

7. Fazit – Jungen in der Schule

Die Ausgangsfrage der hier angestellten Überlegungen galt der den Jungen in der Schule. Wie gestalteten sich unterschiedliche Männlichkeiten aus? Welche Relationen bestehen zwischen ihnen? Wo lassen sich Veränderungen abzeichnen? Zur Beantwortung werden nun wesentliche Erkenntnisse bezüglich der Konstruktion von Männlichkeit im gymnasialen Alltag resümiert. Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit der Relevanz für die pädagogische Praxis der Studie.

7.1 Männlichkeitsstrukturen in der Schule

Die Studie hatte zum Ziel, herauszuarbeiten, wie sich die Binnenrelation von Männlichkeiten im Schulalltag konkret ausgestaltet, um so eine Forschungslücke an der Schnittstelle zwischen Männlichkeits- und Schulforschung zu schließen. Es wurde aus der Sicht der Jungen untersucht, welche Interaktionsmuster und Inszenierungsformen realiter vorliegen. Zur systematischen Beantwortung lassen sich drei unterschiedliche Ebenen ausmachen, die für die Konstruktion von Männlichkeiten von entscheidender Bedeutung sind: die Binnenrelation des System hegemonialer Männlichkeiten, die gemischtgeschlechtlichen Interaktionen sowie generalisierbare Dimensionen von Männlichkeit. Eine Systematisierung nach unterschiedlichen Klassen oder Schulfächern hat sich dabei für die Untersuchung – wie im Methodenkapitel dargestellt – forschungspraktisch als wenig hilfreich herausgestellt.

Auf der ersten Ebene des Spannungsfeldes der Binnenrelation des Systems hegemonialer Männlichkeiten existieren nach Connell vier verschiedenen Handlungsmuster. Im Kapitel 3.2.4 wurde unter Verwendung des Begriffes

der Absicht ein Analyseraster entwickelt, welches qualitativ auf das Datenmaterial angewendet wurde.

Das Handlungsmuster hegemonialer Männlichkeit zeichnet sich als ein überlegenes Handlungsmuster aus. Die eigenen Absichten werden mittels der Strategien Entwertung, Suprematie und Souveränität realisiert. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass Schüler, die sich gemäß diesem Handlungsmuster verhalten, häufiger selber ihre Position infrage stellen, ohne dass dies zu einer Unterordnung führt. So verstößt ein Schüler gleich mehrmals gegen die Grundprinzipien hegemonialer Männlichkeit: durch eine Niederlage im Tennis gegen ein Mädchen, durch Selbstethnisierung oder Strippimitationen. Dieser Schüler bewahrt seine Hegemonie, zur Not auch unter Androhung von Gewalt. Dies ließe sich erklären, wenn für hegemoniale Männlichkeit eine Transformation im Sinne der von Connell beschriebenen *transnational business masculinities* angenommen wird. Die zur Verfügung stehenden Kapitalien scheinen ausreichend zu sein, um auf eine offensichtliche Zur-Schau-Stellung von Männlichkeit verzichten zu können. Es winkt möglicherweise ein Gewinn aufgrund der Flexibilität, in unterschiedlichen Situationen kompetent und souverän reagieren zu können. Daraus resultiert, dass hegemoniale Männlichkeit nicht darauf angewiesen ist, die Suprematie permanent zu präsentieren.

Es zeigt sich desweiteren, dass hegemonialer Männlichkeit das legitime Recht zugebilligt wird, Definitionen und Codierungen vorzunehmen. So wie der eine Schüler die symbolische Codierung des Haarreifs durchkreuzen kann, steht dem anderen das Recht zu, Regeln des sozialen Miteinanders aufzustellen oder zu verwerfen.

Hegemoniale Männlichkeit zeichnet sich durch umfangreiches soziales Kapital zur Durchsetzung eigener Absichten und vielfältige Interaktionen in der Jungengruppe aus. Diese Schüler interagieren ebenfalls überdurchschnittlich viel mit ihren Mitschülerinnen. Dies wird erklärbar unter Hinzunahme von *doing adult* als Anforderung. Während sich Jungen im Grundschulalter gewöhnlicherweise von Mädchen separieren, verändert sich dieses mit dem Eintritt in die Adoleszenz. Nun gilt Kontakt mit Mädchen nicht mehr als Unterlaufen des Interaktionstabus, sondern als prestigeträchtiges Flirten. Damit wird Kompetenz, Aktivität und Attraktivität im Bereich Sexualität demonstriert. Für gelungene Inszenierungen von Flirts können Jungen Anerkennung von Mitschülerinnen und Mitschülern und somit soziales Kapital erlangen.

Dem Handlungsmuster hegemonialer Männlichkeit steht ferner erhebliches symbolisches Kapital zur Verfügung, wie sich in der Positionierung als Opinionleader bei Modefragen oder Frisurtechniken zeigt. Im Verhältnis zu den Lehrkräften legt dieses Handlungsmuster ebenfalls Souveränität an den Tag, indem gegen deren übergeordnete Position in Opposition gegangen wird. Gegenüber Lehrerinnen kommt die Konstitution einer Jungengruppe zum tra-

gen, gegenüber Lehrern hingegen eher Elemente der Rebellion. Hegemoniale Männlichkeit verhält sich raumintensiv. Dabei stellt die Inanspruchnahme von Raum männliche Suprematie her, wie auch anders herum männliche Suprematie privilegierte Räume beansprucht. Das zumeist von hegemonialen Schülern übernommene Amt des Klassensprechers markiert eine privilegierte Position, in welcher soziales Kapital sowohl symbolisiert als auch gewährt wird.

Während hegemoniale Männlichkeit mit komplizenhaften Handlungsmustern interagiert, werden die Absichten untergeordneter Männlichkeit ignoriert, wie sich beispielsweise in der Kissenschlacht der A-Klasse zeigt.

Die komplizenhafte Männlichkeit der ‚ganz gewöhnlichen Jungen‘ erweist sich als eine bedeutende Stütze des Systems hegemonialer Männlichkeit. Herausragender Mechanismus zur Aufrechterhaltung dieses Handlungsmusters stellt die Verzahnung von Konkurrenz und Solidarität dar. Männlichkeit wird in Auseinandersetzungen um den jeweiligen Status hergestellt. Der Zusammenhang von Konkurrenz und Solidarität etabliert komplizenhafte Männlichkeit als maßgebliche Stütze der Binnenrelation. Komplizenhafte Männlichkeit bedeutet den gemeinsamen Anspruch auf Abgrenzung von abweichenden Schülern. Die Konkurrenz innerhalb der Jungengruppe und gegenüber den Mädchen führt wiederum zu männlichkeitsverstärkenden Inszenierungen. Der männliche Habitus ist integriert und dient als klarer Orientierungsrahmen.

Da die eigenen Absichten nicht widerspruchsfrei durchgesetzt werden können, wird häufig mit der Gleichzeitigkeit von Exklusion und Inklusion eine ‚Wir-Gruppe‘ hergestellt, welche grundlegend geschlechtshomogen und mädchenexkludierend angelegt ist. Unterordnung und marginalisierende Dramatisierung schaffen sozusagen durch die Hintertür für die Beteiligten komplizenhafte Männlichkeit. Leitend ist hierbei die Herstellung einer – mal diskreten, mal offensichtlichen – Norm, wie die Regulationsprozesse rund um das Thema Haare belegen. Die kollektive Ausgrenzung von Mitschülern („Alle auf Veith“) illustriert diesen unmittelbaren Zusammenhang ebenfalls. Aber auch ökonomische Kriterien, wie beispielsweise der Preis bestimmter prestigeträchtiger Modeartikel, bestärken die Norm komplizenhafter Männlichkeit. Dieser Mechanismus funktioniert im untersuchten Material annähernd reibungslos.

Die Strategien, auf die zur Durchsetzung der gemeinsamen Absichten zurückgegriffen werden, sind unterschiedlich, am häufigsten werden Sexualisierungen gegen Mädchen und Homosexualitätsvorwürfe gegen Jungen verwendet. Auch Ironie spielt eine entscheidende Rolle, da sich diese zwischen Kommunikation, Entwertung und der Möglichkeit, alles ‚nur als Spaß‘ erscheinen zu lassen, bewegt. Gelungene Scherze stellen deswegen eine Möglichkeit dar, soziales Kapital zu gewinnen, ohne auf offensiv-maskulinistische

Strategien zurückgreifen zu müssen. Das auf Ironie folgende gemeinsame Lachen stellt wiederum häufig komplizenhafte Männlichkeit her. Aber auch tradierte Elemente, wie beispielsweise Sport, werden als Bestärkung der Normalität der eigenen geschlechtlichen Inszenierung genutzt. So errichtet das gemeinsame soziale Kapital eine stabile Absicherung des eigenen Status.

Als inkorporiertes Muster lässt sich das Handabklatschen beobachten, insbesondere in Verbindung mit Klausurnoten: die demonstrative ‚Coolness‘ kann als zentrale inkorporierte Strategie betrachtet werden. Einige Schüler mit dem Handlungsmuster komplizenhafter Männlichkeit versuchen ihr soziales Kapital durch Kontakte mit hegemonialen Schülern zu vermehren, hierbei nehmen sie manchmal die Position der ‚rechten Hand vom Chef‘ ein, eine Position, die zwar qua Umweg über hegemoniale Männlichkeit Kapital sichert, durch die Unterordnung allerdings gleichzeitig nicht souverän ist.

Die momentan stattfindenden Transformationen der komplizenhaften Männlichkeit können mit dem Begriff der ‚just-in-time‘-Männlichkeit beschrieben werden. In diesem Handlungsmuster findet sich auch eine ‚mächtige Bastion‘ der Verteidigung gegen Delegitimierungen.

Als untergeordnete Männlichkeit wurde jenes Handlungsmuster begriffen, welches seine Absichten nicht realisieren kann. Es ist die Zielscheibe des Doppelmechanismus Exklusion und Inklusion. Die Methoden, auf diese Entwertungen zu reagieren, bewegen sich zwischen anpassen, symbolischem Widerstand und anbieten als Opfer. Selten können soziale und symbolische Kapitalien ins Spiel gebracht werden.

Es existieren unterschiedliche Unterordnungsstrategien, beispielsweise auf der sprachlichen Ebene. So markiert etwa die Zuschreibung „ein Nichts“ die Gewalt der Exklusion, die sprachlichen Äußerungen innewohnen kann. Durch die fehlenden Möglichkeiten zum (männlich codierten) Widerstand wirkt die Zuschreibung performativ unterordnend. Auch der kollektive Ruf „Möcki, Möcki“ rekurriert auf den gleichen Mechanismus. Nebeneffekt ist das Verunmöglichen einer Reaktion auf der verbalen Ebene, dem Untergeordneten wird durch die Unterordnung die Sprache geraubt.

Aber es werden auch weitere Artikulationsformen beschnitten. So können diese Handlungsmuster, im Unterschied zu hegemonialen Männlichkeiten, keine sozialen Regeln reklamieren, im Gegenteil: derartige Bemühungen werden ignoriert. Zur hegemonialen pflegen untergeordnete Männlichkeiten in aller Regel ein freundschaftliches – und einseitiges – Verhältnis. Der Statusunterschied scheint so offensichtlich, dass Konkurrenz zwecklos ist. Die Kontakte mit Schülern anderer Handlungsmuster sind ambivalent. Marginalisierungen werden zum Teil verstärkt, zum Teil existiert aber auch gemeinsame Solidarität. Komplizenhafter Männlichkeit wird häufiger aggressiv begegnet, dieses ist auch nicht weiter erstaunlich, gehen doch von dort die

meisten Unterordnungsprozesse aus. Desweiteren erfahren untergeordnete Männlichkeiten in der Regel nur dann Reaktionen und Anerkennung, wenn sie unter Verwendung tradiierter Elemente von Männlichkeit aggressiv auftreten und ihre untergeordnete Position verlassen. Erst dann werden sie zu gleichberechtigten Interaktionspartnern komplizierter Männlichkeit, die sie nun nicht mehr ignorieren kann. Dieses Auflehnen ist in der Regel nur von kurzer Dauer und sichert keinen beständigen legitimen Status. Die ‚Anbiederungsstrategie‘ garantiert allerdings genauso wenig Erfolg. Auch hier bleibt der Statusunterschied häufig bestehen, die ‚Anbiederung‘ gilt als unmännlich und somit nur bedingt als Möglichkeit zur Anerkennung von Männlichkeit.

Zwar befinden sich Schüler untergeordneter Handlungsmuster selten in anderen Positionen, aber auch sie können situativ wechseln. Die selbstständige Einnahme der untergeordneten Position erweist sich als Subjektivierung. Das Handlungsmuster wird nicht nur übergestülpt, sondern aktiv ausgefüllt.

Häufig reagieren die Schüler körperlich auf Unterordnung. Starres Grinsen und raumdefensives Zurückweichen verdeutlichen, dass die Unterordnung inkorporiert ist. Da ihnen das Kapital zur Realisierung ihrer Absichten fehlt, reagieren sie abwehrend. Das Postulat der männlichen Suprematie verunmöglicht allerdings genau dieses defensive Verhalten, so dass es als Ausweg zu spontanen körperlichen Reaktionen kommt. Wenn aber die Unterordnung gleichzeitig bis in die Körper eingeschrieben wird, dann bedeutet dies, dass das Erleben von Unterordnung eine körperliche Erfahrung vieler Schüler ist, da ja die meisten von Unterordnungen betroffen sind. Die schulimmanente Konkurrenz fordert so ihren Tribut, aus der es kein Entrinnen gibt. Es zeigt sich also, dass Untergeordnet-Werden, welches prinzipiell gegen Männlichkeit verstößt, gleichzeitig als fundamentale und kollektive Erfahrung im männlichen Sozialisationsprozess verstanden werden muss und so als eine zentrale habitusbildende Praxis wirkt. Diese Aporie führt – so konnte gezeigt werden – zu starren Körperkonzepten von Männlichkeit, denn es existieren keine anderen Reaktions- oder Bewältigungsstrategien. Sie fließt somit als Konstitutionsbedingung in den männlichen Habitus mit ein.

Mit diesem Status bleiben für untergeordnete Männlichkeiten nicht viele Inszenierungsmöglichkeiten. Zwei der öfter eingenommenen Positionen sind der Klassenclown und das Schlüsselamt. Auch wenn sie unterschiedlich codiert sind, garantieren sie jedoch wenigstens eine soziale Situierung. Mit Butler kann gefolgert werden, dass sie durch die Einnahme einer bestimmten Position in den Bereich der legitimen Subjekte aufgenommen sind, da für sie ein (sprachlich definierter) Platz in der symbolischen Ordnung existiert.

Als marginalisierte Männlichkeit wurden jene Männlichkeiten definiert, die durch die Androhung oder den Vollzug symbolischer Verweiblichung exponiert und damit aus dem Kreis der legitimen Männlichkeiten verstoßen wer-

den. Die symbolische Verweiblichung wird über die Zuschreibung weiblicher Attribute (wie bei der Frisur oder dem Ausspruch: „Joachim und Veith kommen noch zu den Mädchen“), die Unterstellung von Homosexualität oder ethnische Dramatisierung realisiert. Die häufig mittels Sprache hergestellte Marginalisierung nimmt den Schülern dieses Handlungsmusters die Machtmittel zur Wiederherstellung ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit. Die marginalisierende Entwertung aufgrund ethnischer Zuschreibungen verknüpft Gender, soziale Schicht und Ethnizität in Form einer Sensationierung der vermeintlichen Abweichung miteinander. In dem Material der Studie spielt dieses Handlungsmuster allerdings keine gravierende Rolle. Zwar existieren einzelne Passagen der Marginalisierung, wie auch einzelne Schüler, die häufiger betroffen sind, aber nicht als habituelle Praxis. Doch auch wenn die Marginalisierung kein dauerhafter Zustand ist, wirkt sie dennoch durch ihren Charakter als permanente Drohung normierend.

Neben diesen vier Handlungsmustern präsentiert sich insbesondere der Schüler Torsten als alternative Männlichkeit (vgl. Connell 1999a: 143ff.). Während der Deutschstunde zum Thema Koedukation bezieht er eine geschlechteregalitäre Position unter Entlarvung des Zusammenhangs von Macht und Männlichkeit. Obwohl generell nicht besonders kapitalienreich, gelingt es ihm, seine Meinung erfolgreich zu vertreten. Er erntet zwar Widerspruch, kann aber für diesen entsolidarisierenden Bruch mit der komplizenhaften Männlichkeit nicht untergeordnet werden. Dies deutet darauf hin, dass alternative Männlichkeit situativ – und zwar nur situativ – mittlerweile als legitim anerkannt wird.

Alle vier Muster sind nicht personengebunden. Es zeigt sich empirisch, dass nicht die Schüler nicht konstant eine Position ‚innehaben‘, sondern sich zwischen hegemonialer, komplizenhafter und untergeordneter Männlichkeit bewegen. Die Handlungsmuster sind zwar nicht frei wählbar, aber für die pädagogische Perspektive eröffnet sich hier die Möglichkeit, Jungen unterschiedlichen Zugang zu den verschiedenen Handlungsmustern zu ermöglichen und so die hierarchische Struktur der Binnenrelation zu irritieren. So erhält die These unterschiedlicher Ausprägungen eines einzigen männlichen Habitus ihre theoretische Fundierung. Denn wenn die Zugehörigkeit zu einem Handlungsmuster stabil, aber nicht unveränderlich ist, dann ähnelt dies dem Habitusverständnis von Bourdieu. Es gibt also einen männlichen Habitus, der sich auf dieselbe Basis stützt. Die Unterschiedlichkeit der Existenzbedingungen aufgrund differenter Möglichkeiten zur Realisierung der Absichten hat jedoch bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung des Habitus – und dies dann nicht nur individuell, sondern innerhalb der jeweiligen Handlungsmuster.

Es zeigt sich, dass das System hegemonialer Männlichkeiten bisher relativ stabil ist und auf einen zu weiten Teilen tradierten männlichen Habitus zurückgreifen kann. Die Handlungsmuster versprechen und gewähren bzw. entziehen symbolisches Kapital. Insofern ist Connells Befund zuzustimmen, dass die Geschlechterordnung von männlicher Seite aus als stabil wahrgenommen wird (vgl. Connell 2001; Budde 2003a).

Neben der geschlechterhomogenen Jungengruppe kommt dem Verhältnis zu den Mitschülerinnen als zweite Ebene eine wichtige Rolle bei den Konstruktionsprozessen von Männlichkeit zu. Allgemein zeigen sich die Sphären der Schülerinnen und Schüler als zwei getrennte Bereiche. Die Dichotomie der Geschlechter erstreckt sich über weite Teile des Schulalltags, von den Haarpraktiken bis zu den Rechtfertigungsstrategien der Unterrichtsverweigerung. Auch in der Anordnung des Raumes wird die Dichotomie deutlich sichtbar. Es existiert ein stabiler Zusammenhang in der Zusammensetzung von Banknachbarinnen und -nachbarn, die jeweils nach Geschlecht, Freundschaft und Kapitalien ausgesucht werden. Abweichungen von der geschlechtsgetrennten Sitzordnung werden von allen Beteiligten (Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften) bemerkt und dramatisiert. Die Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen sind mit einem Tabu belegt, so existieren nur wenige, häufig ritualisierte Anlässe, dieses Tabu zu durchkreuzen.

Es ergeben sich unterschiedliche Bereiche, die aufgrund ihrer eindeutigen symbolischen Codierung als männliches Geschlechterrevier bezeichnet werden können. Dazu zählen insbesondere das Klassensprecheramt, der Umgang mit Computern und der Sportunterricht. Dementsprechend erscheinen das Amt der Wahlhelferin und der Reproduktionsbereich als weibliches Geschlechterrevier. Zum Sport als männliches Geschlechterrevier ist kein Pendant ersichtlich.

Die Institution Schule hat selbst auch Einfluss auf die Dichotomie der Geschlechter. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Aufgabenverteilung in der Physikarbeitsgruppe. Die unterschiedlichen Reviere haben zum Teil auch handfeste materielle Auswirkungen. So erhalten die Jungen im Schnitt bessere Zeugnisnoten in Biologie, obwohl sie schlechtere Klausurergebnisse erzielen. Die Geschlechterreviere sind als institutionelle Reflexivität geronnen und stabilisiert.

Der Bereich der Sexualisierungen markiert ein herausgehobenes und exklusiv männliches Geschlechterrevier, indem Mädchen zu Objekten sexualisierender Zuschreibungen gemacht werden. Dabei lassen sich sowohl Unterschiede in den Klassen als auch in den Jahrgangsstufen feststellen. Während in der A- und B-Klasse die Sexualisierungen Teil der Klassenkultur sind, erscheint dieses Muster in der C-Klasse an keiner Stelle. Sexualisierungen dienen also

nicht allen Handlungsmustern von Männlichkeit als legitimes Mittel, sondern müssen in einen spezifischen Kontext, wie beispielsweise einer Klassenkultur, eingebunden sein, der mÄnnersolidarisches Verhalten bestärkt und unterstützt. Sexualisierungen werden nur von einigen Schülern aktiv verwendet, der Bedeutungshintergrund wird jedoch generell von allen geteilt, es findet sich kein Widerspruch. Häufig werden Sexualisierungen von eher kapitalienärmeren und jünger wirkenden Schülern vorgebracht. Die Umkehrung der Sexualisierung per Durchsage durch den Schullautesprecher spiegelt den inzwischen auch für Schüler gesteigerten Ästhetisierungszwang wider. Es existiert ein Zusammenhang zwischen Sexualisierung, körperlicher Integritätsverletzung und homosexuellen Zuschreibungen. Wer auf dem Gebiet der Sexualisierungen versagt, erweist sich als unmännlich.

Eine andere Möglichkeit der gemischtgeschlechtlichen Interaktion stellt das Flirten dar. Während Sexualisierungen unter dem Blickwinkel von *doing adult* eher als kindliches Muster von komplizenhaften und untergeordneten Männlichkeiten angewendet werden, so nehmen die flirtenden Kontakte im Laufe der Studie zu und werden insbesondere von Schülern des Handlungsmusters hegemonialer Männlichkeit eingesetzt. Dabei kann die hegemoniale Position durchaus verlassen werden, denn der gelungene Flirtkontakt mit Mädchen gewährt den Jungen zusätzliches symbolisches Kapital. Wichtig für die gelungene Kapitalienvermehrung ist dabei erstaunlicherweise die Jungengruppe, quasi als Resonanzboden. Wenn diese den Flirt als Bruch mit dem Interaktionstabu interpretiert, folgt in der Regel eine Sexualisierung des Kontakts und damit der Entzug sozialen Kapitals. Die Flirts in der Klasse sind weniger von Intimität und Privatheit gekennzeichnet, als vielmehr von deren Zur-Schau-Stellung.

Viele Mädchen aus der B-Klasse durchbrechen ihrerseits den dichotomen und hierarchischen Rahmen. Wiederholt taucht in den Protokollen die Interaktion ‚Mädchen schlägt Junge‘ auf. Dies hängt zusammen mit einem selbstbewussten und aggressiven Auftreten einzelner Schülerinnen in dieser Klasse und einer zahlenmäßig hohen Dominanz der Mädchengruppe. Hier wird deutlich, dass das System hegemonialer Männlichkeiten keineswegs stabil ist, sondern je nach Kontext an entscheidenden Punkten außer Kraft gesetzt, beziehungsweise umgedreht werden kann. In der C-Klasse wiederum erfährt der Zusammenhang von Macht und Geschlecht seitens der Mädchen die deutlichste Thematisierung. Lediglich in der jungendominierten A-Klasse spielen die Schülerinnen eine weniger wichtige Rolle.

Wie die Schüler zeigen auch die Schülerinnen eine erhebliche Bandbreite in den Interaktionen und Inszenierungen. Ebenso wenig, wie noch von einer eindeutigen Suprematie der Schüler ausgegangen werden kann, gilt die These, dass die Mädchen in der Schule unter einer einseitigen Unterdrückung leiden. In den alltäglichen Interaktionen werden zwar häufiger Entwertungen von

Jungen gegen Mädchen vorgebracht, die häufigsten und gravierendsten Entwertungen richten sich jedoch gegen andere Schüler. Es zeigt sich, dass die Mädchen ihrerseits die Hegemonie infrage stellen. Desweiteren existieren partnerschaftliche Kontakte, häufig in Verbindung mit dem institutionellen Erwartungskontext der Schule. Hier ist allerdings die Besonderheit des untersuchten Feldes einschränkend mit zu bedenken. Desweiteren zeigen die unsicheren Antwortinszenierungen im Unterricht beispielhaft, dass auch Mädchen an der Konstruktion von Geschlechterstereotypen beteiligt sind.

Als dritte Ebene ergeben sich in der Studie unterschiedliche Dimensionen des Systems hegemonialer Männlichkeiten, die aufgrund ihrer generalisierbaren Bedeutung als charakteristisch für die Herausbildung des männlichen Habitus angesehen werden können.

Körperliche Gewalt als reguläres Handlungsmuster, welche häufig im Zusammenhang mit Männlichkeit und Schule postuliert wird – wie beispielsweise aufgrund der Gewalttaten eines Schülers an einem Erfurter Gymnasium –, findet sich in dieser Studie kaum wieder (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004: 221). Das körperliche Agieren der Schüler laviert vielmehr häufig zwischen spaß- und ernsthaften Inszenierungen hin und her, die Grenzen sind dabei fließend. Statt strategisch eingesetzter Gewalt gegenüber Mitschülern findet der Rückgriff auf Gewalt dort statt, wo die legitime Zugehörigkeit zum System hegemonialer Männlichkeiten mit anderen Mitteln nicht so erfolgreich abgesichert werden kann. Es lassen sich wenig Hinweise auf dauerhaft bedrohliche oder aggressive Strukturen finden, die Kapitalien sind zwischen den Schülern gleichmäßig genug verteilt.

Die körperliche Ebene spielt aber auch noch an einem anderen Punkt eine wichtige Rolle. Sie erscheint als eine mögliche Strategie, um negative Emotionen abzuwehren. Insbesondere das Abklatschen mit der Hand bei schlechten Schulnoten und die körperliche Fixierung bei Unterordnung können als inkorporierte Strategien betrachtet werden. Es wirkt, als ob eine Art minimiertes Körperkonzept zum Tragen käme, gerade so, als diene die inkorporierte Strategie dazu, die potentielle Angriffsfläche zu verkleinern. Der Abwehr negativer Emotionen kommt beim männlichen Habitus eine zentrale Rolle zu. Neben inkorporierten Strategien greifen die Schüler auf sprachliche Distanzierungen, Ausweichen, Schweigen und Kompetenz im Umgang mit Technik sowie – schon oben angeführt – Ironie und Sexualisierungen zurück.

Auch der Bereich der Entwertungen spielt eine bedeutsame Rolle bei der Konstruktion des Systems hegemonialer Männlichkeiten. Erfolgreiche Entwertungen bringen Kapitalgewinn für den Entwertenden und erwarten gleichzeitig vom Entwerteten, dass er dies nicht als Ungerechtigkeit, sondern als Spaß ansieht. Die Reaktion des Entwerteten hängt zusammen mit dem Bedro-

hungspotential aufgrund der Kapitalien des Entwerfers und dem Reaktionspotential aufgrund der eigenen Kapitalien. Häufige Strategien sind Schimpfwörter sowie symbolische Verweiblichung. Meist überwiegt die Absicht der eigenen Aufwertung gegenüber der strategischen und gezielten Unterordnung.⁶⁷

Der Tabuisierung und Unterdrückung von Homosexualität kam früher und kommt auch heute noch eine entscheidende Rolle bei der Herstellung normativer Männlichkeit zu. So werden unterschiedliche Formen des Körperkontakts zwischen Jungen ebenso wie Selbstbefriedigung häufig als „schwul“ diskreditiert. Allerdings lassen sich Veränderungen registrieren. Im Paartanz, der das Homosexualitätstabu offensiv durchkreuzt, deutet sich beispielhaft an, dass ein entdramatisierter Umgang mit Homosexualität stattfindet. Auch die, im Vergleich, seltene Verwendung des Begriffes ‚schwul‘ weist – ebenso wie die wiederum relative Folgenlosigkeit dieser Bezeichnung – in die gleiche Richtung. Wesentlich prekärer als eine symbolische Verweiblichung aufgrund von Homosexualitätszuschreibungen sind ethnische Entwertungen, die nicht nur die Zugehörigkeit zur Gendergruppe, sondern ebenfalls die Zugehörigkeit zur Dominanzkultur absprechen. Hier fallen die Reaktionen heftiger aus. Der Zusammenhang der alltäglichen Konstruktionsprozesse von Männlichkeit und Ethnie im Bezug auf soziale Ungleichheiten stellt aber noch eine Lücke in der Forschung dar, die es – auch mit Blick auf die PISA-Daten – zu füllen gilt.

Das so beschriebene System hegemonialer Männlichkeiten funktioniert allerdings nicht widerspruchsfrei, sondern bedarf aufgrund des Verlustes eindeutiger Macht zunehmend der Legitimierung. Die Strategien, um auf die Delegitimierungen seitens der Mädchen, der Lehrkräfte und einzelner Mitschüler zu reagieren, sind beinahe ebenso vielfältig wie die Konstruktionsmechanismen von Männlichkeit selber. Männersolidarische Strukturen, Konkurrenz, Naturalisierung, Abwehr, Frauenabwertung, sprachliche Verdrehungen feministischen Vokabulars und der Versuch, die männliche Suprematie zu verteidigen verdeutlichen, dass auf die Delegitimierungen mit Rekonstruktion geantwortet wird. In dieser Weise kann zum Beispiel die berufsbezogene Stereotypisierung von Frauen in Heilige und Hure in diesem Kontext verstanden werden. Dies muss jedoch notwendigerweise scheitern, denn auf die sich verändernde Geschlechterordnung wird nicht eingegangen. Auf die seitens der Mädchen stattfindende Verschiebung des Zusammenhangs von Macht und Geschlecht fehlen den Jungen bisher Antworten. An diesem Punkt erhält das ‚Trägheitsmoment‘ des männlichen Habitus seine empirische Fundierung. Die ‚just-in-

67 Damit soll nicht die These vertreten werden, dass der Blick auf die eigene Aufwertung eine enthierarchisierende Perspektive bietet, sondern dass zumeist keine beständige entwertende Absicht besteht.

time'-Männlichkeit, die sich bei den Schülern erst in ihrer Erprobungsphase befindet, bietet Möglichkeiten, die hegemoniale Position zu wahren.

Auffällig ist, dass die Delegitimierungen in der B- und C-Klasse stärker ausfallen, als in der jungendominierten A-Klasse. Das deutet darauf hin, dass das System hegemonialer Männlichkeiten dort am stärksten ist, wo es unwidersprochen und dadurch zweifelsfrei funktioniert. Dies ist nicht weiter erstaunlich, bemerkenswert ist hingegen, dass es dadurch nicht gleichzeitig zu einem konfliktfreieren Umgang innerhalb der Jungengruppe kommt. Die mögliche Annahme, dass eine stabile Hegemonie weniger Auseinandersetzungen bedarf, erweist sich als falsch. Der Unterschied besteht darin, dass in der A-Klasse die Konflikte ausschließlich unter den Jungen verlaufen, während in der B- und C-Klasse auch viele gemischtgeschlechtliche Auseinandersetzungen und auch ausschließlich in der Mädchengruppe auftretende Konflikte existieren. Schule birgt also als institutionelle Organisationsform generell Potential für Konflikte.

Jenseits der Beharrlichkeit des Systems hegemonialer Männlichkeiten lassen sich auch Hinweise finden, die als Indizien für eine Veränderung von Männlichkeit zu betrachten sind. Die Thematisierung auch von männlicher Prostitution kann ebenso wie die Entschärfung des Homosexualitätstabus als Hinweis für eine Entdramatisierung angesehen werden. Auch die spielerische Umkehr weiblicher Symboliken gehört in diesen Bereich. Ob Haarreif oder Paartanz, diese Verwirrungen funktionieren nur durch die zugrunde liegende Konstitution der heterosexuellen Matrix. Die Inszenierungen und Interaktionen sind jedoch in der Regel kurz und nicht habituell verankert. Von einem kollektiven Muster kann somit auf keinen Fall ausgegangen werden. Häufig benötigen die alternativen Inszenierungen ein (weibliches) Publikum zur Absicherung des scherzhaften Charakters. Die Veränderungen der Geschlechterordnung fußen also weniger auf queeren Praktiken, noch auf alternativer Männlichkeit, als vielmehr auf der Überlagerung unterschiedlicher Situationsanforderungen, einhergehend mit alltäglichen Entdramatisierungen. Eher wird der männliche Habitus abgeschwächt als modifiziert (vgl. Kap. 6).

Die Inszenierungen von Männlichkeit gleichen sich in den drei Jahren und den drei Klassen nicht, sondern es existieren diverse Unterschiede. Die zeitlichen Veränderungen lassen sich unter dem Stichwort *doing adult* fassen, indem eine Verlagerung der Inszenierungen stattfindet. Während der Klassenclown als eine legitime Inszenierungsform in der ersten Feldphase noch Zugang zu sozialem Kapital gewährleistet, wird diese ab der zweiten Feldphase als illegitime, weil kindliche Darstellung gewertet. Auch die Veränderungen im zwischengeschlechtlichen Kontakt mit den Mädchen sind bedeutsam.

Während in der 7. Klasse noch Sexualisierungen dominieren gewinnt in der letzten Feldphase das Flirten an Gewicht.

Dabei wird ebenfalls deutlich, dass Mädchen an der Konstruktion von Männlichkeit mit beteiligt sind. Auch sie tragen durch ihre Erwartungshaltung an eindeutige Inszenierungsformen von Männlichkeit zur Aufrechterhaltung von Geschlechterstereotypen bei.

Schule mit ihrem institutionellen Charakter trägt ungewollt zu einer Entdramatisierung im Sinne einer Dethematisierung von Geschlecht bei. Dies geschieht nicht hauptsächlich in kognitiven Prozessen, sondern in Form einer Überlagerung durch alternative institutionelle Anforderungen. Insofern irrt Hirschauer in seiner Beschreibung von *undoing gender* als einem bewussten Absehen von Geschlecht. Vielmehr wird Geschlecht durch routinierte Alltagsanforderungen unkenntlich gemacht. Es kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der geschlechtliche Ausweisungs- und Inszenierungszwang im Kontext der Schule nicht omnipräsent ist, sondern von *doing student*-Prozessen überlagert wird. In Situationen, in denen institutionelle Anforderungen in den Vordergrund treten, wird Geschlecht weniger bedeutsam. Es zeigt sich bei beiden Geschlechtern eine Tendenz zum ‚Weg des geringsten Widerstandes‘ und zu einem unengagierten Erdulden des Unterrichts (eine Strategie, die weder aus der Geschlechter- noch aus der Schulperspektive erstrebenswert scheint). Damit einher geht ein taktisches Verhalten zwischen formaler Anpassung und Opposition, als Lernstrategie dominiert „defensives Bewältigungslernen“ (Holzkamp 1993). Die Praxis der Zettelkommunikation kann ebenso wie die Wahl des Sitzplatzes bei Klassenarbeiten, als Ausdruck dieser Doppelstrategie verstanden werden. Wenn also andere Anforderungen an Bedeutung gewinnen, wird Männlichkeit entdramatisiert und zur ruhenden Ressource. So sind die Strategien, sich dem Unterricht angepasst zu verweigern, in einigen Situationen gegendert, dies ist aber nicht immer notwendig oder sinnvoll. In diesem Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass der gymnasiale Habitus wichtiger ist und mehr Kapitalien verspricht als der männliche Habitus (vgl. Budde 2003b). Im Zusammenhang mit dem gymnasialen Habitus findet also eine Entdramatisierung und Bagatellisierung von Männlichkeit statt.

Interessant ist die Sonderrolle des Schülers Kurt, der intensiv über die Geschlechtergrenzen hinweg mit Mädchen agiert, ohne dafür mit irgendeiner Form von Entwertung konfrontiert zu sein. Dies kann ebenfalls als Hinweis auf eine Entdramatisierung von Geschlecht interpretiert werden.

Im Zentrum pädagogischer Diskurse steht in der Regel die Dramatisierung von Geschlecht, wohingegen aufgezeigt werden konnte, dass die Schüler selber weitreichende Praktiken der Entdramatisierung pflegen. Es scheint nötig,

sich von defizitorientierten Festschreibungen zu verabschieden und anzuerkennen, dass die Schüler und Schülerinnen selber erhebliche Variationen ihrer Interaktionen an den Tag legen. Gerade im Zusammenhang mit dem Anforderungskontext des Gymnasiums kann nicht davon ausgegangen werden, dass Gender im Sinne einer omnirelevanten Kategorie permanent präsent ist.

Die Entdramatisierung von Männlichkeit bedeutet allerdings nicht notwendigerweise eine Enthierarchisierung. Schule als Institution ersetzt die geschlechtlich codierte männliche Konkurrenz durch das Konkurrenzprinzip um Noten und Abschlüsse. So werden alternative Hierarchisierungsebenen etabliert, die zwar zunehmend nicht mehr Gender als zentrale Kategorie gesellschaftlicher Ungleichheit verhandeln, dafür aber Bildungsabschlüsse, berufliche Chancen und soziale Lage.

Haupthindernis für Jungen bei der Entwicklung einer geschlechtergerechten Schule und einer damit einhergehenden Enthierarchisierung von Männlichkeit ist das Zusammenspiel von Exklusion und Inklusion, aus dem einerseits subordinierte Gruppierungen und andererseits die ‚Wir-Gruppe‘ legitimer Männlichkeit entsteht. Die Veränderung dieses Zusammenhangs in das Zentrum pädagogischer Bemühungen zu stellen, könnte Jungen zu einer enthierarchisierteren und risikoärmeren Identifizierung verhelfen. Nun eine neue Jungenbenachteiligung im schulischen Bildungssystem auszurufen verkennt, dass sich auch die Vorstellungen über Männlichkeit ändern müssen, um Geschlechtergerechtigkeit an Schulen zu realisieren denn die tradierten Bilder von Männlichkeit werden zunehmend dysfunktional. Die Bildungserfolge der Mädchen seit den 1970ern wurden nicht nur durch eine Veränderung der Schule möglich, sondern auch durch eine Veränderung der weiblichen Geschlechterstereotypen. Ähnliches wird auch für das Verhältnis von Jungen und Schule gelten.

Die ethnographische Methode erweist sich als besonders geeignet, die alltäglichen Konstruktionsprozesse des Systems hegemonialer Männlichkeiten detailliert zu rekonstruieren. Die Arbeit mit fremderhobenem Material stellte sich als eine große – und im positiven Sinne – bewältigbare Herausforderung dar. Gerade im, für stereotype Forschungen anfälligen, Bereich der Geschlechterforschung kann so eine Ebene der Distanzierung etabliert werden, die die Nachteile dieser Herangehensweise minimiert.

7.2 Dimensionen pädagogischer Praxis

Der detaillierte Blick in die Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag offenbart, dass Männlichkeit eine fragile, für die Schüler aber wichtige und erstrebenswerte soziale Kategorie darstellt. Auch wenn die Benachteiligung der

Schülerinnen zurückgegangen ist, kann von einer geschlechtergerechten Schule noch keine Rede sein. Denn die Auseinandersetzungen der Schüler mit der Ordnung der Geschlechter zeigen, dass viele tradierte Bestandteile von Männlichkeit weiterhin wirksam sind und als patriarchale Dividende Gewinn versprechen. In der Studie hat sich desweiteren gezeigt, dass die Suche nach Antworten auf die zunehmenden Delegitimierungen notwendig ist und seitens der Schüler intensiv betrieben wird. Auch hier bedient sich ein Teil männlichkeitsverstärkender Handlungsmuster. Daneben existiert eine große Spannweite alltäglicher, unspektakulärer und routinierter Konstruktionsakte von Männlichkeit, die nicht besonders problematisch erscheinen. Diese fußen zwar zum Teil auf Entwertung und Unterordnung, verhelfen aber zu einer legitimen Situierung innerhalb des sozialen Klassengefüges.

Dies bedeutet nicht, dass alles in bester Ordnung sei. Jungen benötigen – ebenso wie Mädchen – Hilfe und Unterstützung im Prozess der geschlechtlichen Identifizierung. Gerade die Schule als eine zentrale pädagogische Institution ist an diesem Punkt gefordert. Nicht nur die Binnenrelation, die gemischtgeschlechtlichen Interaktionen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule beeinflussen die Konstruktion von Männlichkeit, sondern auch die Lehrkräfte. Deren Handlungsspielräumen wendet sich die Arbeit zum Abschluss zu, um von hier aus einen Blick auf die Dimensionen der pädagogischen Praxis zu richten.

Als häufigste Positionierung zur Gender-Thematik seitens der Lehrkräfte lässt sich Desinteresse attestieren, welches zwischen Entdramatisierung und Ignorieren schwankt. Die eindeutige dichotome Separierung der Sitzplätze zeigt auf, dass das Desinteresse seitens der Lehrkräfte nicht notwendigerweise zu einem Verschwinden der sozialen Kategorie Geschlecht führt. Desweiteren führt die Tatsache, dass hier Geschlecht im Unterricht nicht als wichtige Variable im Vordergrund steht, noch lange nicht zu ‚besserem‘ Unterricht. Am Beispiel der Videomitschnitte aus dem Physikunterricht zeigt sich *undoing gender*, jedoch ist das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler durch defensives Bewältigungslernen gekennzeichnet (Kap. 5.1). Dies stellt im Sinne einer geschlechtergerechteren Schule keine Verbesserung dar, sondern nur eine Hierarchieverschiebung. Die Hierarchie der Geschlechter wird durch ein Beharren auf der Hierarchie zwischen Lehrkraft und Lernenden ersetzt. Die starre Unterrichtsform und der existierende Notendruck entdramatisiert zwar Geschlecht, fördert aber auf der institutionellen Ebene Konkurrenz und Disziplin, die wiederum männlichkeitsverstärkend wirken kann, wie sich am Beispiel der Rückgabe der Biologieklausuren zeigt (Kap. 5.2.2).

In jenen Situationen, in denen Geschlecht relevant wird, geschieht dies in der Regel unter einem problemorientierten Fokus, beispielsweise beim stereotypabweichenden Verhalten der Mädchen der B-Klasse. Auch die allge-

meine aufgeregte Diskussion über die eskalierende Gewalt von Jungen in der Schule deutet in eine ähnliche Richtung, sobald sie mit der Genier-Thematik verknüpft wird (Kap. 3.1.1). Das Verhältnis aus Desinteresse und Entdramatisierung kann aber auch – wie beim Mikroskopieren – zu einer Enthierarchisierung führen (Kap. 5.1.1).

Bei einigen Lehrkräften lässt sich eine Dramatisierung der Gender-Thematik feststellen. Sie gehen das Risiko ein, Geschlecht in ihrem Unterricht – aber auch in Pauseninteraktionen mit den Schülerinnen und Schülern – zu thematisieren. Die Dramatisierung basiert dabei auf der Annahme einer dauerhaften Geschlechterdifferenz. So stellt Frau Danker im Fach Deutsch die Aufgabe, Argumentationen am Beispiel Koedukation zu lernen (Kap. 5.3.3), oder Frau Helfrich schlägt vor, gemischtgeschlechtliche Klassensprecherteams zu wählen, weil diese alle Interessen vertreten könnten (Kap. 5.2.1). Im Querschnitt der Untersuchung geschieht dies durch relativ wenige Lehrkräfte. Dabei lässt sich grob vereinfacht folgender geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen:

Einige Lehrerinnen handeln mit mädchenprotegerendem Anspruch und werden dabei weder den Absichten der Schülerinnen noch denen der Schüler gerecht. Dieses zeigt sich beispielsweise in der Art, wie Frau Danker mit dem unterschiedlichen Interesse am Computerkurs umgeht (Kap. 5.3.2). Häufig wird die Geschlechtszugehörigkeit der Jungen dramatisiert, oder sie werden unter einen gegenderten ‚Pauschalverdacht‘ gestellt, den sie nicht entkräften können. Denn entweder sie verhalten sich gemäß der Stereotype und bekräftigen so das Bild der Lehrerin (wie beim Vorschlag für die Einteilung der Gruppen beim Sexualkundeunterricht), oder sie verweigern die geschlechtliche Inszenierung, verlieren dann ihren Status im System hegemonialer Männlichkeiten und bleiben von der Lehrerin unberücksichtigt (wie bei der Ironisierung der Beschwerde über eine Ungleichbehandlung, Kap. 5.3.2; vgl. auch Budde 2003e).

Bei den Lehrern, die Geschlecht thematisieren, herrscht häufig ein ironisch-kumpelhafter Ton vor, mit dem des öfteren entwertende Botschaften und sexuell konnotierte Grenzüber tretungen einhergehen, dem sich die Schüler aufgrund des Hierarchiegefälles nur schwer widersetzen können. Dabei werden insbesondere Handlungsmuster hegemonialer Männlichkeit zur Zielscheibe der Lehrer, wie beispielsweise bei Herrn Blümer (Kap. 5.3.1). So entsteht durch die teils subtile, teils offensive Dramatisierung von Geschlecht ein ambivalentes Verhältnis aus Konkurrenz und Solidarität, welches tradierte Elemente von Männlichkeit verstärkt. Die Lehrer konstruieren somit verdeckte geschlechtliche Stereotype. Hier handelt es sich um eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagieren sie mit den Schülern auf einer männersolidarischen Ebene durch Ausgrenzung. Zum anderen etabliert sie Konkurrenz und

Hierarchie als Auseinandersetzungsform, die wiederum anschlussfähig an Männlichkeit ist.

Beides führt im Unterricht häufig zu einer Dramatisierung von Geschlecht, die eher negative Auswirkungen hat. Beispielsweise die Kennzeichnung des Sitzplatzes von Klaus zwischen den Mädchen als Versteck durch Frau Ferreira oder die Grenzüberschreitungen von Herrn Bartoldi. Bei beiden Mustern, so engagiert oder „schülernah“ sie auch gemeint sein mögen, verhindert die Dramatisierung auf der Basis der heterosexuellen Matrix eine mögliche Enthierarchisierung: Jungen wie Mädchen werden geschlechtlich naturalisiert. Als pädagogischer Ausweg bietet sich hingegen für alle Lehrkräfte ein Paradoxon, nämlich ein größeres Wissen um der Absichten der Jungen und gleichzeitig eine praktische Entdramatisierung von Geschlecht. Die Lehrkräfte scheitern in ihren Bemühungen nicht, weil sie nicht engagiert genug sind, sondern weil ihre geschlechtlichen Stereotypen zu wenige Auswege bieten.

Notwendig ist die Dramatisierung von Gender in den Köpfen, denn als erste Voraussetzung für die Gestaltung einer geschlechtergerechteren Schule benötigen die Lehrkräfte ein fundiertes theoretisches Wissen um die spezifischen Konstruktionsmechanismen von Männlichkeit und Weiblichkeit und von den geschlechtlichen Identifikationsprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Die Jungen in der Vielfältigkeit ihrer eigenen Dramatisierungen und Entdramatisierungen anzuerkennen, scheint zwar eine triviale Forderung, ist aber in der Praxis ebenso erforderlich wie kompliziert. Grundbedingung dafür ist ein sensibler und genauer Blick auf deren Absichten. Im Gegensatz zum *doing student* der Schülerinnen und Schüler brauchen die Lehrkräfte für zielgerichtete geschlechtergerechte Prozesse, nämlich ein bewusstes Absehen von Geschlecht. Dieses ist nur herzustellen, wenn zuerst eine Dramatisierung im Sinne einer Thematisierung stattgefunden hat, ohne die Stereotype zu bekräftigen. An diesem Punkt wiederum ist Hirschauer zuzustimmen, dass die geschlechtlichen Konstruktionsprozesse erst dann zurücktreten können, wenn sie zuerst einmal den Lehrkräften deutlich geworden sind. Die Hierarchie verschwindet nicht durch das reine Postulat der Gleichbehandlung.

Wichtig ist, dass die Persönlichkeit der Lehrkräfte zentral für die Vermittlung alternativer Genderkompetenz ist. Dabei geht am männlichen Pädagogen kein Weg vorbei, denn bei der Suche nach Antworten auf die Delegitimierungen können gerade sie Unterstützung bieten. Das Klischeebild, dass die Jungen in der Grundschule als einzige Männer auf den Hausmeister und den Direktor treffen, stimmt selbst dann, wenn es zwar auch männliche Lehrkräfte gibt, diese aber noch nicht auf eine Thematisierung von Geschlecht und eine Reflexion der eigenen Gendering-Prozesse zurückgreifen können. Deswegen ist

es zwar notwendig, aber nicht hinreichend, die Jungenpädagogik an die Lehrer zu delegieren. Denn der reine Kontakt mit Männern reicht nicht aus, sondern bedarf wiederum deren kritischer (Selbst-)Reflexion. Aber neben den Lehrern haben auch die Lehrerinnen Anteil an der Konstruktion von Männlichkeit. So führt die Präsentation des Computerkurses ebenso zu komplizierter Männlichkeit, wie die entwertende Definition von Leistung im Physikunterricht. Generell benötigen Lehrkräfte nicht nur ein fundiertes Wissen über die Konstruktion von Geschlecht, sondern als zweiten Schritt zusätzlich die Reflexion der eigenen doing gender-Prozesse. Welche diskreten Zuschreibungen existieren? Wie wird Ironie, Lob und Kritik verteilt? Wie wird auf Schüler reagiert, die den eigenen geschlechtlichen Vorstellung nicht entsprechen? Existiert ein Konkurrenzverhältnis um symbolisches Kapital zu den Schülern, insbesondere zu den Handlungsmustern hegemonialer Männlichkeit? Was wird unter Geschlechtergerechtigkeit verstanden? Bei der Vertiefung der Frage nach geschlechtlichen Dramatisierungs- und Entdramatisierungsprozessen seitens der Lehrkräfte besteht noch weiterer Forschungsbedarf.

Mit größerem theoretischen Vorverständnis und einer kritischen (Selbst-)Reflexion sind zwei wesentliche Voraussetzungen für eine Enthierarchisierung von Geschlecht geschaffen, die auf eine Dramatisierung – eine stärkere Präsenz des Themas – in den Köpfen abzielt. Im schulischen Alltag benötigt es dann im Gegenzug Entdramatisierungen, wie die Beispiele offensiver Thematisierung von Geschlecht zeigen.

Bei dem Bemühen um geschlechtergerechte und enthierarchisierte Strukturen kommt dem Körper eine wichtige Position zu, nicht nur als ‚Platzanweiser‘, sondern auch als Feld der Auseinandersetzungen selber. Auch hier ist vor einfachen Stereotypen zu warnen, denn beispielsweise raumoffensives Verhalten konstruiert nicht in jedem Fall hegemoniale Männlichkeit, wie der Unterschied zwischen Rangelei und Paartanz zeigt. Viele Schüler (und Schülerinnen) haben Spaß und Interesse an Bewegung, welches in der Schule häufig nicht abgedeckt wird. Da Unterordnung als inkorporierte Strategie Eingang in den geschlechtlichen Habitus gefunden hat, und in starren Körperkonzepten mündet, folgt notwendigerweise, dass der Körper stärker in den Blick (schul-)pädagogischer Bemühungen rücken sollte.

Nicht nur beim traditionell dafür vorgesehenen Sport, sondern auch in Pausen und Unterricht können auf körperlicher Ebene alternative Männlichkeitskonzepte ausprobiert werden. Wobei sich für den Sportunterricht Experimente mit erlebnispädagogischen oder auf Kooperation ausgerichteten Elementen als wichtige Bereicherung erweisen können. Aber auch an anderen Stellen finden sich häufig tradierte und stereotype Körperkonzepte, wie beispielsweise im Biologieunterricht. Alternative körperliche Erfahrungen ermöglichen den Schülern, die starre Abwehr von Emotionen aufzuweichen.

Gerade Jungen, für die die offensiv-körperliche Ebene eine wichtige Inszenierungsplattform darstellt, können an diesem Punkt pädagogisch angesprochen und durch körperliche Erfahrungen zu Entdramatisierungen tradierter Männlichkeitsinszenierungen angeregt werden. Es existieren mit Toberäumen, bewegten Pausen und ähnlichen Ideen bereits Konzepte, die auch einer geschlechterreflektierenden und entdramatisierenden Praxis zugute kämen. Es muss nicht das oft bemühte Rad neu erfunden, sondern neu verwendet werden.

Zur Entwicklung geschlechtergerechter Strukturen in der Schule ist desweiteren die komplizenhafte Männlichkeit von zentraler Bedeutung. Da Männlichkeit als Gruppen- und eben nicht als Einzelphänomen funktioniert, installieren die Schüler eine männersolidarisch strukturierte Jungengruppe zur Absicherung ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit, indem sie auf die Dramatisierung von Geschlecht zurückgreifen. Da diese eine wesentliche Stütze des Systems hegemonialer Männlichkeiten darstellt, sollten die Interaktionen in der Klasse darauf ausgerichtet sein, den Einflussbereich dieser Strukturen zu minimieren. Dies bedeutet aber gerade nicht das Unterbinden von Freundschaften zwischen Jungen, sondern die Etablierung eines Klimas, in dem männersolidarische Strukturen tendenziell wirkungslos sind. Es gilt diesen Strukturen, wenn sie ein hierarchisches Gefälle in der Klasse etablieren, die Unterstützung zu entziehen, indem genau die Schüler und Schülerinnen in ihren Absichten gestärkt werden, die kein Teil der ‚Wir-Gruppe‘ sind.

Der Begriff der Gerechtigkeit deutet an, dass es auch um die Stärkung untergeordneter und marginalisierter Männlichkeiten geht. Da die Handlungsmuster keine starren identitären Merkmale darstellen, sondern kontextualisierte soziale Positionen, sollten die Übergänge für die Schüler variabel gestaltet werden. So kann allen Schülern Zugang zu den spezifischen Erfahrungen der unterschiedlichen Handlungsmuster ermöglicht werden, um die Struktur der Binnenrelation zu irritieren und somit Hierarchien abzubauen. Es ist eine einfache Wahrheit, dass die beste Methode gegen die Etablierung männersolidarischer Strukturen in einem enthierarchisierten Klassenklima liegt, zu dem Mädchen wie Jungen gleichermaßen beitragen.

Auch die Erfahrung des Versagens und der Unterordnung sollte, wenn möglich, vermieden werden. Nicht aus falsch verstandener ‚Rücksichtnahme‘, sondern weil die Erfahrung von Unterordnung den Schülern die Sprache und damit die Artikulationsmöglichkeiten raubt. Es ergeben sich auf diese Art keine Handlungsalternativen für die Schüler. Nicht erst durch die der geschlechterreflektierenden Perspektive ist bekannt, dass ein Unterschied zwischen Kritik und Entwertung auch auf Seiten der Lehrkräfte existiert.

Die Schüler selber bieten Auswege an. Das Handlungsmuster alternativer Männlichkeit, welches die Möglichkeit der Entdramatisierung und Enthierar-

chisierung zugleich bietet, weist eine Richtung auf, in die Schüler unterstützt werden können. Die ‚just-in-time‘-Männlichkeit, die sich bei den Schülern erst in ihrer Erprobungsphase befindet, bietet hingegen mehr Möglichkeiten, die hegemoniale Position zu wahren.

Allerdings kann die Dramatisierung von Geschlecht im schulischen Alltag auch geschlechtergerechtere Prozesse in Gang setzen. Beispielsweise bei der zeitweiligen Geschlechtertrennung im Unterricht oder bei der Bearbeitung emotional brisanter Themen. Dieses wird jedoch nur zu einem Mehr an Geschlechtergerechtigkeit führen, wenn nicht mit stereotypen Vorstellungen laboriert wird, sondern auch innerhalb der geschlechterhomogenen Gruppe die Ordnung der Geschlechter thematisiert wird. Die Idee, den Sexualkundeunterricht geschlechtlich zu trennen, ist nicht falsch, sondern die stereotypen geschlechtlichen Vorannahmen erst führen zu den skizzierten geschlechtlichen Tradierungen.

Für den pädagogischen Umgang mit Jungen wird es zunehmend wichtiger, Schule derart zu gestalten, dass sie in ihrer individuellen Suche jenseits von Defizitorientierungen oder Wiederherstellungsversuchen männlicher Hegemonie unterstützt werden. Den Schülern Orientierung beim stattfindenden Transformationsprozess zu bieten, ist pädagogisch eine große Herausforderung. Denn es zeigt sich die Notwendigkeit, die Suche der Jungen nach Antworten ernst zu nehmen und moderierend zu begleiten.

Dabei sind einzelne Ansätze sehr zu begrüßen. Wirklichen Erfolg wird eine Schule jedoch vermutlich erst dann haben, wenn geschlechtsbewusste Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung als Querschnittsaufgabe für sämtliche Bereiche der Schulorganisation begriffen wird. Dafür ist es notwendig, nicht ausschließlich Jungenarbeit als ‚neues Allheilmittel‘ anzusehen, sondern Jungen und Mädchen gemeinsam zu berücksichtigen. Denn die Dramatisierung von Männlichkeit führt ebenso wenig zu einer geschlechtergerechteren Schule wie die von Weiblichkeit.

Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dieses, viel stärker die einzelnen Schüler und Schülerinnen in den Blick zu bekommen, anstatt nun einen an Geschlecht angepassten Unterricht zu gestalten. Individualisiertes Lernen und das Lernen voneinander könnte bei den Schülern (wie auch den Schülerinnen) mehr eigenes Interesse wecken – unabhängig davon, ob Thema oder Didaktik nun besonders ‚jungen- oder mädchenfreundlich‘ ist.

Geschlechtergerechtigkeit bedeutet auch, die Partizipationsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu stärken. Denn Gerechtigkeit wird nur hergestellt werden, wenn die Bemühungen im Interesse aller an der Institution Schule Beteiligten liegen. Dabei stellt Geschlecht nur eine Kategorie sozialer Ungleichheit dar. Der hier entwickelte detaillierte Einblick in die Lebenslagen

von Jungen im gymnasialen Alltag kann durch diese Dramatisierung dazu beigetragen, Schule geschlechtergerechter zu gestalten.