nur als ‚Spaßverderber‘ positionieren kann. Dies würde einen Bruch mit der komplizierten Frauenabwertung von Herrn Bartoldi und damit ein Ausscheren aus dem System hegemonialer Männlichkeiten und einen Protest gegen den Lehrer bedeuten. Die Klasse greift dies begeistert auf und setzt es neckend fort. Bei der Diskussion über die Körpergröße der Freundin führt der Lehrer die Ironie durch die Kommentierung einer vermeintlichen ‚Unnormalität‘ fort: Wenn man als Junge mit einem Mädchen geht, dann muss dieses natürlich kleiner sein.

Möglicherweise merkt der Lehrer, dass er mit seinem Kommentar den schulüblichen Rahmen verlassen hat, denn später „greift er ihm kameradschaftlich an die Schulter“, als eine Art entschuldigende Geste. Er recurriert damit auf tradierte männliche Interaktionsformen. Die kumpelhafte Geste ist allerdings im Rahmen der Schule und der Hierarchie zwischen den beiden unangebracht. Wenige Augenblicke später wiederholt er bei Olin die gleiche Interaktion. Er konstruiert durch männersolidarisches Verhalten eine komplizierte Übereinstimmung auf der Grundlage sexualisierender Entwertungen. Die komplizierte Männlichkeit wird durch die Geste bestärkt und nicht etwa entlarvt.

In den vorherigen Kapiteln ist bereits häufiger beleuchtet worden, wie durch Sexualisierungen, Ironisierungen und hierarchische Solidarität Elemente des männlichen Habitus innerhalb der Jungengruppe offensiv etabliert werden, die einer Enthierarchisierung von Männlichkeit im Wege stehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Deutungsfolie von einigen Lehrkräften nicht nur mitgetragen, sondern etabliert wird. Auch die folgende Passage aus dem Biologieunterricht beleuchtet die Verzahnung von schülerInnennahem Image und Betonung des Hierarchiegefälles.

„In einem Zusammenhang sagt Herr Bartoldi etwas künstlich und überbetont: ‚Geil!‘ Olin ruft schnippisch: ‚Das dürfen Sie gar nicht sagen. Das dürfen Lehrer gar nicht sagen.‘ Der Lehrer wieder amüsiert und sehr ironisch: ‚Ach, du weißt gar nicht, was wir alles sagen dürfen! Und außerdem, das ist schülernah!‘“ (Bb81027n)

Herr Bartoldi verwendet mit dem Begriff „geil“ ein Wort, welches aus dem für Lehrer erwartbaren und legitimierten Rahmen herausfällt. Olins Zurechtweisung verdeutlicht diese Übertretung und stellt gleichzeitig auf der Ebene der Konstruktion von Männlichkeit ein Konkurrenzverhältnis über das legitime Recht, bestimmte Wörter zu benutzen, her. Auf diese Zurechtweisung reagiert der Lehrer, indem er die Hierarchieebene zwischen Lehrern und Schülerinnen und Schülern betont. Er reklamiert nicht nur das Recht für sich, das umstrittene Wort „geil“ zu verwenden, sondern stellt klar, dass für ihn begriffliche Einschränkungen nicht existieren.

In einem Zusatz expliziert er dann, dass sein Verhalten durchaus „schülernah“ sei. Die hier angewandte Ironie dient der Aufrechterhaltung der Distanz, wahrt aber die scheinbare SchülerInnennähe. Gleichzeitig etabliert der Lehrer so unterschwellige Konkurrenz zwischen ihm und den Schülerinnen und Schülern. Über die Markierung der Differenz konstruiert er hegemoniale Strukturen, meistens in Interaktionen mit Jungen. Dies wird auch in der nächsten Sequenz deutlich:

„Herr Bartoldi geht an die Tafel und sagt: ‚Das macht man so...‘ Er schreibt den Anfang einer schriftlichen Division an $150 : 63 = ?$. Jemand ruft: ‚Das kann man kürzen.‘ Marianne sagt: ‚Das ist doch total umständlich!‘ Herr Bartoldi sagt zu Marianne: ‚Mecker nicht!‘ Marianne entgegnet: ‚Klar meckere ich, das ist doch total umständlich.‘ Herr Bartoldi: ‚OK, dann kürzen wir eben.‘

Nach der Kürzung durch drei bleibt noch übrig: $50 : 21 = ?$. Mark soll die Aufgabe rechnen. Als es um eine Differenz geht sagt er: ‚Und dann hole ich die 8 runter.‘ Viele grinsen und lachen, auch Herr Bartoldi. Bei der nächsten Differenz sagt Knut nachmachend und süffisant: ‚Hol ich die Null runter!‘ Nun geht Herr Bartoldi einen Schritt auf Knut zu und sagt mit erhobener Stimme: ‚Deine Null hol ich gleich runter!‘ Als sich Herr Bartoldi wieder abwendet, sagt Knut halblaut: ‚Er holt mir einen runter.‘“ (Bb91119d)

Auch in dieser Passage verlässt Herr Bartoldi den erwartbaren Rahmen der Entdramatisierung von Geschlecht, indem er die von Mark eingeführte Sexualisierung zusammen mit der entwertenden Zuschreibung „Deine Null...“ als Maßregelung gegen Knut wendet. Die Interaktion gleicht dem vorangegangenen Beispiel. In der Verschränkung von kumpelhaften Elementen, Sexualisierungen und Entwertungen richtet sich Herr Bartoldi mit Knut an den dominierenden Schüler.

Auch Herr Blümer, der in der A- und B-Klasse Physik und Mathematik unterrichtet, bedient sich eines ähnlichen Handlungsmusters, wenn auch nicht so offensichtlich:

„Herr Blümer wendet sich nun wieder seinem Versuchsaufbau zu und sagt, nächste Stunde würden sie das machen, was er jetzt kurz vorführt. In der einen Hand hält er eine Kugel, die an einem Stab, durch die eine Leitung geht, befestigt ist. Er hält diese in einen gefäßartigen Metallgegenstand, der ähnlich wie ein Becher nach oben hin geöffnet ist. Dabei entstehen surrende Geräusche.

Er kommentiert: ‚Ich sage: Guten Tag, Madame‘. Immer wieder, wenn die beiden Gegenstände sich berühren, wiederholt er seinen Gag und sagt: ‚Guten Tag, Madame.‘ Christof äfft mit melodischer Stimme nach: ‚Guten Tag, Madame!‘ Von weiter vorne höre ich die Bemerkung eines Schülers: ‚Und was ist mit Kondom?‘ Dieser erntet Lachen.“ (Ap80910d)

Mitten in einem Versuchsaufbau sexualisiert Herr Blümer ohne erkennbaren Anlass die Situation. Christof wiederholt den Kommentar des Lehrers. Anschließend greift ein weiterer Schüler durch die Frage, „Und was ist mit Kondom?“ die Sexualisierung auf und stellt komplizenhafte Männlichkeit her, denn erst die Bestätigung durch die Schüler markiert Herrn Blümers Kommentar als legitim.

Der Unterrichtsstil von Herrn Blümer ist von einer schnellen Folge des Aufrufens unterschiedlicher Schüler geprägt. Helmut wird dabei häufiger drangenommen als seine Mitschüler. Manchmal entsteht der Eindruck, dass Herr Blümer Helmut regelrecht ‚auf dem Kieker‘ hat. In einer Physikstunde beispielsweise betont der Lehrer mehrere Male, dass von Helmut besonders intensive radioaktive Strahlung ausgehe. Anschließend bittet er Helmut dann nach vorn, um ihm bei einem Versuch zu assistieren. Dass diesem die Aufmerksamkeit nicht recht ist, wird deutlich, als Herr Blümer ihn wenige Minuten später noch einmal nach vorne bittet:

„Der Lehrer Herr Blümer bereitet einen weiteren Versuch mit einer Abschirmung vor. Er sagt: ‚Helmut, du möchtest doch bestimmt noch mal!‘ Der sagt dazu genervt höflich: ‚Ach, Herr Blümer...‘ und deutet damit an, dass er eigentlich überhaupt nicht will. Henning lehnt sich plötzlich weit nach vorne über seinen Tisch und hält die linke Hand vor Helmuts Körper, als wolle er ihn abschirmen bzw. aufhalten. Er ruft: ‚Ich mach‘ das!‘

Helmut verweist darauf: ‚Henning möchte!‘ Der Lehrer sagt dazu: ‚Ach nee, der hat so einen weiten Weg.‘ (Die beiden sitzen ja direkt nebeneinander), er versucht weiter, Helmut nach vorne zu bewegen. Der wiederholt etwas verächtlich den Satz: ‚Ach, der hat so einen weiten Weg...‘. Henning ist jetzt genervt: ‚Oh, wieso darf ich

nicht mal?' Helmut unterstützt ihn: ‚Er möchte, lassen Sie ihn doch‘. Der Lehrer willigt ein: ‚Na gut‘.“ (Ap01201k)

Helmut versucht sich dem Interesse des Lehrers zu entziehen. Erst nach einigem Argumentieren gelingt es Henning und Helmut gemeinsam ihre Absicht durchzusetzen, dass Henning nach vorne geht. Auch an dieser Stelle entsteht komplizenhafte Männlichkeit, denn weder Herr Blümer noch die beiden Schüler erreichen souverän ihr Ziel, sondern benötigen gegenseitige Aushandlungsprozesse.

Manchmal schwingen entwertende Komponenten mit:

„Es geht um die Klärung des Begriffes Leistung in Beziehung zur Arbeit. Der Lehrer schreibt Leistung an die Tafel. Er sagt: ‚Das ist ein Begriff aus der Schule. Das ist aber nicht wie in der Schule; in der Physik ist die Leistung genau definiert und genau messbar. Was hat Leistung mit Arbeit zu tun?‘ Es wird verschiedenes reinggerufen, z.B. ruft Siegfried: ‚Wenn ich Physik lerne, ist das eine Leistung.‘

Herr Blümer setzt an: ‚Helmut, entschuldige, dass ich dieses Beispiel nehme, weil du hast das gerade gesagt. Also: Helmut rechnet 10 Matheaufgaben und er braucht dafür ein Jahr.‘ Die Klasse lacht schallend. Herr Blümer fährt fort: ‚Ich mache 9 Aufgaben und brauche dafür einen Tag.‘ Einer der Schüler erklärt, dass Herr Blümer dann insgesamt eine höhere Leistung erbracht hat. Herr Blümer: ‚Also ist Arbeit nicht gleichzusetzen mit Leistung.‘

Er fährt dann fort: ‚Also noch mal das Beispiel: Helmut und ich machen in einer Stunde Aufgaben. Helmut macht 200 und ich 20. Worauf muss ich also achten, wenn die Zeit gleich ist?‘ Einer gibt die Antwort.“ (Ap91103d)

Herr Blümer wählt einen ‚spaßhaften‘ Vergleich zwischen sich und Helmut, um zu erklären, wie der Begriff Leistung physikalisch definiert ist. Dabei setzt er sich selber zunächst an eine übergeordnete Stelle, Helmut hingegen wird entwertet. Erst im zweiten Beispiel dreht er die Positionen um.

Die sich wiederholenden Beispiele belegen, dass es sich um ein – zwar nicht häufiges, aber durchaus generalisierbares – Handlungsmuster handelt. Hinter der Kumpelattitüde verbirgt sich eine Mischung aus Entwertung und Komplizenschaft mit den Schülern der Klasse, welche sich gegen den jeweils dominanten Jungen aus der Klasse richten. Auch in der B-Klasse wiederholt Herr Blümer dieses Muster. Nachdem Knut laut „Aua“ gerufen hat, weil Jolanda ihm am Ohr gezogen hat, kommentiert der Lehrer: „Is‘ doch schön“ (vgl. Protokoll Bm90907d).

Möglicherweise hat die Handlung der Lehrer ihren Ursprung in dem legitimen Versuch, den Schulunterricht humorvoll zu gestalten. Dafür wählen sie dann extra Jungen, bei denen sie davon ausgehen können, dass sie genügend Kapi-

talien besitzen, um auf die Ironie zu reagieren, im Gegensatz zu Schülern wie Joachim. Andererseits etablieren die Lehrer so ein Klima von Konkurrenz und Ironie, dem sich Knut und Helmut nicht entziehen können. Die beiden sind nicht zufrieden mit ihrem Sonderstatus, da sie ihre Absichten weder auf der Ebene der Hierarchie, noch auf der Ebene von Männlichkeitskonstruktionen durchsetzen können. Die beiden Lehrer behaupten so ihre supremative Stellung.

5.3.2 Mädchenprotektion und Technikkompetenz

Allerdings dramatisieren nicht nur einige Lehrer durch subtile Konstruktionsprozesse Männlichkeit, sondern auch einige Lehrerinnen. Auch in der folgenden Passage kommt es zu unvermittelten Dramatisierungen von Geschlecht im Deutschunterricht:

„Frau Ferreira: ‚Was sagst du als Mann dazu, geht das: Engels Gesicht und starrer Blick?‘

Schüler: ‚Sicherlich.‘

Frau Ferreira: ‚Wenn du so ne Frau anguckst, gibt's das?‘

Schüler: ‚Ist mir noch nicht aufgefallen!?‘“ (Ad00220mlInterview)

Frau Ferreira fordert hier eine schulische Leistung eines Schülers, indem sie seine Geschlechtszugehörigkeit anspricht. „Du als Mann“ dramatisiert Geschlecht durch das explizite Herausheben der geschlechtlichen Zugehörigkeit. Dem Schüler scheint die Thematisierung nicht recht zu sein, da er nur kurz angebunden und widersprüchlich antwortet.

Des öfteren lässt sich ein mädchenprotegender Fokus feststellen. Dies zeigt das nächste Beispiel aus dem Englischunterricht in der mädchendominanten Klasse im 8. Jahrgang, indem die Schülerinnen und Schüler eine von der Lehrerin vorgegebene sprachliche Übung dazu, sich gegenseitig wegen ihrer Frisuren zu necken. Die Lehrerin stellte den SchülerInnen die Aufgabe, sich zur Unterscheidung der Begriffe ‚since‘ und ‚for‘ gegenseitig aufzurufen und Fragen zu stellen.

„Nun ist Marianne dran. Sie sagt: ‚Knut.‘ Sie erntet Gelächter. Sie fragt: ‚How long do you have...‘ Zuerst fragt sie die Lehrerin, was schreckliche Frisur auf Englisch heißt. Lehrerin: ‚Horrible hairdress.‘ Sie stellt nun an Knut die Frage: ‚How long do you have this horrible hairdress?‘ Wieder großes Gelächter. Knut ironisch: ‚I have this horrible hairstyle...‘ Er setzt an, seine Nachbarin kommt ihm noch zuvor und sagt: ‚Halbes Jahr.‘ Knut nickt zustimmend und sagt: ‚For three months.‘

Er sagt: ‚Marianne.‘ Die Kids lachen und neugierige Spannung entsteht, was seine Rückfrage ist. Er sagt: ‚Ich weiß nicht ob das jetzt richtig ist: Since when do you

have look like a horse?’ Marianne, die einen langen Pferdeschwanz trägt, zuckt mit den Achseln, bevor sie jedoch irgendwie weiter reagieren kann, interveniert die Lehrerin. Sie schaut wieder zu Knut und sagt: ‚We don’t want insulting questions!’ Knut sagt, leicht ironisch: ‚Sie hat mich hier vorgeführt, so dass ich mich morgen nicht mehr in die Schule traue, und...’ Lehrerin ironisch: ‚Yes, I know, because you are so shy!’“(Be80928d)

Knut wird von Marianne ironisch provoziert, indem sie seine Frisur als „horrible hairdress“ darstellt. Frau Langer unterstützt Marianne dabei, indem sie ihr sogar die nötige Vokabel vorgibt. Marianne erweitert so den Rahmen des Unterrichts, um eine Pointe gegen Knut anzubringen. Dieser reagiert souverän, indem er die Frage ernsthaft beantwortet und anschließend in gleicher Weise kontert. Er unterstellt Marianne durch seine Gegenfrage, sie sähe aus ‚wie ein Pferd’. Nun interveniert die Lehrerin und weist Knut auf die sachbezogene Ebene des Unterrichts hin. Sie reagiert somit gegensätzlich: Marianne wird in ihrem Bemühen um eine Pointe gegen Knut unterstützt, Knut hingegen wird für sein Bemühen, dass gleiche zu tun, kritisiert. Auch als er auf die Ungerechtigkeit hinweist, sieht die Lehrerin ihre Ungleichbehandlung nicht ein, sondern ironisiert seine Entgegnung. In dem Moment, wo Knut gegen die stereotype Männlichkeitserwartung der Lehrerin verstößt, weil er eine, durch ein Mädchen erlittene, Ungerechtigkeit anprangert, nimmt sie ihn nicht mehr ernst. Entweder verhält er sich offensiv, dann wird er von der Lehrerin gemahnt, sich unterrichtskonform zu verhalten, oder er verhält sich unmännlich, dann wird er von der Lehrerin ironisiert. Er erfüllt dann nicht ihr geschlechtliches Stereotyp über das zu erwartende Verhalten von Jungen.

Am Ende ironisiert die Lehrerin Knuts Protest und unterstellt ihm, dass er nicht schüchtern sein könne und greift damit noch einmal auf Geschlechterstereotype zurück. Dahinter nämlich steht die Vorstellung, Mädchen müssten vor Jungen geschützt werden, weil Jungen aggressiv und nicht schüchtern sind.

Auch andere Lehrerinnen zeigen mädchenprotegerendes Verhalten, welches ebenfalls Rückwirkungen auf die Geschlechterinzenierungen der Jungen hat

„Bevor der Deutschunterricht beginnt, kommt Frau Danker auf einen Computerkurs zu sprechen. Sie ist von mehreren aus der Klasse darauf angesprochen, dass diese ein Interesse an einem Kurs über C++ (eine Programmiersprache) hätten. Sie bietet nun einen Termin für den Kurs an und fragt, wer Interesse hätte. Es melden sich Normen, Torsten, Sascha, Dennis und Wanja. Bei der Überzahl von Mädchen in der Klasse ist dies ein sehr ungleiches Zahlenverhältnis.

Schließlich spricht Frau Danker die Auffälligkeit der Mädchenabstinenz an. Sie sagt: ‚Eigentlich hätte ich ja gerne ein paar mehr Mädchen gesehen.’ Es ist etwas betroffene Stille. Daraufhin meldet sich Christine: ‚Wozu kann man das denn gebrauchen?’ Frau Danker: ‚Na ja, die Frage ist nicht ganz unberechtigt. Ich habe

einmal einen Computerkurs gemacht, und ich fand es schrecklich (betont). Da mussten wir so etwas ausrechnen mit Versicherungen..., und das hat mir dann nichts gebracht.' Christine: 'Und wenn man nicht Informatiker werden will?' Frau Danker: 'Das kann man für viele Berufe gebrauchen, z.B. für Werbung, Graphik-Design, Architektur...' (Cd01128d)

Am von Frau Danker vorgestellten Computerkurs möchten vier Jungen, aber nur ein Mädchen teilnehmen, die ungleiche Interessensverteilung wird durch die höhere Anzahl von Mädchen in der Klasse noch verschärft. Die Jungen etablieren hegemoniale Männlichkeit, weil sie ihren Anspruch auf den Computerkurs als männliches Geschlechterrevier realisieren können, ohne darüber in einen Aushandlungsprozess treten zu müssen. Das Stereotyp, dass Jungen an diesem Thema mehr Interesse entwickeln, geringere Hemmschwellen und ein höheres Selbstbewusstsein im Umgang mit Computern haben, gründet auf einer realen Entsprechung. Die geringere Hemmschwelle zeigt sich zum Beispiel in einer Informatikstunde in der A-Klasse (vgl. Protokoll Ai80916d). In jener Stunde verändern einige Jungen entgegen den Anweisungen des Lehrers die Einstellung der Rechner oder sie beanspruchen einen Computer für sich alleine. Auch in einer Studie an weiterführenden Schulen von Andreas Krebs wird informationstechnische Bildung als das interessanteste und viertbeliebteste Schulfach der Schüler genannt (vgl. Krebs 2002: 32). Diese Studie wurde unter anderem ebenfalls am Edith Benderoth-Gymnasium durchgeführt. Von daher sind die Aussagen im hohen Maße auf die hier vorliegende Arbeit anwendbar. Es lässt sich Helga Bilden zustimmen, dass Technikkompetenz ein wichtiger Bestandteil des Systems hegemonialer Männlichkeiten bildet (vgl. Bilden 1998: 283). Dazu gehört auch die Beanspruchung höherer Kompetenz im Umgang mit Computern.

Die Lehrerin Frau Danker greift hier das Interesse für den Computerkurs auf und stellt es in einen geschlechtlichen Kontext, indem sie die Mädchenabstinenz thematisiert und damit Geschlecht dramatisiert. Sie drückt dadurch implizit ihre enttäuschte Hoffnung aus, dass auch Mädchen Computerkurse belegen. Ihr Anliegen ist es, Mädchen mit Technik und Computern vertraut zu machen, obwohl diese sich dafür offensichtlich nicht interessieren.

Die einsetzende „betroffene Stille“ kann als Verunsicherung gedeutet werden. Christine reagiert auf den impliziten Vorwurf des Desinteresses, indem sie nach der Nützlichkeit von Computerkursen fragt. Es reicht ihr nicht aus, mit Computern an sich umgehen zu können, sondern sie fordert einen praxisrelevanten Bezug. Dies gilt geschlechterstereotyp als weiblicher Zugang zu Technik. Allerdings kann ihr Einwand auch als Rechtfertigungsstrategie gesehen werden. Sie fühlt sich möglicherweise in ihrer Technikablehnung ‚ertappt‘, da sie vermutlich weiß, dass Computerkompetenz wichtig ist. Christine rekurriert

mit ihrer Frage deswegen auf einen Allgemeinplatz, sie signalisiert jedoch mit dem Einwand zugleich, dass sie zu dem Thema etwas zu sagen habe.

Frau Danker antwortet ernsthaft auf Christines Beitrag, indem sie ihre Frage als berechtigt aufwertet. In ihrer weiteren Antwort geht sie dann aber nicht auf deren Frage ein, sondern berichtet von ihren eigenen Erfahrungen in einem Computerkurs. Durch ihre Erzählung, wie „schrecklich“ sie ihren Kurs gefunden habe, fügt sie eine persönliche und emotional eingefärbte Ebene ein. Ihr eigenes Beispiel signalisiert den Mädchen, dass deren Vorbehalte ernstzunehmend sind. Erstaunlich ist, dass sie ein Negativbeispiel wählt. Ihr Kurs war „schrecklich“, also wäre die Lehre doch viel eher, keinen Computerkurs zu belegen. Vermutlich hofft sie, bei den Mädchen auf Verständnis zu stoßen, indem sie ihnen signalisiert, dass sie deren Ängste teilt. Allerdings – und das ist wichtig – hat weder Christine noch irgendeine andere geäußert, dass sie befürchten, der Kurs wäre zu langweilig oder zu schrecklich. Christines Frage bezog sich auf eine sachliche Ebene, welche die Lehrerin dann erst im zweiten Teil ihrer Begründung wieder aufgreift. Allerdings ist die Schilderung ihrer persönlichen Erfahrung „das hat mir dann nichts gebracht“ eigentlich eine weitere Verstärkung von Christines Bedenken, denn einen solchen Computerkurs kann sie in der Tat nicht brauchen.

Frau Danker hat eine eigene Vorstellung davon, warum die Mädchen kein Interesse an dem Computerkurs haben. Mit diesem Deutungsmuster überzieht sie die Frage von Christine, da sie ihr auf einer persönlichen und emotionalen Ebene antwortet. Ihr eigentliches Ziel, Mädchen für Computer zu interessieren, erreicht sie so nicht. Sie dramatisiert Weiblichkeit, indem sie auf die sachliche Ebene mit einer Emotionalisierung antwortet. Dieses rekurriert auf die Vorstellung, dass Mädchen qua Geschlecht einen gefühls- und subjektbezogenen Zugang zu Technik und eine höhere Hemmschwelle haben. Mit ihrer Vorstellung von Weiblichkeit (und damit auch von Männlichkeit) konfrontiert sie implizit die Klasse.

Nun reagiert Christine, indem sie ihre Frage präzisiert und wissen möchte, wofür Computerkurse nützlich seien, wenn sie nicht „Informatiker“ werden will. Nun antwortet Frau Danker ihr und zählt unterschiedliche Berufssparten auf. Anschließend meldet Torsten sich und kommt dran:

„Torsten: ‚Mit HTML kann man Webseiten machen. Mit Informatik kann man sich z.B. mal selbst ein kleines Programm schreiben, das einem z.B. hilft, wenn man etwas häufig machen muss, dass man es dann viel einfacher und praktischer machen kann.‘ Frau Danker: ‚Ich glaube man kann sogar auch etwas für den Haushalt damit machen.‘ Jens: ‚Man kann das auch einfach als Hintergrundwissen gebrauchen.‘ Auch Torsten argumentiert noch einmal für den Sinn des ganzen und sagt etwas zu HTML.

Frau Danker: ‚Es gibt ja hier auch einen reinen Mädchen-Kurs. Die waren ganz begeistert und haben ganz tolle Sachen gemacht. So Animationen, haben sich eine eigene Homepage gemacht. Ich war schon überrascht, wozu man das alles einsetzen kann.‘ Torsten kritisiert nun, dass eigentlich sowieso zu wenig mit dem Computer gemacht würde. Die Schule würde groß Werbung mit dem Computerraum machen, aber genutzt werde er kaum. Sie würde ja auch nichts damit machen. Ein Mädchen ruft: ‚Frau Helfrich meint, der sei kaputt.‘ Jens sagt mit sarkastischer Stimme: ‚Die kann damit nicht umgehen, das ist alles.‘ (Cd01128d)

Torsten erklärt mit technischen Begriffen, wofür der Computerkurs geeignet ist. Er beschreibt abstrakt die Möglichkeiten des Programms, ohne Beispiele zu geben, und liefert ein eindrucksvolles Bild seiner Computerkompetenz. Er bestätigt das Bild der Lehrerin, dass Mädchen einen emotional-persönlichen und Jungen einen rational-abstrakten Zugang bevorzugen. Frau Danker erwähnt, dass der Kurs auch für den Haushalt zu gebrauchen sei. Damit will sie wieder an der von ihr angenommenen Lebenswelt der Mädchen anknüpfen. Wenn diese sich nicht für Computer interessieren, dann muss der Zugang möglichst mädchengerecht sein, so ihr Gedankengang. Zu ihrem Mädchenbild gehört nicht nur die Angst vor Computern, sondern auch der notwendigerweise größere Praxisbezug. Zu ihrem Mädchenbild gehört ebenfalls – trotz ihres Engagements, Mädchen für Technik zu interessieren – der Bereich der Hausarbeit. So (re-)konstruiert sie ein tradiertes Bild von Weiblichkeit.

Dann argumentieren Jens und Torsten wiederholend für den Sinn des Kurses und bestätigen dadurch den generellen männlichen Anspruch auf Technikkompetenz, bevor Frau Danker noch einmal versucht, den Mädchen Technik und Computer nahe zu bringen. Jetzt verweist sie mit positiven Beschreibungen auf einen ehemals existierenden reinen Mädchenkurs, der „ganz tolle Sachen gemacht“ habe. Allerdings weiß sie scheinbar nicht, dass mit der in dem von ihr vorgeschlagenen Kurs erlernbaren Programmiersprache C++, keine Animationen, sondern genau die von Torsten erklärten Programme geschrieben werden können. Somit sind die Ausführungen von Torsten inhaltlich richtig. Seine hegemoniale Männlichkeit stützt sich also nicht nur auf die Reklamation höherer Technikkompetenz, sondern auf seine realen technischen Fähigkeiten.

Zum Ende der Passage ordnet Jens Technikkompetenz noch einmal geschlechtlich ein. Nach Torstens Kommentar, dass die Schulcomputer zu wenig genutzt werden, führt ein Mädchen ins Feld, dass Frau Helfrich geäußert hätte, die Rechner seien kaputt. Jens Erwiderung, dass die Lehrerin nicht mit den Computern umgehen könne, spricht ihr – und der Schülerin, die ihr glaubt – die Technikkompetenz ab. Durch den Zusatz: „das ist alles“ betont und verstärkt er die Aussage, seiner Meinung nach gibt es keine andere Möglichkeit. So verteidigt er die männliche Technikkompetenz gegen – aus seiner Sicht –

unberechtigte und unfachliche weibliche Inanspruchnahme. Ob die Computer kaputt sind oder nicht, wird nicht geklärt.

In dieser Szene stellen Torsten und Jens hegemoniale Männlichkeit her, da sie sich ohne Aushandlungsprozesse oder Widersprüche im technischen Feld als Experten präsentieren und damit ein suprematives Handlungsmuster einnehmen. Durch das parteiiche Eingreifen der Lehrerin erhält die Szene eine offensichtlich genderbezogene Konnotation. Hier die hegemoniale Männlichkeit mit Computerwissen, dort die Mädchen, die sich nicht trauen. Die Konnotation ruft eine Einteilung in die Sphären rational und emotional auf. Das eigentliche Ansinnen der Lehrerin, die Mädchen zu stärken, verdreht sich hier aufgrund der Stereotype ins Gegenteil. Die bewusste Dramatisierung führt nicht zu der erhofften größeren Geschlechtergerechtigkeit.

5.3.3 Koedukation: Zwischen Angriff und Abwehr

In der folgenden Sequenz wird, nach der Vorstellung des Computerkurses im Deutschunterricht, als Unterrichtsthema Argumentation am Beispiel Koedukation behandelt. Damit wird Geschlecht explizit zum Inhalt gemacht. Hintergrund ist das geschlechterdemokratische Anliegen der Lehrerin. Während in der Analyse der anderen Sequenzen die Interaktionen der Jungen im Vordergrund stehen, die sich häufig auf eine vorreflexive Ebene beziehen, geht es nun direkt um die Dramatisierung des Themas Geschlecht. Die Stunde behandelt das Thema Argumentationen, Gegenstand ist die Frage nach Vor- und Nachteilen von Koedukation. Diese Sequenz fällt in so fern aus dem Rahmen der bisherigen Untersuchung, da hier durch das schulische Thema Koedukation Geschlecht bewußt thematisiert und somit dramatisiert wird. Die Analyse der Stunde gilt insofern ebenfalls explizit der Frage, ob die pädagogisch angelegte Dramatisierung von Geschlecht im Unterricht zu Enthierarchisierung und Geschlechtergerechtigkeit führt. Gleichzeitig verhandeln die Schülerinnen und Schüler in der Stunde unterschiedliche Positionierungen zum geschlechtlichen Machtverhältnis. Deswegen ist es wichtig, den Bruch zu den anderen Sequenzen zu berücksichtigen. Hier wird Geschlecht bewusst von Mädchen wie Jungen hergestellt, eingefordert und gleichzeitig zensiert – in beiderlei Wortsinn. Die Unterrichtssituation führt dabei sowohl zu institutionellen, wie auch zu internen Zensurmaßnahmen, da das Bewusstsein wie ein Filter funktioniert.

Der Unterrichtsverlauf ist nicht sehr stringent, insgesamt macht die Stunde einen sehr ungeordneten Eindruck. Möglicherweise drückt das Durcheinander eine Art Protesthaltung gegen diese Art der thematischen Einengung aus. Auffällig ist in dieser Stunde weiterhin die geschlechtsbezogen unterschiedlich auftauchende Verknüpfung der spezifischen geschlechtlichen Interessen mit Fragen der Machtverteilung. Ebenfalls deutlich wird, inwieweit der

adoleszente Entwicklungsstand der Jungen Einfluss auf ihre Männlichkeitsinszenierungen im Sinne eines *doing adult* haben.

„Es geht nun um die Besprechung der Hausaufgabe. Eine Person soll die Pro und Contra Argumente an die Tafel schreiben. Luisa sagt: ‚Ich kann nicht so schnell schreiben.‘ Jens verkündet lauthals zur Qualität seiner Schrift: ‚Selbst wenn ich schnell schreiben könnte, könnte das keiner lesen!‘ Luisa ist dran um an die Tafel zu schreiben. Sie sagt abwehrend: ‚Aber ich habe keine Sachen in Kopf!‘ (Sie meint Argumente für die Hausaufgabe). Frau Danker beschwichtigt sie und sagt, dass sie das auch nicht bräuchte, sie solle lediglich anschreiben, was von der Klasse genannt werde.“ (Cd01128d)

Diese Passage wurde bereits in Kapitel 3.2.3 als Beispiel für die Schwierigkeiten bei der Arbeit mit fremderhobenem Material angeführt. Gegenstand der Reflexion war Luisas Weigerung, an die Tafel zu kommen. Nun wird insbesondere das Verhalten von Jens fokussiert.

Es wird eine Person gesucht, um Argumente an die Tafel zu schreiben. Dazu kommentiert zuerst Luisa, dass sie nicht schnell genug schreiben könne. Sie entwirft das Kriterium Geschwindigkeit, um nicht an die Tafel zu müssen. Jens argumentiert inhaltlich ähnlich. Er betont ebenfalls ein Defizit, sein Kriterium ist allerdings nicht nur Geschwindigkeit, sondern auch Leserlichkeit. Die Argumentation wird erklärbar durch die Situierung im Kontext der Leistungsaufforderung in der Schule. Nur durch den Verweis auf ein Defizit scheint es möglich, dem als unangenehm wahrgenommenen ‚an-die-Tafel-Kommen‘ zu entgehen. Der institutionelle Rahmen der Schule lässt andere Argumentationsmöglichkeiten nicht zu. Weder ein ‚ich habe keine Lust; ich möchte nicht‘ gilt hier, da die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Schulpflicht nicht wählen können, noch die Selbsteinschätzung ‚ich kann das nicht‘, denn die Beurteilung der Fähigkeiten obliegt in der Regel den Lehrkräften.⁵⁷ Der Verweis auf scheinbar nicht selbstverschuldete Defizite hingegen ermöglicht es, Aufgaben zu verweigern, ohne dass die Verweigerung auffällt. Die Botschaft: ‚Ich würde ja gern, aber ich bin zu langsam; schreibe zu unleserlich‘ erscheint als situationsangemessene Strategie und wird von beiden Geschlechtern gleichermaßen eingesetzt.

Der Unterschied liegt im Präsentationsmodus. Jens beteiligt sich unvermittelt und „lauthals“, er will also sein Defizit herausheben. Dieses erscheint paradox, da er ebenso wie Luisa gar nicht aufgefordert wird, an die Tafel zu kommen, sich aber bewusst auffällig inszeniert. Er scheint sich ‚im Recht‘ zu wähnen und gibt sich ein Image, indem er sich als protestierende Männlich-

57 Dabei hängt die Frage der Partizipationsmöglichkeiten nicht nur von dem guten Willen der jeweiligen Lehrkräfte ab, sondern wird durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule generell erschwert.

keit bewusst gegen die Leistungsanforderung der Schule stellt. Dieses rebellische Verhalten sichert ihm zwar keine Anerkennung für Unterrichtsbeteiligung, wohl aber für die Inszenierung von Distanz. Distanz und Distanzierungen – cool sein eben – sind wesentliche Strategien innerhalb des Systems hegemonialer Männlichkeiten. Je größer die dargestellte Distanzierung zum Unterricht, umso größer ist das symbolische Kapital und damit der Statusgewinn, den ein Junge erreichen kann.⁵⁸ Jens Kommentar dient also weniger dazu, nicht an die Tafel zu müssen, als vielmehr der eigenen Profilierung durch die Zuhilfenahme legitimer Bestandteile von Männlichkeit. Möglicherweise betrachtet er seine unleserliche Schrift auch gar nicht wirklich als Defizit, sondern als angemessen, denn bei Jungen gilt eine schlechtere Handschrift unter Umständen als prestigeträchtig. Durch eine unleserliche Schrift kann Distanz und Flüchtigkeit zum Aufgeschriebenen – also den Unterrichtsinhalten – symbolisiert werden, denn der Autor drückt so aus, dass ihm der Unterricht derart unwichtig ist, dass er sich nicht bemühen muss, leserlich zu schreiben. Da Jens seine Absicht unangefochten durchsetzt, erscheint er hier als Handlungsmuster hegemonialer Männlichkeit.

Seine Inszenierung hegemonialer Männlichkeit bleibt widerspruchsfrei. Dazwischenreden und eine unleserliche Schrift sind mit Männlichkeit verknüpft, sodass Geschlechtszugehörigkeit ohne eine direkte Aushandlung entsteht. Der Kontrast zu Luisa, die ihre Langsamkeit nicht als Profilierung nutzen kann, unterstreicht die Geschlechterdichotomie.

Als Luisa an die Tafel kommen soll, versucht sie eine zweite Rechtfertigungsstrategie, indem sie anführt, die gestellte Aufgabe nicht erfüllen zu können. Erst als ihr klar wird, dass sie lediglich die Hausaufgaben anderer Schülerinnen und Schüler anschreiben soll, willigt sie ein.

„Das Thema der Hausaufgabe ist, wie sich herausstellt, die Frage nach Pro- und Contra-Argumenten für Koedukation. Detlef meldet sich und nennt als Pro-Argument den Umgang mit dem anderen Geschlecht. Normen nennt als Argument ‚verschiedenen Unterricht‘, weil ‚Jungs‘ was anderes interessiert. Frau Danker: ‚Denkst du da an Fächer?‘

Normen: ‚Zum Beispiel Sport.‘

Torsten: ‚Ich finde das besser wenn der Unterricht auf Geschlecht angepasst ist‘.“ (Cd01128d)

Nun werden die Hausaufgaben besprochen. Die Aufgabenstellung führt dabei Geschlecht als explizites Unterrichtsthema ein. Detlef plädiert eingangs für Koedukation, da es so zu einem „Umgang mit dem anderen Geschlecht“ komme. Er nimmt die dichotome Zweiteilung der Ordnung der Geschlechter auf und favorisiert eine egalitäre Lösung. Normen geht mit seinem Beitrag

58 Zum Distinktionsgewinn durch protestierende Männlichkeit: vgl. Kap. 4.4.3.

ebenfalls von einem Unterschied zwischen den Geschlechtern aus, der sich an verschiedenen Interessen manifestiere. Am deutlichsten wird dies seiner Meinung nach anhand des Sportunterrichts (vgl. zu Sport als männliches Geschlechterrevier Kap. 4.1.1). Aus der Konstruktion eines gemeinsamen Jungeninteresses, welches klar gegen Mädcheninteressen abzugrenzen ist, ergibt sich für Normen ein Argument gegen gemischtgeschlechtlichen Unterricht. Er rechnet mit Vorteilen für die Jungen, da diese in komplizierter Männlichkeit ihre Absichten besser realisieren könnten.

Torsten greift die dichotome Konstruktion von Geschlecht auf und plädiert für einen an das Geschlecht angepassten Unterricht. In einer ersten Lesart erscheint es, als ob er Normens Argumentation zustimme. Aufgrund der unterschiedlichen Interessen fordert er als Einwand gegen Koedukation einen Unterricht, der Geschlecht berücksichtigt. Im zweiten Gedankengang eröffnet sich aber noch eine andere Möglichkeit. Torsten könnte ebenfalls vorschlagen, dass der reale koedukative Unterricht an Geschlecht angepasst sein soll. Inwieweit er für getrennten oder für differenzierten Unterricht plädiert, ist nicht zu beantworten. In beiden Fällen bezieht er sich auf die Vorteile für beide Geschlechter und reklamiert nicht nur Profit im Namen von Männlichkeit. An seinen Beitrag anknüpfend nennt er noch ein Argument für koedukativen Unterricht:

„Torsten nennt als Pro-Argument: ‚Soziale Kontakte sind leichter zu knüpfen.‘ Jens nennt als Argument dagegen: ‚Interessensunterschiede.‘ Ein Junge sagt: ‚Verschiedene psychische und physische Bedingungen.‘ Als Beispiel nennt er Sport.“ (Cd01128d)

Torsten verweist auf die soziale Ebene der Schule, die neben der Wissensvermittlung auch einen wichtigen sozialen Raum für die Gleichaltrigengruppe darstellt. Koedukation ermöglicht gemischtgeschlechtliche Kontakte, die in der häufig getrenntgeschlechtlich ausdifferenzierten Freizeitgestaltung wesentlich schwieriger sind. Dies wird auch in der Bezeichnung von Mädchen als „Alien“ in einem vorangegangenen Beispiel deutlich. Das gleiche Argument wird im Verlauf der Passage des öfteren wieder auftauchen. Nachdem Jens noch einmal auf die geschlechtsbezogenen Interessensunterschiede eingeht, verschiebt ein namentlich nicht genannter Junge die Argumentation. Nicht mehr Interesse, welches ja durchaus individuell variieren kann, sondern „verschiedene psychische und physische Bedingungen“ sollen die Differenz der Geschlechter konstituieren. Dadurch entsteht eine Naturalisierung der Geschlechter und gleichzeitig eine Fixierung. Dabei erscheint die postulierte anatomische Differenz zuerst als einfache Beschreibung scheinbar ‚objektiver‘ Tatsachen. Weil sie offensichtlich sind, bieten die Körper einen sicheren Stützpunkt für die Begründung von Männlichkeit. Als Beispiel wählt auch

dieser Junge den Sportunterricht, bei dem die Aufmerksamkeit am eindeutigsten auf den Körper gerichtet ist. Da Gender in die Körper eingeschrieben ist und durch die körperliche Inszenierung symbolisiert wird, liegt die Argumentation des Schülers nahe.

„Wanja nennt als Argument gegen getrennten Unterricht: ‚Vorurteile‘, die man da entwickeln könnte.

Tamara meint zum koedukativen Unterricht: ‚Manche sind der Meinung, dass Mädchen unterdrückt werden in Physik und Informatik, dass Mädchen sich da nicht so trauen. Das ist jetzt nicht so meine Meinung, aber es gibt solche Forschungen.’

Frau Danker ruft nun Jens beim Namen. Der muss gestehen: ‚Da hab ich nicht zugehört.’

Tamara: ‚Es gibt solche psychologischen Untersuchungen, die sagen dass getrennter Unterricht für Mädchen besser ist.’

Jens widerspricht Tamara und auch sonst war beim Nennen ihrer Argumente eher ein ablehnendes Raunen durch die Klasse gegangen. Jens meint: ‚Aber wenn sie sich dafür interessieren (es geht noch um die Fächer wie Physik und Informatik), dann können sie das doch machen.’ Dennis ruft unaufgefordert dazwischen: ‚Aber vielleicht trauen die sich dann nicht’ (Sich im gemeinsamen Unterricht mit den Jungen zu beteiligen). Jens meint: ‚Ich finde, dass es ein Vorurteil ist, dass Mädchen da schlechter sind.’

Frau Danker wiederholt noch einmal das Argument mit dem Vorurteil.“ (Cd01128d)

Nun melden sich auch einige Mädchen zu Wort. Wanja argumentiert ebenfalls hauptsächlich auf einer individualisierten Ebene. Bei getrenntgeschlechtlichem Unterricht könne man vielleicht Vorurteile entwickeln. Allerdings führt sie nicht weiter aus, wie die Vorurteile entstehen sollten. Parallel zielt sie auf eine Entdramatisierung von Geschlecht ab, denn eigentlich – so lässt sich aus ihrer Aussage folgern – beruht die Differenz lediglich auf Vorurteilen, die erst durch die Trennung in zwei verschiedene Gruppen entstehen.

Tamara ist dann die Erste, die aus Mädchensicht Argumente gegen Koedukation anführt. Dabei konstruiert sie ebenfalls eine Differenz der Geschlechter, die sich allerdings entlang von Unterdrückung manifestiere. Während die Jungen unterschiedliche Interessen und unterschiedliche körperliche Bedingungen erwähnen, benennt sie ein geschlechtsbezogenes Machtmodell, welches dazu führe, dass Mädchen „unterdrückt werden in Physik und Informatik“. Dieses Argument untermauert sie mit dem Hinweis, dass Untersuchungen – also als objektiv geltende Orte der Wahrheitsproduktion – existieren, die ihr Argument belegen. Hierbei spielt sie vermutlich auf Studien an, die nachweisen, dass Physik in der Tat als männliches Geschlechterrevier wirkt (vgl. dafür: Faulstich-Wieland 1991: 95ff.; Letts 2001; Faulstich-Wieland/Willems 2002; auch Horstkemper 1987).

Aus den während des Forschungsprojektes ebenfalls erhobenen Fragebögen lässt sich ersehen, dass Jungen in der Tat durchweg Physik als interessantes Fach oder Lieblingsfach angeben. Bei den unbeliebtesten Fächern rangiert Physik bei den Mädchen auf dem ersten Rang, während bei den Jungen der Rangplatz zwischen erstem und sechstem variiert – je nach Jahrgangsstufe. Jungen interessieren sich also stärker für Physik, was wiederum damit in Zusammenhang gebracht werden kann, dass diese Fächer auf die Interessen der Jungen ausgerichtet sind. Auch in der Studie von Krebs wird Physik als ein für Jungen interessantes Fach genannt (vgl. Krebs 2002: 28f.). Er weist allerdings darauf hin, dass die Haltung durchgehend eher von dem Fach als vom Geschlecht abhängig ist: Die Diskrepanz der Beliebtheit zwischen beispielsweise Deutsch und Physik ist größer, als die der Beurteilung von Deutsch oder Physik durch Jungen und Mädchen (ebd.: 27). Trotzdem kann bestätigt werden, dass Physik als männliches Geschlechterrevier gilt.

Tamara betont weiterhin, dass – laut „Untersuchungen“ – Mädchen sich nicht trauen würden, sich zu beteiligen. Sie wiederholt ihr Argument, indem sie präzisiert, dass es psychologische Untersuchungen seien, nach denen getrennter Unterricht besser für Mädchen sei. Damit beschreibt sie einen positiven Gewinn, welchen Mädchen aus der Geschlechtertrennung ziehen könnten.

Tamara legt allerdings Wert darauf, dass dies nicht ihre Ansicht sei, sondern „manche der Meinung sind“. Sie redet auf einer abstrakten Ebene über Mädchen, gerade so, als gehöre sie selber nicht dazu. Am Ende ihres Beitrages wiederholt sie noch einmal explizit, dass sie nicht ihre Meinung dargestellt hat. Diese Distanzierung scheint auch vonnöten, denn sie erntet ablehnendes Geraune für ihre Ausführung. An diesem Punkt manifestiert sich eine geschlechtsbezogene Differenz. Das System hegemonialer Männlichkeiten beinhaltet die rechtmäßig erscheinende Reklamation von Vorteilen für Männer, indem durch das Verhältnis zwischen Solidarität und Konkurrenz eine homogene Gruppe etabliert wird, welche die Suprematie innerhalb der Geschlechterordnung beansprucht und verteidigt. Für Frauen oder hier Mädchen ist dies nicht vorgesehen. Sie können zwar individuell gute Noten erzielen, aber einen Anspruch auf getrennten Unterricht zu erheben, weil sie dann als Mädchen bessere Chancen haben, ist jedoch nicht legitim. Bildung ist zwar längst kein männliches Privileg mehr, der hegemoniale Anspruch darauf existiert allerdings zum Teil weiterhin.

Gleichzeit distanziert sich Tamara damit von der Meinung der Lehrerin. Sie führt zwar Argumente im Sinne von Frau Danker an, macht sie aber nicht zu ihren eigenen. So kann sie vor der Klasse den Eindruck der Streberin und des Anbiederns vermeiden.

Tamaras Argument, welches die Normalität männlicher Hegemonie entlarvt und kritisiert, wird allgemein zurückgewiesen. Möglicherweise ge-

schiebt dies aber auch, weil bessere Noten für Mädchen gegen das formale Gleichheits- und Gerechtigkeitspostulat der Schule verstoßen. Auch deswegen distanziert sie sich in dieser auffälligen Form von ihrem Statement. Den Rest der Stunde beteiligt sie sich nicht an der Diskussion, so dass offen bleibt, ob sie ihre eigene Meinung vorgetragen, oder nur im Sinne der Hausaufgabensstellung ein Contra-Argument aufgeführt hat.

Detlef kommt wieder auf das Thema Jungen und Sport zurück:

„Detlef sagt: ‚Also manchmal muss ja sowieso getrennt werden. Auf Klassenreisen sind die Jungen und Mädchen in getrennten Zimmern. Beim Sport wird getrennt, z.B. bei körperbetontem Sport.‘ Frau Danker: ‚Was soll das heißen? Ist das jetzt contra?‘ Detlef erläutert, dass es ein Contra-Argument ist, nämlich in sofern, dass man sowieso schon in manchen Bereichen trennen muss, was gegen die Koedukation spricht. Monja nennt das Argument, dass durch gemeinsamen Unterricht Vorurteile aus dem Weg geräumt werden.“ (Cd01128d)

Detlef und auch Monja wiederholen die schon einmal genannten Argumente, nämlich die körperlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim Sport als Contra- und das Ausräumen von Vorurteilen als Pro-Argument für Koedukation. Detlef unterstreicht die besondere Bedeutung von Sport als Jungendomäne noch durch die Attribuierung als „körperbetont“. Frau Danker fragt bei Detlefs Argument noch einmal nach und äußert dadurch implizit eine Kritik, da sie seine Meinung hinterfragt und ihn auffordert, diese genauer zu erklären.

Das häufige Nennen der gleichen Argumente hat weniger etwas mit geschlechtsspezifischen Gründen zu tun, als vielmehr damit, dass in der Pause vor der Stunde fast alle Mädchen ihre Hausaufgabe bei Detlef abgeschrieben haben.

„Frau Danker fordert nun explizit ‚die Mädchen‘ auf, auch etwas beizusteuern; ‚einige hatten doch viel stehen.‘ Was sie nicht weiß ist, dass die meisten Mädchen von Detlef abgeschrieben haben und sie vermutlich auch deshalb nun nicht mit dessen Argumenten hausieren gehen. Wieder einmal eine Konstellation, wo man auf den ersten Blick meint, dass Mädchen vielleicht schüchtern oder zurückhaltend seien, was aber faktisch ganz andere Hintergründe hat.

Jedenfalls meldet sich jetzt nach dieser Aufforderung von Frau Danker Wanja. Sie meint, als Argument für Koedukation: ‚Lockerere Atmosphäre‘. Detlef kommt dran und sagt: ‚Es werden Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen geschlossen.‘ Jens sagt: ‚Ein normaleres soziales Zusammenleben.‘ An der Tafel steht dann ‚normaler Umgang‘.“ (Cd01128d)

Nun appelliert Frau Danker an die Mädchen, sich im Unterricht zu engagieren und dramatisiert durch ihre Aufforderung Geschlecht, gleichzeitig veröffent-

licht sie die bisherige Unterrichtsbeteiligung. In der Tat war die Stunde bisher sehr jungendominiert. Da die meisten Mädchen ihre Hausaufgaben bei Detlef abgeschrieben haben, melden sie sich dementsprechend wenig zu Wort, um nicht aufzufallen. Dieses Verhalten ist im Kontext Schule sinnvoll, denn so können die Hausaufgaben als gemacht präsentiert werden. Hier entsteht zwar der Eindruck, dass Mädchen im Unterricht zurückhaltender sind, der Hintergrund ist allerdings nicht gegendert. Ihre Nichtbeteiligung resultiert aus einem sehr üblichen, nichtsdestotrotz formal regelwidrigem, Verhalten.

Wanja nennt dann als Pro-Argument „lockerere Atmosphäre“, Detlef erwähnt entstehende Freundschaften. Jens wählt einen eigenen Begriff für den Umgang zwischen Jungen und Mädchen, nämlich Normalität. Der Umgang zwischen Jungen und Mädchen ist das sozial Normale, weil es die heterosexuelle Matrix der Geschlechter bestärkt. Dieses Argument deckt sich nicht mit der Wirklichkeit, da die Klassen zwar koedukativ unterrichtet werden, wie aber an anderer Stelle gezeigt durchaus strikte Separierungslinien zwischen den Geschlechtern vorherrschen (vgl. Kap. 4.2.1). Jens bezieht sich also nicht auf die konkrete Situation, sondern auf die Ideologie, die den Bezug der Geschlechter als Normalität begreift.

„Christine plädiert dafür, dass die Mädchen Erfahrungen für ihren Beruf sammeln: ‚Frauen müssen sich ja da auch mit Männern durchkämpfen.‘ Frau Danker paraphrasiert als erste Formulierung für die Tafel: ‚Mädchen lernen sich in einer Männer-Welt zu behaupten.‘ Jens widerspricht: ‚Das ist doch auch ein Vorurteil.‘“ (Cd01128d)

Christine kommt wieder auf den Machtaspekt zu sprechen. Da koedukativer Unterricht hilft, sich gegen Männer „durchzukämpfen“, bezieht sich ihr Argument auf die Benachteiligung der Mädchen. Während Frau Danker bei Detlef durch genauere Nachfragen sein Argument in Zweifel zieht, fasst sie Christines Äußerung in eigenen Worten zusammen. An diesem Punkt wiederholt sie das mädchenprotezierende Muster, welches schon bei der Frage des Computerkurses deutlich geworden ist. Sie paraphrasiert Christines Beitrag und lässt ihr so Unterstützung zukommen, um die diese nicht gebeten hat. Vermutlich möchte Frau Danker ihr Argument bestärken, weil sie selber es für richtig hält. Jens widerspricht, dass die Männer-Welt, gegen die sich Frauen durchzusetzen haben, doch nur ein Vorurteil sei. Damit beschuldigt er neben Christine implizit auch die Lehrerin, Vorurteile zu besitzen, da sie die These der Benachteiligung vertritt.

Wenn machtkritische Fragen von den Mädchen oder der Lehrerin angesprochen werden, fühlen sich verschiedene Jungen aufgefordert, deren Argumente zu entkräften, die als Delegitimierungen verstanden und beantwortet werden. Das System hegemonialer Männlichkeiten erfordert die Verteidigung

der Hegemonie gegen die Aufforderung zur Rechtfertigung. Jens reagiert, indem er sich nicht inhaltlich mit der Frage auseinandersetzt, sondern Christines These als Vorurteil zurückweist und mit einer Gegenunterstellung antwortet.

Das Thema Beruf bleibt nun virulent:

„Torsten: ‚Die Emanzipation kommt durch, Mädchen können sich durchschlagen.‘ Er kommt auf Handwerksberufe zu sprechen, in denen zur Zeit noch mehr Männer als Frauen seien. Richtige Gleichberechtigung wäre es aber erst, wenn Frauen es machen dürfen und es auch anerkannt ist. Frau Danker: ‚Ja, und was ist deine Meinung dazu?‘

Torsten: ‚Mir ist das egal. Sie können auch Dienst an der Waffe schieben. Von mir aus können sie auch Automechanikerin werden. Es wird halt nicht von allen akzeptiert.‘ Oliver und Detlef tuscheln verschwörerisch etwas Geheimes, dass sie scheinbar nicht öffentlich diskutieren wollen. Torsten wird gefragt, ob Frauen das denn überhaupt können. Jedenfalls antwortet er: ‚Natürlich können sie das, wenn sie sich anstrengen.‘

Frau Danker fragt, ob Frauen sich denn mehr anstrengen müssten als Männer. Torsten bejaht das. Jens fragt mit kritisch-distanziertem Ton: ‚Aus welchem Grund denn?!‘ Torsten: ‚Man hat manchmal das Gefühl, dass manche nicht akzeptiert werden, z.B. als Manager.‘ Frau Danker: ‚Ist das ein Vorurteil oder müssen sie sich mehr anstrengen, weil sie es erst lernen müssen?‘ Torsten kommt irgendwie auf Mädchenschulen zu sprechen: ‚Wenn ich auch auf einer reinen Mädchen-Schule bin, kann ich das nicht so mitnehmen.‘ (Das Lernen von Durchsetzungsvermögen).

Detlef wendet nun ein: ‚Frauen werden ja auch in anderen Berufen bevorteiligt. Zum Beispiel bei der Erziehung von Kindern oder bei der Prostitution.‘ Detlef nennt seine Argumente mit ernster Stimme. Bei den Jungen führt das Argument Prostitution allerdings erst mal zu weit verbreiteten Lachern. Die Mädchen wirken eher betreten und schweigen. Jens ruft rein: ‚Chance kann man da nicht sagen!‘“ (Cd01128d)

Torsten greift als einziger Junge den Machtaspekt auf. Im Gegensatz zu der Klassensprecherwahl erscheint er nun nicht als Klassenclown, sondern er beteiligt sich ernsthaft und engagiert am Unterricht. Es zeigt sich, dass in unterschiedlichen Kontexten die Schüler verschiedene Handlungsmuster des Systems hegemonialer Männlichkeiten einnehmen können.

In schwer verständlichen Worten bestärkt er Christines Ansicht, dass Mädchen sich durchsetzen müssen. Er vertritt eine egalitäre Position inklusive weiblicher Sprachregelung, da „von ihm aus“ Frauen auch Automechanikerin oder Soldatin werden können und benennt damit zwei der am stärksten männlich konnotierten Berufe. Er reflektiert weiterhin, dass diese Meinung aber noch nicht allgemein anerkannt sei und führt zusätzlich aus, dass Frauen sich in der Berufswelt mehr anstrengen müssen als Männer, um die gleichen Erfolge zu erzielen. Seine Position resultiert aus einem pragmatischen Absehen von Geschlecht und beinhaltet einen Vorschlag zur praktischen Entdra-

matisierung. Eigentlich könnte jede und jeder alle Arbeiten erledigen, wenn es nicht die gesellschaftliche Barriere der Akzeptanz gäbe. Zum Ende seines Beitrags nimmt Torsten im sprachlichen Bereich einen Geschlechterwechsel vor. Er wählt erstaunlicherweise keine distanzierte Formulierungen wie: ‚wenn ich auf einer Mädchenschule wäre‘ oder ‚wenn ich ein Mädchen wäre‘, sondern konstruiert sich direkt als Mädchen: ‚wenn ich auf einer reinen Mädchen-Schule bin‘ signalisiert ein hohes Maß an Identifikation. Diese Identifikation wird nicht kommentiert.

Torsten nimmt hier den Status alternativer Männlichkeit ein, die sich Connells System hegemonialer Männlichkeiten tendenziell entzieht (vgl. Connell 1999a; auch Meuser 1998; Pech 2002⁵⁹). Er verwendet zwar die Kategorien Mann und Frau, plädiert aber für eine Gleichbehandlung. Gegen diese alternative ‚geschlechteregalitäre‘ Position protestiert Detlef durch den Verweis auf Erziehung und Prostitution, er kann sich aber nicht durchsetzen, obwohl er über größeres soziales Kapital verfügt. Im Gegenteil, auch Jens widerspricht seiner Absicht der Retraditionalisierung der Geschlechterordnung, indem er proklamiert, dass Prostitution nicht als Berufschance zu bewerten sei. Keiner der drei Jungen kann seine Meinung unwidersprochen durchsetzen. Sie müssen ihre Absichten untereinander als kompliziertere Männlichkeit aushandeln.

Allerdings zeigt sich dabei ein Bruch mit komplizierter Männlichkeit. Torsten entlarvt Männlichkeit als hegemoniales Machtssystem und verweigert die komplizierte Mitarbeit, weil er einen entscheidenden Stützpunkt, nämlich den Herrschaftsanspruch und die Suprematie gegenüber Weiblichkeit, kritisiert. Es deutet sich eine Enthierarchisierung von Geschlecht auf praktischer Ebene an. Detlef widerspricht Torsten sachlich und erkennt damit die prinzipielle Berechtigung von Torstens Argumentation als legitimen Beitrag zur Debatte faktisch an. Während es für Jungen legitim scheint, das System hegemonialer Männlichkeiten selber zu hinterfragen, gilt dies für Mädchen keineswegs. Allerdings kann Torsten vermutlich davon profitiert, dass er mit der Lehrerin ähnlicher Meinung ist und dies seine Position stützt. Er durchkreuzt das System hegemonialer Männlichkeiten mit dem Gewinn der ‚richtigen Meinung‘. Inwieweit er seine eigene Position vertritt, oder sich an die Lehrerin anbinden möchte, ist nicht nachweisbar. Möglicherweise äußert er

59 Connell untersucht unter dem Begriff der alternativen Männlichkeit insbesondere Männer aus dem Umweltschutzmilieu, bei denen sich gesellschaftlicher Protest auch in einer kritischen Thematisierung der Geschlechterordnung ausdrückt. Diesen Begriff verwendet er allerdings nicht stringent. Auch Pech und Meuser untersuchen alternative Formen von Männlichkeit. Während Connell hier Tendenzen zu Geschlechteregalität und Enthierarchisierung beschreibt, betonen Pech und Meuser stärker die Schwierigkeiten, die sich der alternativen Männlichkeit bei den Veränderungen stellen.

sich gar nicht so souverän, wie es auf den ersten Blick erscheint, sondern sucht die Komplizenhaftigkeit zur Lehrerin, die ihm in der Gruppe der Jungen häufiger versagt ist. Dagegen spricht, dass er sehr engagiert und sprachlich differenziert argumentiert und somit die vertretene Position keinem rein strategischen Kalkül entspringen kann, sondern ihm ein alternatives Handlungsmuster zur Verfügung steht.

Um den weiteren Verlauf der Stunde besser nachvollziehen zu können, wird das Ende der letzten Passage noch einmal wiederholt:

„Detlef wendet nun ein: ‚Frauen werden ja auch in anderen Berufen bevorteilgt. Zum Beispiel bei der Erziehung von Kindern oder bei der Prostitution.‘ Detlef nennt seine Argumente mit ernster Stimme. Bei den Jungen führt das Argument Prostitution allerdings erst mal zu weit verbreiteten Lachern. Die Mädchen wirken eher betreten und schweigen. Jens ruft rein: ‚Chance kann man da nicht sagen!‘

Seit dem Thema Prostitution scheinen die Emotionen ziemlich hoch zu kochen und alles geht z.T. ein bisschen durcheinander, auch die verschiedenen Äußerungen und Argumente. Michelle kommt zu diesem Thema dran und verteidigt die Prostitution: ‚Da gehen halt Männer hin, die im Kopf krank sind, da holen sie es sich halt da. Aber nicht mit Gewalt, was sie sonst vielleicht mit Kindern machen würden oder Vergewaltigung.‘

Frau Danker sagt, eher distanziert: ‚Das ist deine Meinung.‘ Sie fragt dann: ‚Warum machen denn die Frauen das?‘ Detlef: ‚Um Geld zu verdienen.‘ Detlef sagt weiter: ‚Das machen mehr Frauen als Männer.‘ Es wird eingeworfen: ‚Schwul‘ bzw. ‚Männer-Strich‘. Frau Danker fragt, ob es das denn gibt, also Männer in der Prostitution. Sie sagt selbst: ‚In der Morgenpost, da stehen auch männliche Models, die von Frauen angerufen werden können.‘ Jens widerspricht und wirft ein, dass so was vor allem in BILD stehen würde. Frau Danker spricht auch noch den Homosexuellenstrich an. Normen wendet noch zu den weiblichen, vielleicht auch zu allen Prostituierten ein: ‚Ich glaub nicht, dass sie es gerne sind.‘“ (Cd01128d)

Gegen Torstens Argumente setzt Detlef eine Retraditionalisierung hegemonialer Männlichkeit, indem er Berufe anführt, in denen Frauen „bevorteilgt“ werden. Die Berufe Erzieherin und Prostituierte haben gesellschaftlich allerdings ein wesentlich geringeres Prestige als Handwerker oder Manager. Er versucht durch seine Gegenüberstellung die Aussage von Torsten in dem Sinne zu relativieren, dass verschiedene Berufe für beide Geschlechter vorgesehen sind. Aufgrund des unterschiedlichen Prestiges, des unterschiedlichen Einkommens und der unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten existiert jedoch kein egalitäres Nebeneinander der verschiedenen Berufe, sondern eine Hierarchie. Connell beschreibt den Zugang zu privilegierten Jobs als ein wesentliches Kennzeichen hegemonialer Männlichkeit (vgl. Connell 1999a: 103). Die übergeordneten Männerberufe bringen notwendigerweise die untergeordneten Frauenberufe mit sich. Dabei funktioniert die Verknüpfung der

geschlechtlichen Konnotation mit dem Prestige in beide Richtungen. Ein Beruf ist prestigeträchtiger, weil er männlich konnotiert ist und er ist männlich konnotiert, weil er prestigeträchtiger ist. Insofern untermauert Detlefs Argument eigentlich Torstens These der Hierarchie. Bemerkenswerterweise zeichnet er die tradierte Kategorisierung von Frauen in ‚Heilige‘ und ‚Hure‘ quasi berufsbezogen nach. Der Bereich der Erziehung (selbstlos) und der Prostitution (sexualisiert) decken weniger Bereiche ab, in den Frauen „bevorzugt“ werden, wohl aber zwei bedeutende weibliche Geschlechterreviere der Erwerbsarbeit.

Das Thema Prostitution wird – auch wenn scheinbar nicht beabsichtigt – als Sexualisierung aufgegriffen und verstanden. Die Jungen lachen mit Detlef über die Beschreibung und stellen so komplizenhafte Männlichkeit her. Im Gegensatz dazu wirken die Mädchen auf die Ethnographin betreten und schweigen. Sie begreifen die immanente Entwertung, können sie allerdings nicht entkräften. Jens entgegnet – wie oben bereits analysiert –, dass die beiden Berufe nicht als Beispiel für eine Bevorzugung von Frauen gesehen werden können. In dem allgemeinen Trubel, der auf die Sexualisierung folgt, verteidigt Michelle Prostitution, weil hier die Männer Sex haben können, die andernfalls vergewaltigen und Kinder misshandeln würden. Sie beschreibt das Bild des ‚krankhaften Triebtäters‘, der „nicht ganz richtig im Kopf ist“. Diese Figur ist allerdings eher eine ideologische Konstruktion denn gesellschaftliche Realität, sie dient als Projektionsfläche zur Normierung von Sexualität. Foucault beschreibt in „Der Wille zum Wissen“, wie die dichotome und heterosexuelle Norm im Laufe der vergangenen Jahrhunderte installiert wurde (vgl. Foucault 1992: 125ff.). Dabei ist ‚der Perverse‘ eine Strategie, die dazu dient, über die Negativfolie des Kranken den gesunden – also heterosexuellen – Mann zu entwerfen. Da die meisten sexuellen Übergriffe eben nicht von ‚krankhaften Triebtätern‘, sondern von Männern aus dem sozialen Nahbereich der Opfer begangen werden, handelt es sich um einen Rechtfertigungsdiskurs (vgl. Enders 1995: 86ff.).

Erst Michelles Argumentation nötigt Frau Danker zum Intervenieren, während sie Detlefs Spruch vorher kommentarlos hinnimmt. Der Unterschied liegt darin begründet, dass Detlef sich gemäß ihrer geschlechterstereotypen Erwartungen verhält, Michelle aber nicht. Frau Danker versucht anschließend, das Thema zurück auf die betroffenen Frauen zu lenken, indem sie nach deren Motivation fragt, als Prostituierte zu arbeiten. Nun entspannt sich zwischen der Lehrerin und einigen Jungen eine Auseinandersetzung über männliche Prostitution. Detlef selber leitet zu diesem Thema über, indem er einwirft, es gäbe mehr weibliche als männliche Prostituierte. Frau Danker greift seine Aussage auf. Die darauf folgenden Beiträge von Jens und Normen versuchen dann, das Thema zu bagatellisieren.

Jens widerspricht der Lehrerin, er versucht durch größere Kompetenz seinen Status zu sichern und lenkt gleichzeitig vom Thema ab. Er verschiebt den Diskurs auf eine Auseinandersetzung über die verschiedenen Werbungen für Prostitution in unterschiedlichen Zeitungen. Normen hingegen verallgemeinert das Thema und versucht dadurch, ihm die geschlechtliche Konnotation zu nehmen. Die Jungen reagieren also auf ein unliebsames Thema durch Ablenken und Ausweichen, sie stellen offensichtlich komplizenhafte Männlichkeit her. Aber diese Interpretation greift zu kurz, denn männliche Prostitution widerspricht dem System hegemonialer Männlichkeiten und ist insofern einem Tabu unterworfen. Hegemoniale Männlichkeit bedeutet Aktivität, Prostitution hingegen widerspricht dem Aktivitätsprinzip, denn Prostituierte sind mit den Wünschen der KundInnen konfrontiert. Deswegen ist die Assoziation eines namentlich nicht genannten Schülers mit dem Begriff „schwul“ beinahe zwangsläufig. Ein Mann, welcher der sexuellen Norm widerspricht, wird als ‚unnormale‘ marginalisiert. Wichtig ist weniger, mit welchen Argumenten männliche Prostitution verhandelt wird, als vielmehr, dass sie überhaupt thematisiert wird. Das Sprechen über ein Tabu männlicher Sexualität kann als Indiz für die Veränderung von Männlichkeit gesehen werden. Gemildert wird der Tabubruch dadurch, dass die Lehrerin selber das Thema aufgreift und es somit zum Unterrichtsgegenstand macht. Eine Beteiligung zum Thema stellt demnach auch einen Gewinn in Form von Unterrichtsbeteiligung dar.

Möglicherweise versuchen die Schüler aber auch, dass Thema der geschlechtlichen Benachteiligung von Frauen abzuschwächen, indem sie argumentieren, dass nicht nur weibliche, sondern auch männliche Prostituierte existieren und Prostitution somit kein Indikator für eine geschlechtsbezogene Ungerechtigkeit darstellen kann.

„Monja: ‚Wo Frauen angesehen sind, sind untergestellte Berufe, z.B. Stewardess.‘ Frau Danker erläutert, dass es auch viel mehr Frauen im Bereich der Grundschule gäbe und im Service-Bereich. ‚Haben sie denn da mehr Chancen?‘ Detlef: ‚Das machen mehr, weil sie es mögen.‘ Michelle: ‚In Boutiquen arbeiten auch mehr Frauen. Man fühlt sich auch wohler, wenn Frauen das machen. Also wenn da ein Mann wäre (spielt als Aussage von diesem): Diese Unterwäsche steht Ihnen sehr gut...‘ Michelle erhält natürlich eine Menge Lacher aus der Klasse.

Torsten: ‚Frauen sieht man öfter im Fernsehen, z.B. bei Talkshows.‘ Insbesondere was die Talkshows betrifft, erntet er viel gebrummelten Widerspruch, einige zählen die verschiedensten weiblichen und männlichen ModeratorInnen einzeln auf. Torsten meint: ‚Männer machen mehr Nachrichten.‘ Auch hier widerspricht jemand und nennt eine Nachrichtensprecherin, wobei dann debattiert wird, ob das eher selten ist oder nicht.

Petra: ‚In der Werbung sieht man immer Frauen, die kochen und putzen, z.B. bei Maggi.‘ Oliver ruft rein: ‚Meister Proper! Da macht's immer der Mann.‘ Judith meint: ‚Wenn beide zusammen Nachrichten sprechen, dann macht der Mann den

Sportteil. Die Frau was anderes.' Wanja: 'Bei Elektronik sind es nur Männer, die einen beraten. Ich finde das einfach schade.' Michelle: 'Ist halt so.'

Jens: 'Frauen machen meistens bestimmte Berufe. Da ist immer noch das Klischee: Frauen kümmern sich um Leute, deshalb auch Service. Leitende Positionen: Das machen die Männer, die harte Arbeit. Immer das alte Klischee.' Frau Danker fragt, warum Mädchen/Frauen technische Sachen denn nicht machen. Jens: 'Weil sie sagen, wozu brauchen wir das?.' (Cd01128d)

Im Verlauf der Stunde verhandeln die Schülerinnen und Schüler weiter, welche Berufe als männliches beziehungsweise weibliches Geschlechterrevier angesehen werden können. Dabei werden folgende Zuordnungen vorgenommen: Frauen ergreifen den Beruf der Stewardess, der Verkäuferin in Boutiquen oder der Talkshowmasterin, Männer werden Nachrichtensprecher oder Verkäufer im Elektrobereich. Jens bringt die „Klischees“ der Geschlechter auf den Punkt: Frauen sind für Service zuständig, Männer für „die harte Arbeit“. Bei der Frage nach der Darstellung von Werbung im Fernsehen findet sich das hinlänglich bekannte Argumentationsmuster. Petra kritisiert die ungerechte Zuschreibung, während Oliver versucht, anhand des Einzelfalls „Meister Proper“ gegen das Stereotyp zu argumentieren. Von Jungen wie Mädchen wird geteilt, dass diese Ordnung Normalität ist. Michelles Persiflage bezüglich männlicher Unterwäscheverkäufer wird deswegen allgemein als eine unterhaltsame Normabweichung begriffen.

„Irgendwie geht es noch mal um die Frage, ob Frauen oder Männer kochen, insbesondere in Fernsehwerbungen. Michaela: 'Sieht ja auch komisch aus, wenn da ein Mann mit einer Schürze ist.'

Frau Danker fragt (rhetorisch), wer denn die drei bis vier Sterne-Köche seien. Dennis: 'Da geht es wieder um die Ehre.' Oliver: 'Bei den Döner-Ständen sind es auch immer Männer.' Michelle fragt, widersprechend: 'Hast du noch nie 'ne Frau an einem Döner-Stand gesehen?' Sie erntet keine Zustimmung, fügt dann selbst noch hinzu: 'Ich schon.'

Monja: 'Frauen machen die niedrigeren Arbeiten. Und Männer heimsen den Ruhm ein.' (Cd01128d)

Nun wird über Köche geredet. Auf die These, dass in der Werbung hauptsächlich Frauen kochen, reagiert Michaela mit einem dichotomieverstärkenden Argument, welches auf die Normalität der zweigeschlechtlichen Ordnung zurückgreift und diese gleichzeitig bestärkt. Das Accessoire Schürze passe einfach nicht zu einem Mann, das sähe komisch aus. Hier dient nicht der Körper, sondern die geschlechtsbezogene Inszenierung als Stütze von Geschlecht. Auch wenn bei naturalisierenden Begründungen häufig mit biologischen Unterschieden argumentiert wird, zielt die Beurteilung von Gender zumeist auf die Inszenierung. Weniger der tatsächliche Körper, als vielmehr die Überein-

stimmung der Inszenierung mit der angenommenen biologischen Geschlechtszugehörigkeit, wird bewertet. Diese Verzahnung von erwartetem Körper und Inszenierung lässt sich beispielsweise bei Kleidung, Haarpraktiken oder der Farbe der Babykleidung⁶⁰ wieder finden. Wichtig ist, dass dem Prinzip der „accountability“ gefolgt wird (Fenstermaker/West 2001: 244; vgl. Kap. 1.2.3).

Die Zuschreibungen stützen sich auf die dichotome und naturalisierende Teilung der Welt und erwecken den Anschein einer natürlichen Ordnung. Dabei gerät aus dem Blickfeld, dass es sich um eine soziale Zuschreibung handelt, welche die Schürze erst als weibliches Kleidungsstück definiert und keineswegs um eine anatomische Bedingtheit. Der Bruch mit tradierten Inszenierungserwartungen wird als Abweichung betrachtet, welchem mit Normalisierung begegnet wird. So argumentiert Michaela auch nicht, dass einem Mann die Schürze nicht passe, sondern dass es komisch aussähe. Die Verwirrung ist im dichotomen System nicht vorgesehen. Butler schlägt deswegen die Strategie der Geschlechterverwirrung durch queere – querliegende, sperrige, unflätige – Praktiken wie Crossdressing vor (vgl. Butler 1991: 203 ff.). Der Bruch mit der herrschenden Normalität eröffnet nach Butler die Möglichkeit subversiver Aneignungsstrategien. Diese sind allerdings bisher Ausnahmen, wie sich in diesem Forschungsprojekt zeigt, und dienen eher dazu, die scheinbar natürliche Ordnung der Geschlechter zu entlarven, denn als kollektive als habituelle Strategie zur Enthierarchisierung.

So bleibt denn auch Michaelas Hinweis auf die Unmöglichkeit schürzentragender Männer unwidersprochen, die Selbstverständlichkeit ihrer Aussage wird nicht in Frage gestellt. Beispielhaft wird an diesem Punkt erneut deutlich, dass auch Mädchen das System hegemonialer Männlichkeiten mitkonstruieren.

Frau Danker versucht daraufhin, wieder den geschlechtsbezogenen Machtaspekt einzuführen, indem sie auf die Prestigeunterschiede beim Kochen zwischen Männern und Frauen hinweist. Wie auch in dem vorherigen Beispiel, rekonstruiert sie so aber gleichzeitig die stereotype Ordnung der Geschlechter. In ihrer Thematisierung von Geschlecht wird die Hierarchie reproduziert; Abweichungen, beispielsweise durch Statements der Lernenden, werden kommentierend bewertet. Die Lehrerin vermischt so Unterricht, persönliches Anliegen und die Strategien der Schülerinnen und Schüler.

60 Rosa für Mädchen, blau für Jungen. Für den Fall, dass eine Bekleidung auswählende Person über das Geschlecht des Babys nicht informiert ist, wählt sie gelb und wird damit richtig liegen, denn gelb verheißt Neutralität, die geschlechtliche Zuordnung kann so nicht unterlaufen werden. Unterstützt wird die Zuschreibung durch die Namensgebung, die, gesetzlich geregelt, eines der beiden legitimen Geschlechter zweifelsfrei erkennen lassen muss.

Auf Frau Dankers Frage: „wer denn die drei bis vier Sterne-Köche seien?“, antwortet Dennis, dass es hierbei um die Ehre ginge. Es ist nicht nötig, auf Frau Dankers Frage zu antworten, da es klar zu sein scheint, dass die angesehenen Köche Männer sind, Männer mit Ehre. Die Ehre als Prestigege-
winn ist eine Form sozialen Kapitals, die der hegemonialen Männlichkeit vorbehalten ist. Bourdieu zeigt in seiner Kabylestudie, dass der Platz von Männern innerhalb der symbolischen Ordnung der Geschlechter wesentlich davon abhängig ist, welches Prestige, welches Ansehen ein Mann genießt (vgl. Bourdieu 1997). Auf der Grundlage des Gabe-Gegengabe-Tauschverhältnisses wird angezeigt, wie viel sich ein Mann leisten kann. Das Prestige und damit die soziale Stellung reguliert, was in den „ernsten Spielen“ (ebd.: 188f.) zur Erlangung geschlechtlicher Sicherheit als symbolisches Kapital gewährt wird.

Dann ruft Oliver dazwischen. Er benutzt diese Taktik häufig, um sich am Unterricht zu beteiligen. Olivers Beiträge zum Unterricht erscheinen als komplizenhafte Männlichkeit. Er muss seine Absicht nicht verhandeln, denn seine Einwürfe sind zu kurz, als dass daran eine Reaktion angeknüpft werden könnte. Er verhält sich in dem Sinne taktisch, dass er sich nicht mit seiner eigenen Position vorwagt, sich also nicht Anfechtungen aussetzen muss. Dies deckt sich mit Hilgers Befund, dass sich Jungen aufgrund des höheren Selbstvertrauens häufiger dazwischenrufend beteiligen (vgl. Hilgers 1994: 112). Sein Widerspruch garantiert ihm Aufmerksamkeit, seine Absicht auf Beteiligung am Unterricht ist ohne einen eigenständigen Beitrag realisiert.

Oliver verknüpft nun den Diskurs um Gender mit dem Diskurs um Ethnizität. Möglicherweise möchte er damit Dennis (und Frau Danker) widersprechen. Männer seien nicht immer vier Sterne-Köche, sondern arbeiten auch im Dönerimbiss, sie befinden sich also nicht zwangsläufig in prestigeträchtigen Positionen. Der Zusammenhang mit Ethnizität wird über den Begriff der Ehre hergestellt. Dönerstände sind ethnisch eindeutig türkisch codiert. Wäre sein Einspruch lediglich eine Entkräftung von Dennis Argument, so könnte sich sein Hinweis auf alle möglichen Imbisse beziehen. Nicht nur bei vier Sterne-Köchen geht es um Ehre, sondern auch beim türkischen Verkäufer am Dönerstand. Die Verknüpfung funktioniert von Prestige über Ehre zu Dönerstand und ‚Türkisch-Sein‘, welche die Verknüpfung von Ehre und ‚türkischem Mann‘⁶¹ aufnimmt und bestärkt.

61 Der Begriff ‚türkischer Mann‘ wird in Anführungszeichen verwendet, da es sich um eine Konstruktion handelt und nicht um eine tatsächliche, konkrete Person. ‚Der türkische Mann‘ stellt eine symbolische Position dar, die sich nicht auf Geburtsort, Pass, Sprachkompetenz oder kulturelles Kapital bezieht, sondern als eine ethnisch begründete Figur durch die Dominanzkultur etabliert wird.

In der Männerforschung wird ein enger Zusammenhang zwischen Männlichkeit und Ehre postuliert, demnach gründet Männlichkeit auf die Anerkennung von Ehre – oder eben symbolischem Kapital – durch andere ‚ehrenhafte Männer‘ (vgl. Roper 1992; Frevert 1995; Bourdieu 1997). So gesehen müsste der Koch am Döner-Stand souverän hegemoniale Männlichkeit verkörpern. Das dies nicht so ist, hängt damit zusammen, dass „dieses Ehrverständnis im heutigen Deutschland gründlich abhanden gekommen ist“ – wie Brandes formuliert (2002: 169). Denn hierzulande wird Männlichkeit insbesondere als vernünftig, rational, technisch, sprich: modern definiert. Die Ehre des ‚türkischen Mannes‘ hingegen resultiert aus der ihm zugeordneten Familienbindung, sie gilt als veraltet, emotional, ursprünglich und damit unmodern, eine Position, die im dichotomen Weltbild für Frauen vorgesehen ist und bei Männern auf einen unmodern-unmännlichen Habitus verweist (vgl. Terlitt 1996; Bohnsack 2001: 49ff.). Dies zeigt sich auch darin, dass Oliver vier Sterne-Köche und Dönerstand-Besitzer nicht auf gleicher Ebene behandelt.

Zusätzlich zu der Verknüpfung von Ethnie und Gender wird von Oliver auch Ethnie und Schichtzugehörigkeit in einen Zusammenhang gebracht. Denn der ‚türkische Mann‘ arbeitet in einem Imbiss, er verfügt über weniger – insbesondere ökonomische – Kapitalien als die vier Sterne-Köche. Die Betonung der ethnischen Zugehörigkeit dramatisiert dessen Staus und stellt ihn damit gegen die Nobelköche, deren Nationalität unkommentiert bleibt. Sie haben keine ethnische Zugehörigkeit, dadurch werden sie zum normativen Maßstab erhoben.

Die Figur des ‚türkischen Mannes‘ wird marginalisiert. Der unterstellte vormoderne Ehrenbegriff impliziert eine symbolische Verweiblichung, denn sie ist nicht rational und damit unmännlich. Die ethnisch motivierte Dramatisierung der Schichtzugehörigkeit delegitimiert deswegen die Zugehörigkeit zum System hegemonialer Männlichkeiten. Nicht ausschließlich die Schichtzugehörigkeit, sondern die Betonung der Verknüpfung von Schicht, Ethnie und Geschlecht schafft aufgrund der Dramatisierung eine Position außerhalb der hegemonialen Ordnung (vgl. Connell 1999a: 98ff.). Oliver markiert durch die Abgrenzung von ‚türkischen Mann‘ seine Zugehörigkeit zur Dominanzkultur.

Michelle widerspricht nun Olivers Position, ohne die Ethnisierung weiterzuführen. Sie findet aber für ihre Ansicht, dass auch Frauen in Döner-Ständen arbeiten, keine Zustimmung. Zur Bestärkung wiederholt sie ihre Meinung. Monja fasst die Debatte ums Kochen aus ihrer Sicht heraus zusammen: „Die Frauen erledigen die niedrigeren Arbeiten und die Männer heimsen den Ruhm ein“. Auch sie verknüpft die Frage nach Geschlecht mit der Frage nach Hierarchie, da Frauen untergeordnet sind und Männer die patriarchale Dividende einstreichen.

„Michelle beschwert sich: ‚Ich melde mich schon die ganze Zeit.‘

Dennoch kommt erst Detlef dran: ‚Wenn Frauen was mit Computer machen, dann kriegen sie ihre Kinder und danach sind sie entstellt und wenn sie 40 sind, dann will sie keiner mehr haben.‘

Dennis unterstreicht nun auch seine Meldung: ‚Ich wollt endlich!‘ Dennis kommt dran: ‚Im Fernsehen, bei den Glückssshows, sind die Frauen immer die kleinen Dummchen.‘ Dennis macht schauspielerisch eine kleine Persiflage dazu. ‚Und dann kommen sie mit ihren engen Kleidchen und drehen einen Buchstaben um.‘ Er fügt hinzu: ‚Oder sie stehen neben dem tollen Auto.‘ Frau Danker: ‚Richtig. Leider.‘“ (Cd01128d)

Während die Schülerinnen Gender und Macht miteinander verknüpfen, versuchen einige Schüler Rechtfertigungs- und Legitimierungsdiskurse zu initiieren. Monjas – als Provokation wahrgenommene – Äußerung, dass Frauen die niedrigeren Arbeiten machen und Männer den Ruhm einheimsen, bringt Detlef zu einer weiteren frauenabwertenden Antwort. Er entwirft ein schablonenhaftes Bild und greift dafür auf ein ganzes Ensemble von Klischees und sexistischen Zuschreibungen zurück. Er definiert Frauen über ihre körperliche Erscheinung, die Geburt führe zu „Entstellung“, denn die rigide Norm des Schönheitsideals könne nicht mehr erfüllt werden. Kinderkriegen erscheint bei ihm als alleinige Angelegenheit der Frauen: „dann kriegen sie ihre Kinder“ funktioniert auf der sprachlichen Ebene ohne jegliches Zutun von Männern. Durch den Begriff „ihre“ wird diese Einstellung noch unterstrichen. Die Kinder gehören zu den Frauen – und damit nicht zu den Männern. Wenn eine Frau über 40 ist, „dann will sie keiner mehr haben“, sie existiert nicht eigenständig, sondern in Detlefs Argumentation nur durch den Bezug zu dem jeweiligen Mann (vgl. Bourdieu 1997: 221). Die heterosexuelle Ordnung steht für ihn außer Frage. Eine Frau, die kein Mann mehr ‚haben will‘ ist für ihn überflüssig. Dabei ist das ‚Haben Wollen‘ wieder an Äußerlichkeiten rückgebunden, denn die von ihm postulierte schwindende Attraktivität macht das mangelnde Interesse der Männer aus. Im Hintergrund ist die heterosexuelle Matrix wirksam.

An Detlefs Aneinanderreihung ist auffällig – neben dem scheinbaren Automatismus – dass er die Aufzählung mit Erwerbsarbeit von Frauen verbindet. Frauen, die Erwerbsarbeit leisten, insbesondere mit Computern, nehmen zwangsläufig diese Entwicklung. Hintergrundfolie dieser Annahme ist die Ideologie der geschlechtlichen Arbeitsteilung, die für Frauen Hausarbeit vorsieht. Frauen, die mit Computern arbeiten und beruflich erfolgreich sind, verstoßen gegen das ihnen zugewiesene Geschlechterrevier. Detlef hat weiter oben bereits geäußert, welche Berufe für ihn weiblich konnotiert sind: Erziehung und Prostitution, aber keinesfalls computergestützte Arbeitsplätze, da diese zum Bereich männlicher Hegemonie gehören.

Auffällig ist weiterhin, dass er extrem aggressive Wörter benutzt.⁶² Vielleicht hat er aber auch keine Lust mehr, im Rahmen des Schulunterrichts zu einem Thema zu sprechen, von dem er weiß, dass er eine andere Meinung hat als seine Lehrerin. Zusätzlich reagiert er generell ablehnend auf das mädchenprotezierende Verhalten Frau Dankers. Den institutionalisierten Erwartungs- und Bewertungskontext des Unterrichts kann er nicht verweigern, sondern nur unterlaufen. In diesem Fall stellt seine Aussage eine Provokation dar. Formal verbleibt er im geforderten Rahmen, informell allerdings erweitert er seinen Spielraum durch die Markierung von Protest. Dieses bestärkt seine Zugehörigkeit zum Handlungsmuster hegemonialer Männlichkeit.

Nun beteiligt sich Dennis wieder am Unterricht. Er führt aus, dass im Fernsehen die Frauen oft in sexualisierten und untergeordneten Positionen dargestellt werden. Durch seine schauspielerische Persiflage ironisiert er diese Darstellung und macht sie lächerlich. Er erkennt zwar den inszenierten Charakter und kritisiert das dahinter stehende Stereotyp, konstruiert daraus aber selber eine Entwertung, die den frauenabwertenden Aspekt der Fernsehinszenierung verdoppelt. So stellt er komplizenhafte Männlichkeit her, denn seine Absicht ist es, das der Inszenierung innewohnende Stereotyp zu ironisieren. Wenn Frauen so „kleine Dummchen“ sind, wie er sie persifliert, dann sind sie wohl selber schuld.

Frau Danker kommentiert seine Aussage mit einem: „Richtig. Leider“, welches ihr Bedauern darüber ausdrückt, dass das Stereotyp noch so wirksam ist. So ordnet sie die Persiflage in einen geschlechtlichen Zusammenhang ein, entlarvt die Hierarchie des Geschlechterverhältnisses und bringt ihre persönliche Abneigung zum Ausdruck.

„Zum Schluss entschließt sich Michelle, sich dennoch zu melden und sagt dazu halblaut: ‚Jetzt sag ich es halt doch noch‘. Michelle wendet sich dagegen, wieso das nicht so bleiben kann, wie es ist: ‚Frauen und Männer sind halt so, warum soll sich das denn ändern?‘ Sie erntet von der Klasse, insbesondere von Frau Danker, ziemliche Skepsis auf ihr Argument (eher unausgesprochen). Michelle ereifert sich und führt nun als Ausmalung dessen, wohin das führen könnte, aus: ‚Wenn jetzt Männer

62 Entgegen dem Gerede von der Gewalt an Schulen lässt sich für die Schülerinnen und Schüler des Edith Benderoth-Gymnasiums ein sehr gewaltarmer Umgang konstatieren. In dem Material lassen sich zwar verbale Angriffe und körperliche Übergriffe von mehreren Jungen gegen diverse Mitschüler und von einigen Mädchen gegen Jungen finden, generell ist das Eskalationsniveau bei Konflikten sehr gering. Deswegen soll an dieser Stelle auch nicht der These, dass die Jugend immer gewalttätiger werde, das Wort geredet werden. Im Kontext des Materials und in Anbetracht der Unterrichtssituation erscheint Detlefs Wortwahl als aggressiv. Der gymnasiale Habitus impliziert Auseinandersetzungen durch andere Kapitalien.

sich schminken würden!’ Monja ruft rein: ‚Ist doch gut.‘ ‚Wenn Männer das in der Werbung machen würden, dann wäre das auch nicht so berauschend‘.“ (Cd01128d)

Michelle plädiert dafür, die Geschlechterunterschiede anzuerkennen: „Frauen und Männer sind halt so.“ Im Verlauf der Passage hat sie sich schon öfter ähnlich intendiert geäußert. Sie argumentiert naturalisierend und weist so Männlichkeit und Weiblichkeit unterschiedliche Sphären zu. Um zu illustrieren, dass die Ordnung ihre Richtigkeit hat, wählt sie das Beispiel sich schminkender Männer. Sie will damit verdeutlichen, dass es ‚natürlicher-weise‘ unterschiedliche Bereiche gibt. Schminken ist eindeutig weiblich konnotiert, so dass Michelle die vermeintliche Natürlichkeit der Differenz reinstalliert. Damit widerspricht sie den geschlechterpolitischen Implikationen von Frau Dankert. Möglicherweise ist ihre Aussage von dem Gefühl beeinflusst, im Unterricht nicht dranzukommen. Denn sie beteiligt sich zwar mehr als andere Schülerinnen, allerdings mit einer oppositionellen Meinung. Allerdings kommt sie auch bei Monja nicht an, diese dekonstruiert Michelles Stereotype, indem sie postuliert, dass es gut wäre, wenn sich Männer schminken würden.

Die Jungen in der Klasse begreifen die gegenderte Dichotomie als Zustand des hierarchiefreien Nebeneinanders, die meisten Mädchen und Torsten hingegen als Machtverhältnis. Bei den Jungen, die sich an der Stunde beteiligt haben, existieren unterschiedlichen Strategien der Abwehr, beispielsweise durch Ethnisierungsprozesse oder Frauenentwertung. Generell muss das System hegemonialer Männlichkeiten verteidigt werden, es erscheint erklärungs- und legitimationsbedürftig. Gerade die massiven Zurückweisungen zeigen an, dass die Sicht der Mädchen nicht ausgeräumt werden kann.

Die Differenz der Geschlechter wird allgemein als gegebene Tatsache akzeptiert, nur Monja weicht davon ab. Sport ist für die Jungen das zentrale Argument der Differenz. Allerdings legt die Aufgabenstellung auch genau diese Stereotypisierung nahe. Eine der Benotung unterliegende Aufgabenstellung zum Thema Koedukation dramatisiert von Beginn an die Differenz der Geschlechter und zementiert dadurch diese Sichtweise.

Während die meisten Beiträge der Schüler versuchen, den Zusammenhang zwischen Gender und Macht zu vertuschen oder zu bagatellisieren, insistieren die Beiträge der Schülerinnen häufig genau darauf. Torstens Statement stellt ein deutliches Ausscheren aus der komplizierten Männlichkeit dar. Die ernsthaften Reaktionen der Mitschüler belegen, dass er nicht als ‚Nestbeschmutzer des Systems hegemonialer Männlichkeiten‘ gesehen wird. Ihm wird zugestanden, den Zusammenhang von Macht und Geschlecht zu thematisieren, ganz im Gegensatz zu den Mädchen, bei denen die gleiche Thematisierung auf Bagatellisierung, Ablenkung oder Aggression trifft. Das ist umso

erstaunlicher, da Torsten sonst häufiger Zielscheibe von Unterordnungen ist (vgl. Kap. 5.2.1). Obwohl er durch sein Argument die komplizenhafte Männlichkeit entlarvt und damit durchkreuzt, wird er dafür nicht mit Marginalisierung bedroht. Innerhalb der Jungengruppe gilt dieser Bruch offenbar als legitim. Auch das Reden über männliche Prostitution erstaunt, da dies gewöhnlicherweise tabuisiert ist.

Die Dramatisierung von Geschlecht durch die Lehrerin soll zwar zu einer größeren Geschlechtergerechtigkeit beitragen, ruft aber bei Schülerinnen wie Schülern Strategien der subversiven Verweigerung hervor. Aber auch ihren eigenen Ansprüchen wird sie nicht gerecht, da sie die Jungen unter einen geschlechtlichen Pauschalverdacht stellt. Den Mädchen hingegen stülpt sie ihr eigenes Anliegen über und protegiert diese, teilweise entgegen deren eigenem Willen. Es bleibt allerdings zu bedenken, dass der Horizont der Veränderungsmöglichkeiten für Lehrkräfte begrenzt ist, selbst wenn die Unterrichtseinheit in eine geschlechtssensible Schulkultur wie am Edith Benderoth-Gymnasium eingebunden ist. Zum einen existieren institutionelle Anforderungen, zum anderen sind die Einflussmöglichkeiten auf die Schüler und Schülerinnen, auch im Hinblick auf die Alterstufe, begrenzt. Aber auch durch die hartnäckige, geschlechtliche Dramatisierung wird diese Unterrichtseinheit nicht zum Erfolg.