Schwerpunkt

Oktay Aktan, Cornelia Hippmann, Michael Meuser[1]

„Brave Mädchen"?
Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte

Zusammenfassung

Weibliche Peerkulturen gelten als passfähiger zu den Erwartungen und Anforderungen des Systems Schule als männliche. Der Artikel diskutiert auf der Basis eines Fallvergleichs von zwei Schulen, die sich hinsichtlich der sozialen Herkunft der SchülerInnen und des Rufs der Schule deutlich unterscheiden, ob und inwieweit es Schülerinnen durch ein gelungenes *impression management* gelingt, sich auf der Vorderbühne passfähig zu den gängigen Erwartungen der Schule zu inszenieren, obwohl ihr Verhalten den festgelegten Normen nicht immer entspricht, und wie die LehrerInnen als „Ko-KonstrukteurInnen" an der Herstellung weiblicher Passfähigkeit beteiligt sind.

Schlüsselwörter
Gruppendiskussion, impression management, Mädchen, Peergroup, Peerkultur

Summary

"Good girls"? – The construction of compatibility of female peer cultures with school requirements by girls and teachers

Female peer cultures are regarded as more compatible with schools' expectations and requirements than male peer cultures. Based on a comparison of two schools that differ considerably in regard to pupils' social background and the schools' reputation, the article discusses whether and to what degree female pupils succeed in exercising impression management that enables them to present themselves on the front stage so as to fulfill their school's expectations although their behavior does not always fit with school norms. The article also shows how teachers are involved as "co-constructors" in accomplishing the compatibility of female peer cultures.

Keywords
girls, group discussion, impression management, peer culture, peer group

1 Einleitung

Das Bild des „braven" Mädchens, das die institutionellen Erwartungen des Systems Schule hinsichtlich der Leistungs- und vor allem sozialer Verhaltensstandards erfüllt, ist nicht nur Bestandteil gängiger Geschlechterstereotype, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen präsent. Mädchen gelten als passfähiger zu den Erwartungen und Anforderungen des Systems Schule als Jungen. Mit Rekurs auf die von Goffman (1959) entwickelte dramatologische Perspektive begreifen wir Passfähigkeit als ein zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestelltes Produkt. Passfähigkeit wird (auch) als ein Effekt der Beherrschung

1 Wir danken den anonymen GutachterInnen für ihre Anmerkungen und Hinweise zur Überarbeitung.

der Techniken des *impression management* analysiert, mit denen das, was auf der „Hinterbühne" der Peergroup geschieht, der Wahrnehmung auf der „Vorderbühne" des Unterrichts entzogen wird und deren Wirksamkeit das Ergebnis wechselseitig aufeinander bezogener Konstruktionen von SchülerInnen und LehrerInnen ist.

Schulstudien, die auf Goffmans Selbstinszenierungskonzept rekurrieren, begreifen das offizielle Unterrichtsgeschehen als die Vorderbühne, die Subkultur der SchülerInnen als die Hinterbühne (Wagner-Willi 2005: 18). Zinnecker (1978, 2001) und von Rosenberg (2008) pointieren, dass der Unterricht die Vorderbühne ist, auf der die SchülerInnen die Performance ihrer LehrerInnen kritisch begutachten. Die Funktion der LehrerInnen bestehe darin, als „Wächter der Situation" (Zinnecker 2001: 55) die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber den Angriffen von der Hinterbühne zu verteidigen. Divergierend dazu liege das Interesse der SchülerInnen darin, die Bedeutung der Hinterbühne in der Schule zu vergrößern (Zinnecker 2001; von Rosenberg 2008).

Der vorliegende Artikel knüpft an diese Unterscheidung an. Er diskutiert, ob und inwieweit es den Schülerinnen durch ein erfolgreiches *impression management* gelingt, sich auf der Vorderbühne passfähig zu den gängigen Erwartungen der Schule zu inszenieren, obwohl ihr Verhalten den festgelegten Normen nicht immer entspricht, und welche Bedeutung hierbei der Wahrnehmung des Schülerinnenverhaltens durch die Lehrkräfte zukommt. Dem Einfluss von Geschlecht in Verbindung und Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien wie soziales Herkunftsmilieu, Schulform und Ruf der Schule wird dabei eine besondere Beachtung geschenkt. Indem der Artikel zeigt, dass die Beurteilung der Mädchen durch ihre LehrerInnen von einem gelungenen *impression management* der SchülerInnen beeinflusst wird, entwickelt er ein Verständnis weiblicher Passfähigkeit, das deren mehr oder minder starkes Vorhandensein als ein von strukturellen Rahmenbedingungen bestimmtes interaktiv hergestelltes Produkt begreift.

2 Empirische Grundlage und methodisches Design

Grundlage der folgenden Ausführungen ist ein Forschungsprojekt, welches das Verhältnis von Peergroup-Orientierungen und schulischen Anforderungen in intersektionaler Perspektive zum Gegenstand hatte.[2] An drei Gymnasien und drei Gesamtschulen wurden 24 Gruppendiskussionen mit SchülerInnen der Jahrgangsstufe 9 und zehn Gruppendiskussionen mit LehrerInnen geführt. Ein entscheidendes Kriterium für die Auswahl der SchülerInnengruppen war, dass die Jugendlichen miteinander befreundet sind, innerhalb und außerhalb der Schule. Die Diskussionen wurden also nicht mit der gesamten Klasse geführt, sondern mit kleineren Gruppen innerhalb des Klassenverbandes, deren Mitglieder eine gemeinsame Interaktionsgeschichte haben. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die in der Forschungssituation sich manifestierenden kollektiven Sinngehalte „nicht erst im Diskurs [entstehen], sondern [...] durch diesen *repräsentiert*" werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 106; Hervorh. i. O.). Um den Einfluss von Geschlecht in Verbindung und Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien wie so-

2 Das von der DFG geförderte Projekt hat den Titel: „Geschlecht, Milieu, Ethnizität: Peer-Kulturen und schulische Anforderungen in intersektionaler Perspektive" (Laufzeit: 2010 bis 2013).

zialem Herkunftsmilieu und Ethnizität erfassen zu können, wurden, gemäß der im Feld vornehmlich vorfindbaren Gruppenstruktur, überwiegend geschlechtshomogene Gruppen ausgewählt (n = 18). Des Weiteren wurden zwei Diskussionen mit von Mädchen dominierten Gruppen und vier Diskussionen mit geschlechtsheterogenen Peergroups geführt. Peergroups aus bildungsnahen und bildungsfernen Herkunftsmilieus sind bei den autochthon zusammengesetzten Gruppen in gleichem Umfang in unserem Sample repräsentiert, bei den allochthonen Gruppen überwiegen solche aus bildungsfernen Milieus. Die Anzahl der allochthon und autochthon zusammengesetzten Gruppen ist mit jeweils zwölf identisch. Um die Wahrnehmung der Passfähigkeit von Peerkulturen durch LehrerInnen erfassen zu können, war ein zentrales Auswahlkriterium, dass diese zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen die befragten Jugendlichen unterrichteten. Die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert. Die Anonymisierung der TeilnehmerInnen ist durch Maskierung gewährleistet. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation.

3 Schulische Anforderungen und Peerkulturen

In der Literatur zum Verhältnis von Schule und Peergroup ist die Annahme verbreitet, dass es ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen den von der Institution Schule gesetzten Anforderungen und den in jugendlichen Peergroups gültigen Verhaltensstandards und -erwartungen gibt. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass der Lernort Schule und der Lernort Peergroup nach unterschiedlichen Logiken funktionieren und dass unterschiedliche Anerkennungsordnungen gelten (Grundmann et al. 2003). Die Institution Schule zollt Anerkennung auf der Basis von Leistung und Disziplin, festgehalten in Noten und Bildungstiteln; in der jugendlichen Peergroup kann eine Orientierung an diesen Kriterien hingegen geradezu kontraproduktiv für das Erlangen von Anerkennung sein. Die Forschung zu jugendlichen Peergroups geht von der Annahme einer weitgehenden Eigenständigkeit der Peerkultur aus, die sich eine „eigensinnige soziale Welt" schafft, „die mit den offiziellen schulischen Rahmenbedingungen nur noch wenig zu tun hat" (Helsper/Böhme 2002: 588). Im Sinne der bekannten Studie von Willis (1979), der die Peerkultur von Arbeiterjugendlichen als Gegenkultur zu Schule analysiert hat, hat sich eine Peerkulturforschung entwickelt, die jugendliche Subkulturen als eigenen Regeln folgende Gegenwelten begreift, die sich von schulischen Ansprüchen distanzieren (Breidenstein 2004).

Unterhalb der als grundlegend angenommenen und als adoleszenztypisch begriffenen Spannung zwischen Schule und jugendlicher Peerkultur ist jedoch zu differenzieren. In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass die Haltungen von Peergroups gegenüber der Schule beträchtlich variieren (Krüger et al. 2008). Pfaff weist darauf hin, dass Jugendkulturen und das in diesen stattfindende informelle Lernen „in einem Passungsverhältnis zur Schule stehen, das entweder komplementär angelegt ist oder schulische Leistungserwartungen zurückweist bzw. ersetzt" (Pfaff 2008: 34; vgl. auch Krüger et al. 2008). Das Verhältnis von jugendlichen Peergroups und der Institution Schule bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen kongruenten Welten einerseits, in

denen der Übergang von der einen in die andere Sinnwelt aufgrund von Habitusähnlichkeiten relativ reibungslos erfolgt, und hochgradig inkongruenten Welten andererseits, die einen „Grenzübertritt" extrem erschweren (Phelan/Davidson/Cao 1991). Wichtige, sozialstrukturell relevante und ineinander verwobene Differenzierungsmerkmale sind über Geschlecht (Lupatsch/Hadjar 2011; Smith 2007), soziales Milieu (Grundmann et al. 2003; Meier 2004) und Ethnizität (Carter 2006) konstituierte soziale Zugehörigkeiten, an die ungleiche Teilhabechancen am Bildungssystem geknüpft sind. Als ein weiteres Differenzierungsmerkmal benennen Lupatsch und Hadjar (2011: 182) den Schultyp.

Hinsichtlich der (In-)Kompatibilität von schulischen Anforderungen und Peergroup-Orientierungen gilt Geschlecht als ein zentrales Differenzierungskriterium. In einer Übersicht über einschlägige Forschungen halten Lupatsch und Hadjar (2011: 179ff.) fest, dass Mädchen als strebsamer, leistungsbereiter und disziplinierter, Jungen hingegen als weniger lernmotiviert, stärker schulentfremdet und unangepasster gelten. Eine Schulentfremdung finde sich zudem in höherem Maße bei Kindern aus bildungsfernen Milieus, insbesondere bei Jungen aus diesen Milieus. In einer eigenen Studie bestätigen sie den Befund einer stärker ausgeprägten Schulentfremdung bei Jungen und finden „positivere Schuleinstellungen der Peers" bei den Mädchen (Lupatsch/Hadjar 2011: 197). Die Unterschiede weiblicher und männlicher Peerkulturen sind ein wichtiger Faktor für die Erklärung des unterschiedlichen Schulerfolgs von Jungen und Mädchen. Tervooren weist darauf hin, dass es den Mädchen in der Schule zugutekommt, dass sie sich „in der Peer-Group vorrangig über Disziplin konstituieren" (Tervooren 2006: 228). Für Jungen kann es hingegen einen Prestige- und symbolischen Männlichkeitsgewinn darstellen, sich oppositionell zu den in der Schule gültigen Erwartungen und Regelsystemen zu verhalten (Budde 2005: 168ff.; Phoenix/Frosh 2005). Damit können sich Jungen von den ‚fleißigen' Mädchen abgrenzen und sie können ihre schlechteren Noten symbolisch relativieren (Jackson/Dempster 2009).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Artikel mit der Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen. Passung im schulischen Kontext begreifen wir in Anlehnung an Friebertshäuser als „Grad der Übereinstimmung zwischen den biographisch erworbenen Dispositionen, Habitus und Bewältigungsstrategien einer Schülerin oder eines Schülers und dem Idealmodell des Schülers und der Schulkultur innerhalb einer spezifischen Schule" (Friebertshäuser 2005: 140). In Erweiterung eines Verständnisses von Passfähigkeit, das diese als eine Eigenschaft von Individuen oder Gruppen begreift, fragen wir nicht nur danach, welche Bedeutung die Peergroup für die Herstellung von Passungsverhältnissen hat, sondern auch, welche vermittelnde Rolle den Erwartungen der LehrerInnen zukommt. In diesem Sinne begreifen wir Passfähigkeit als ein zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestelltes Produkt.

Der Begriff der Passfähigkeit lässt sich in zwei Dimensionen untergliedern: *Leistungspassfähigkeit* und *soziale Passfähigkeit.* Während Leistungspassfähigkeit sich auf Dispositionen der SchülerInnen hinsichtlich fachlicher Anforderungen sowie deren Einschätzung durch die LehrerInnenschaft bezieht, meint soziale Passfähigkeit die Kompatibilität des Sozialverhaltens der Peergroup mit den von der Institution Schule geforderten Handlungs- und Orientierungsmustern. Im Einklang mit den oben referierten Befunden präsentieren sich die Mädchen auch in unserer Studie tendenziell

als strebsamer und mithin leistungspassfähiger und männliche Peerkulturen als weitaus geringer sozial passfähig. Insbesondere für Jungencliquen ist oppositionelles Verhalten häufig eine Frage des Prestiges unter Peers sowie zentraler Teil ihrer kollektiven Orientierung und der alltäglichen Handlungspraxis (Budde 2005). Auch in den Gruppendiskussionen mit LehrerInnen wird im Allgemeinen die Meinung vertreten, dass Jungen zum System Schule tendenziell eine eher oppositionelle Position einnehmen. Hingegen werden weibliche Peergroups in der Regel eher als verhaltens- und leistungskompatibler wahrgenommen als die männlichen Peergroups. Wie noch zu zeigen sein wird, tendieren solche Perzeptionsmuster dazu, gegenläufiges Peergruppenverhalten auszublenden. Trotz notwendiger, nicht nur nach Milieu und Ethnizität, sondern auch im Hinblick auf die Schulform und die lokale Schulkultur vorzunehmender Differenzierungen lässt sich festhalten, dass die Geschlechterdimension gerade bei dem Grad der Intensität (nicht) sozial kompatiblen Verhaltens inner- und außerhalb des Unterrichts eine entscheidende Rolle spielt.

In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf die Dimension der sozialen Passfähigkeit und problematisieren den Nexus von sozialer Passfähigkeit und Weiblichkeit. Hier lassen sich trotz der zu beobachtenden geschlechtstypischen Unterschiede in deren Ausprägung – mehr als bei der Leistungspassfähigkeit – gegenläufige Tendenzen beobachten, die allerdings von den LehrerInnen, in Abhängigkeit von Schulform und lokaler Schulkultur, in unterschiedlichem Maße wahrgenommen werden.

4 Inszenierungen und Passungsverhältnisse. Ein Fallvergleich

Im Folgenden wird anhand eines Fallvergleichs zwischen einem Gymnasium und einer Gesamtschule mit unterschiedlichen Ansprüchen beleuchtet, ob und in welchem Maße sich weibliche Peergemeinschaften als sozial verhaltensadäquat zu den institutionellen Erwartungen des Systems darstellen und sich dementsprechend inszenieren. Des Weiteren wird diskutiert, inwieweit und unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen die LehrerInnen, auch aufgrund eigener geschlechterstereotyper Vorstellungen, die in den tagtäglichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen als vage Hintergrundkonstruktionen präsent sind, Mädchen tendenziell als sozial passfähiger als Jungen einschätzen.

Damit schließen wir an Untersuchungen an, die die Wechselwirkung zwischen der Schulform und z. T. auch dem Ruf der Schule und der Erfüllung der gängigen Verhaltensstandards durch die SchülerInnen erforscht haben. So beleuchtet Seiffge-Krenke (2006) anhand eines Fallvergleichs zwischen einem Gymnasium und einer Hauptschule die Abhängigkeit der sozialen Passfähigkeit der SchülerInnen von der besuchten Schulform. Dorn (2012) betrachtet am Beispiel einer Hauptschule den Einfluss des „Schul- und Klassenklimas" sowohl auf die Lernbereitschaft wie auch auf das Sozialverhalten der Schülerschaft. Popp (2002) analysiert die Bedeutung des Rufes der Schule für das Verhalten von Mädchen und Jungen in Gewalt- und Konfliktsituationen in unterschied-

lichen Schulformen. Sie zeigt u. a. auf, dass sowohl den LehrerInnen als auch den SchülerInnen einer Hauptschule, die öffentlich als „Drogen- und Gewaltschule" wahrgenommen wird, deren schlechter Ruf bewusst ist und dass die SchülerInnen ihr Verhalten dementsprechend ausrichten.

Im Sinne einer maximalen Kontrastierung werden ein Gymnasium, das einen hohen Exklusivitätsanspruch für sich geltend macht (das Grimm-Gymnasium), und eine Gesamtschule, die sich selbst als sozial schwierige Schule wahrnimmt (die Bergdorf-Gesamtschule) miteinander verglichen.[3] Die Unterscheidung betrifft nicht zuletzt das in der lokalen Schulkultur verankerte Selbstverständnis der Schulen hinsichtlich der an die SchülerInnen gestellten Leistungs- und Verhaltensansprüche. Dieses Selbstverständnis ist ein wesentlicher Teil der die Schulkultur ausmachenden „symbolischen[n] Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten" (Helsper 2008: 66). Anhand des Vergleichs wird gezeigt, wie die soziale Passfähigkeit von weiblichen Peerkulturen im Schulraum hergestellt wird und dass eine erfolgreiche Inszenierung ‚weiblicher Wohlanständigkeit' eines bestimmten strukturellen Rahmens bedarf, der durch die Dimensionen des sozialen Herkunftsmilieus der SchülerInnen, der Schulform und der Schulkultur bestimmt ist.

4.1 Zwei Schulen: das Grimm-Gymnasium und die Bergdorf-Gesamtschule

Zunächst werden wir kurz die beiden Schulen anhand des Bildes skizzieren, das die LehrerInnen und SchülerInnen in den Gruppendiskussionen von ihrer Schule präsentieren.

4.1.1 Das Grimm-Gymnasium

Das Grimm-Gymnasium reklamiert einen auf hohe Leistungsstandards bezogenen Exklusivitätsanspruch für sich, was auch dem Ruf der Schule in der lokalen Öffentlichkeit entspricht. Die SchülerInnen stammen überwiegend aus Elternhäusern, die dem Bildungsmilieu und z. T. der lokalen Elite angehören. Viele Eltern nähmen, so ein Lehrer, „was soziale Stellung, was Geld und sowas angelangt, ne recht gehobene Position" ein. Der exklusive Anspruch der Schule ist sowohl den LehrerInnen als auch den SchülerInnen bewusst. So betonen die LehrerInnen die hohe Leistungsdichte der SchülerInnen beiderlei Geschlechts sowie den reibungslosen, routinisierten Unterrichtsablauf. Die soziale Stellung der Eltern wird in einen kausalen Zusammenhang mit einer weitgehend als „vernünftig" und „gesund" beschriebenen Lernstruktur gebracht, wobei der Umstand, dass die Eltern ein hohes Aspirationsniveau hinsichtlich der schulischen Leistungen ihrer Kinder haben und sie fördern, hervorgehoben wird: „Ja und es sind Elternhäuser, die eben ihre Kinder fördern". Insgesamt sehen die LehrerInnen eine klare Verbindung zwischen der sozialen Herkunft der SchülerInnen und der herausgehobenen Position der Schule.

In ihren Darstellungen des sozialen Hintergrunds der SchülerInnen und dessen positiver Effekte für die Schulkultur (re)produzieren die LehrerInnen einen spezifischen, um Exklusivität zentrierten „Schulmythos" (Helsper et al. 2001). Ein Schulmythos organisiert Legitimation nach innen und strukturiert die Rekrutierung einer je spezifischen

3 Bei den Schulnamen handelt es sich um Maskierungen.

SchülerInnenschaft (vgl. Helsper et al.: 86). In soziologischer Perspektive handelt es sich hierbei um „Konsensfiktionen" (Hahn 1983), deren Funktion u. a. darin besteht, Wahrnehmungen und Erfahrungen so zu organisieren, dass sie den etablierten Mythos stützen. Dies bezieht sich auch, wie noch zu zeigen sein wird, auf die Wahrnehmung der Passfähigkeit des Schülerinnenverhaltens.

Der Mythos des Besonderen wird nicht nur in den Gruppendiskussionen mit den LehrerInnen, sondern auch mit den SchülerInnen sichtbar. Diesen ist bewusst, dass ihre Schule den Ruf des Besonderen insbesondere wegen der Milieuzugehörigkeit der Elternhäuser hat. In einer Gruppendiskussion mit einer männlichen Peergroup werden die SchülerInnen eines benachbarten Gymnasiums als „asozial" und einen „nicht so schönen Lebensstil" praktizierend beschrieben. Die an einer Differenz der Lebensstile festgemachte soziale Distinktion ist zentraler Teil der kollektiven Inszenierung der Gruppe und stabilisiert die Peergemeinschaft.

4.1.2 Die Bergdorf-Gesamtschule

Sowohl der Ruf als auch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnenschaft der Bergdorf-Gesamtschule unterscheidet sich deutlich von Ruf und Zusammensetzung des Grimm-Gymnasiums. Die Mädchen und Jungen weisen überwiegend einen bildungsfernen sozialen Hintergrund auf. Nur ein geringer Teil von ihnen strebt das Abitur an. Die LehrerInnen haben eine eher geringe Erwartungshaltung hinsichtlich der Leistungsstärke der SchülerInnen. Sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen bezeichnen die Schule als problematisch. In einer Gruppendiskussion bringen die LehrerInnen dies in einen Zusammenhang mit dem Herkunftsmilieu der SchülerInnen. Sie betonen, dass die Schule ihre SchülerInnen in hohem Maße „aus sozial problematischen Wohngegenden bekommt", die Eltern vielfach „um ihre Existenz kämpfen müssen", wegen einer hohen Arbeitsbelastung wenig Zeit mit ihren Kindern verbringen könnten und somit auch nicht in der Lage seien, das schulische Lernen ihrer Kinder zu unterstützen.

Wie im Grimm-Gymnasium korrespondieren hier ebenfalls die Einschätzungen des Rufs der Schule seitens der LehrerInnen und der SchülerInnen. Die Bergdorf-Gesamtschule wird auch von den SchülerInnen als eine Schule mit einem eher schlechten Ruf wahrgenommen. In einer Gruppendiskussion mit einer Gruppe allochthoner Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Elternhäusern wird dies mit dem dort anzutreffenden SchülerInnenprofil begründet: „Überhaupt auf unserer Schule sind ziemlich viele Ausländer [...] deswegen hat die Schule auch nich so'n guten Ruf eigentlich." Mit dem Verweis auf die hohe AusländerInnenquote und den eigenen Migrationshintergrund wird eine selbst attestierte niedrige Leistungsfähigkeit ein Stück weit relativiert. Damit wird eine im öffentlichen Diskurs verbreitete Zuschreibung gleichsam positiv gewendet: als Entlastung von Leistungsansprüchen. So wie die Distinktionsbestrebungen der SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums mit dem Exklusivitätsanspruch der Schule korrespondieren, so korrespondiert die Selbstethnisierung der SchülerInnen der Bergdorf-Gesamtschule mit dem schlechten Ruf dieser Schule.[4]

4 Die Eigencharakterisierungen der Schulen seitens der LehrerInnen wie der SchülerInnen schließen an eine in der Gesellschaft verbreitete Wertung an, die das Gymnasium als den Maßstab setzt, an dem auch andere Schulformen gemessen werden.

4.2 Selbstbeschreibungen der Schülerinnen

4.2.1 Grimm-Gymnasium

Den SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums wird von ihren LehrerInnen nicht nur eine hohe Leistungspassfähigkeit attestiert, sondern auch – und dies insbesondere den Mädchen – eine hohe soziale Passfähigkeit. In den Gruppendiskussionen mit den weiblichen Peergroups wird freilich deutlich, dass das von den Mädchen selbst berichtete Verhalten dem positiven Bild der Lehrkräfte nicht durchgängig entspricht. Den Mädchengruppen dieses Gymnasiums gelingt es aber, sich auf der Vorderbühne als sozial passfähig zu inszenieren. Dies scheint ihnen u. a. deswegen recht gut zu gelingen, weil im Erwartungshorizont ihrer LehrerInnen ein sozial nicht passfähiges Verhalten von Gymnasiastinnen nicht vertreten ist (vgl. Kap. 4.3.1).

In einer Diskussion an diesem Gymnasium reden die Schülerinnen über eine massive Form der sozialen Ausgrenzung und Stigmatisierung einer physisch behinderten Mitschülerin, die im Rollstuhl sitzt. Hintergrund ist die Situation eines möglichen Feueralarms in der Schule.

Aw:	Bei Amokalarm zuerst Selina in die Ecke schieben.
Bw/Cw:	@(3)@
Cw:	Hallo das is doch grad die Behinderste (.) als wenn Selina das Wichtigste wär
Aw:	@Ey wir sind alle auf einer Ebene- sie so- und Selina saß da so-@
Dw:	Ich glaub ich würd Selina eher dafür (verwenden irgendwie nen Schuss)
Bw:	@(3)@
Cw:	Näh ich glaub- ich glaub ich würd Selina aus dem Rollstuhl rausholen und den untern Schrank stelln
Bw:	@Hä::@ @(3)@[5]

Die gesamte Gruppe imaginiert mit großer Freude das Mobben eines unbeliebten und körperlich stark beeinträchtigten Mädchens, das im Rollstuhl sitzt. Sie überbieten sich nachgerade wechselseitig mit abwertenden Äußerungen über dieses Mädchen und mit Ideen, wie sie ihm schaden könnten. Dessen Behinderung fungiert nicht als Anlass einer bevorzugten Hilfeleistung, sondern dient als Argument, sich nicht vorrangig um dessen Rettung zu kümmern („als wenn Selina das Wichtigste wäre"). *Cw* geht noch einen Schritt weiter, indem sie phantasiert, dass sie am liebsten Selina aus dem Rollstuhl holen und diesen unter den Schrank stellen würde, womit dem behinderten Mädchen jede Möglichkeit, sich selbst zu helfen, genommen wäre. Das häufige und andauernde Lachen, das diese Schilderung begleitet, unterstreicht zum einen die Perfidität des imaginierten Handelns. Es kann aber auch als Indikator verstanden werden, dass die Freude, mit der die Gruppe die Szene ausmalt, auf die Imagination beschränkt bleibt und sich vermutlich nicht in einem realen Handeln niederschlägt.

Die Schülerinnen verstehen es allerdings, ein solches nicht sozial passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. In den Gruppendiskussionen mit den LehrerIn-

5 Die Transkription ist an dem für die Dokumentarische Methode entwickelten Schema orientiert (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013: 399f.). „@" steht für Lachen. Die SchülerInnen sind mit einer Kombination von großen und kleinen, das Geschlecht anzeigenden Buchstaben markiert („Aw" steht für Schülerin A), die Diskussionsleiterin und der Diskussionsleiter sind mit „Yw" und „Ym" bezeichnet.

nen gibt es keine Hinweise auf ein sozial problematisches Verhalten der Mädchen. Offenkundig wissen die Schülerinnen, wie weit sie gehen können, um den guten Eindruck, den die LehrerInnen von ihnen haben, nicht zu gefährden. Dies zeigt sich in der folgenden Schilderung ihres Umgangs mit an der Schule geltenden Verhaltensregeln.

Cw: Ey was dürfen wir eigentlich?
Bw: Ja ey jetz ma echt
Dw: Wir dürfen gar=nix
Bw: └ Wir dürfen- wir dürfen in den Pausen nich in die Stadt
Aw: Ja das-
Cw: └ @Ja wir machen=s aba@

(Nach einem kurzen Zwischengespräch setzen sie das begonnene Thema fort.)

Bw: Wir machen=s aba eher- also wir machen=s nich unterbewusst aba-
Dw: Ja wir machen=s ja jetz auch nich um gegen die Regeln zu verstoßen- du machs=es halt eher so weil-
Bw: weil wir- weil wir Bock drauf haben. @(.)@
Aw: Ja weil=s hier langweilich is

Cw fragt, an die Mischülerinnen gerichtet, nach dem ihnen zugestandenen institutionellen Handlungsspielraum („was dürfen wir eigentlich"). Mit „eigentlich" deutet sie an, dass dieser recht klein sei. *Bw* unterstreicht dies mit der Aufforderung, dies klar zu benennen. Daraufhin stellt *Dw* apodiktisch fest, dass ihnen keinerlei Handlungsspielräume bzw. Autonomie zugestanden werden. *Bw* führt als Beispiel an, dass ihnen nicht gestattet sei, in den Pausen das Schulgelände zu verlassen. Wie *Cw* lachend deutlich macht, setzen sie sich über dieses Verbot hinweg, stellen also zumindest partiell eine gewisse Handlungssouveränität her. *Bw* bestätigt dies, nimmt aber eine Relativierung vor. Sie machen es „nicht unterbewusst". Diese Äußerung lässt sich so verstehen, dass ihr nicht regelkonformes Handeln nicht aus einer untergründigen Protesthaltung oder einem grundlegenden oppositionellen Impuls gegenüber der Schule erfolgt. *Dw* bekräftigt dies, indem sie äußert, dass ihnen nicht daran gelegen sei, „gegen die Regeln zu verstoßen". Der Regelverstoß erfolge aus einem situativen Impuls („weil wir Bock drauf haben"). *Aw* führt diese Argumentationslinie weiter, indem sie anführt, das nicht regelkonforme Verhalten werde ausgelöst, wenn ihnen in der Schule langweilig sei. So wie der Regelverstoß erläutert wird, deutet die Darstellung auf einen gezielten Umgang damit hin, darauf, ihn nicht über eine bestimmte Grenze hinaus voranzutreiben. Sie anerkennen damit prinzipiell den von der Schule gesetzten institutionellen Rahmen. Es wird eine Distanz zu den Anforderungen der Institution Schule zum Ausdruck gebracht, ohne sich ihnen zu verweigern.[6]

4.2.2 Bergdorf-Gesamtschule

Obwohl in den LehrerInnendiskussionen an dieser Schule ein Defizit sozialer Passfähigkeit hervorgehoben wird, zeigen die Gruppendiskussionen mit den Peergroups, dass auch an dieser Schule seitens der SchülerInnen durchaus eine Bereitschaft zu schulischer

6 Damit agieren diese Schülerinnen in einer Weise, die von Pfaff (2008) als typisch für schulkritische Haltungen von SchülerInnen aus höheren sozialen Milieus beschrieben worden ist.

und sozialer Anpassung vorhanden ist. Dies wird in der folgenden Sequenz deutlich.

Yw: Und ähm wie geht=a so generell mit so mit Schulregeln um? Könnt=a nen bisschen was da sagen? [...]
Bw: Kommt drauf an was für Unterricht wir grad haben.
Aw: Ja aba-
Bw: Wenn das langweilich is hör so bisschen Musik. Also wenn wir fast gar nichts machen. [...]
Cw: Sind wir eigentlich-
Aw: (Sind wir auch ( ).)
Cw: Ja. Äh.
Bw: Ja ordentlich.
Aw: Ordentliche Kinder.
Cw: Ordentliche Schüler.

Die Sequenz zeigt, dass die Mädchen in dieser Peergroup sich bezüglich ihrer Passfähigkeit in Abhängigkeit vom fachlichen Inhalt des Unterrichts bzw. dessen Gestaltung positionieren. Ein abweichendes Verhalten erfolgt situationsbezogen, als Reaktion auf einen als ereignislos und langweilig wahrgenommenen Unterricht[7]. Die Form der Abweichung (Musikhören; vermutlich über Kopfhörer) verhindert, anders als offensivere Formen des Störens, nicht zwangsläufig einen Fortgang des Unterrichts. Die Mädchen ziehen sich gleichsam in einen akustisch abgeschotteten Raum zurück. Andere SchülerInnen können somit dem Unterricht weiter folgen. Die kollektiv übereinstimmende Selbstdarstellung als „ordentlich", welche die zuvor erfolgte Darstellung der teils eingeschränkten Passfähigkeit abschwächt, verweist darauf, dass die Clique durchaus angepasstes Verhalten im Schulraum zeigt bzw. zeigen möchte und der Typus des ‚braven Mädchen' auch an Gesamtschulen vorhanden ist.

Die Diskussion mit einer anderen Gruppe aus der Bergdorf-Gesamtschule rückt die mangelnde soziale Passfähigkeit speziell von Mädchencliquen im Unterrichtsraum in den Vordergrund der Darstellung. Es handelt sich nicht um eine reine Mädchengruppe, sondern um eine von Mädchen dominierte Peergroup, deren Mitglieder seit Langem dieselbe Klasse besuchen und aufgrund kollektiver abweichender Handlungen diverse Konflikte mit dem Lehrpersonal erlebt haben. In der nachfolgenden Sequenz ist das schulische Verhalten von Mädchen Gegenstand der Diskussion. In deren Darstellung stimmen die weiblichen und männlichen Mitglieder der Gruppe miteinander überein.

Bw: Ja aber öfters hamms die Mädchen die (so) Konflikte haben (.)
Aw: └Ja öfters die Mädchen
Bw: └als die Jungen
Aw: In letzter Zeit auf jeden Fa:ll das is so dass es ziemlich
Bw: streiten sie sich fast jede Woche welche
Aw: Ja ja meistens
Bw: dann fliegen die Fetzen
Aw: Überhaupt
Bw: beleidigen sich gegenseitig (mal) die Lehrer
Am: Mhm mhm du reisst die Haare raus ( ) mehr
Bm: └sind kleine Kleinigkeiten halt
Bw: Ich hab (diesen) geboxt

7 Hier wird der gleiche Begründungsrahmen wie in der Diskussion mit den SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums für das nicht konforme Verhalten bemüht.

Gesprächsgegenstand sind Konflikte in Mädchencliquen. Die Beschreibung der verbalen Auseinandersetzungen untereinander und mit den LehrerInnen („beleidigen sich gegenseitig mal den Lehrer") sowie der auf körperlicher Ebene ausgetragenen Konflikte mit MitschülerInnen („du reißt die Haare raus" und „ich hab diesen geboxt") verweisen auf Störformen im Unterricht, die gewöhnlich als für Mädchen untypisch angesehen werden. Die Mädchencliquen werden, anders als die männlichen Peers, als konfliktreiche Gemeinschaften beschrieben, die u. a. eine männlich konnotierte Aggressivität aufweisen und in denen die Konfliktaustragung eine Anwendung von Gewalt nicht ausschließt. An der Bemerkung von *Bm,* „sind kleine Kleinigkeiten halt!", wird sichtbar, dass diese Aggressivität bei den Mädchencliquen in dieser Gesamtschule nichts Außergewöhnliches ist, sondern im Rahmen der alltäglichen Normalitätsmuster der SchülerInnen verbleibt.[8]

Vergleicht man die Darstellungen des Schülerverhalten im Grimm-Gymnasium und in der Bergdorf-Gesamtschule, so zeigt sich zum einen, dass nicht passfähiges Verhalten kein ‚Privileg' der Gesamtschule bzw. der dort überwiegenden SchülerInnenschaft aus niedrigeren sozialen Milieus ist, sondern ebenfalls bei den Gymnasiastinnen aus einem höheren sozialen Milieu verbreitet ist. Unterhalb dieser Gemeinsamkeit sind jedoch feine Unterschiede sichtbar, die eine unterschiedliche Wahrnehmung des Schülerinnenverhaltens seitens der Lehrkräfte zur Folge haben. Der von den Mädchen am Grimm-Gymnasium berichtete Regelverstoß erfolgt kalkuliert, das imaginierte Mobbing ist gegen eine Mitschülerin gerichtet, ein aggressives Verhalten gegen Lehrkräfte wird nicht berichtet. All dies ermöglicht es den Schülerinnen, ihr sozial nicht passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. Das abweichende Verhalten der Mädchen an der Bergdorf-Gesamtschule impliziert eine Gewalt, die real praktiziert wird und durchaus Formen physischer Gewalt aufweist. AdressatInnen, zumindest der verbalen Aggression (des Beleidigens), sind zudem nicht nur die MitschülerInnen, sondern auch die LehrerInnen. Dieses nicht passfähige Verhalten wird mithin in stärkerem Maße auf der Vorderbühne praktiziert und kann damit, zumal es auch gegen Lehrkräfte gerichtet ist, von diesen kaum ignoriert werden.

4.3 (Mit-)Konstruktion von Passfähigkeit durch die LehrerInnen

Die unterschiedliche Wahrnehmung des Sozialverhaltens von Mädchen durch die Lehrkräfte an den beiden Schulen resultiert jedoch nicht nur daraus, dass die einen stärker auf der Hinterbühne, die anderen stärker auf der Vorderbühne agieren. Sie ist auch eine Folge unterschiedlicher erwartungsgesteuerter Aufmerksamkeitsfokussierungen der LehrerInnen.

8 Die Dopplung „kleine Kleinigkeiten" unterstreicht dies, gerade weil sich diese Formulierung an die übliche Wendung „keine Kleinigkeiten" zugleich anlehnt und von ihr abhebt. Die offenkundige Selbstverständlichkeit weiblicher Gewalt steht im Widerspruch zum Bild des „braven Mädchens". Obschon das Phänomen weiblicher Gewalt in der Gewalt- und der Geschlechterforschung nicht mehr ausgeblendet wird, ist es weiterhin unzureichend erforscht. Studien zum Gewalthandeln adoleszenter Mädchen deuten darauf hin, dass aktive Gewalt, mit Unterstützung der Gruppe, in das eigene Weiblichkeitskonzept integriert wird (vgl. Bruhns/Wittmann 2002; Campbell 1984). Dies scheint im vorliegenden Fall nicht anders zu sein.

4.3.1 Grimm-Gymnasium

Die Gruppendiskussionen mit LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums zeigen, dass diese sich in ihrer Einschätzung der Passfähigkeit von den Inszenierungen der Schülerinnen aus gutem Elternhaus beeinflussen lassen. Sie verhelfen dem *impression management* der Schülerinnen zum Erfolg. Der folgenden Sequenz geht eine Diskussion über Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei Gruppenbildung und Sitzordnung im Unterricht voraus.

Bw: dann- wenn man äh zum Beispiel zwei Jungen übrig sind, und äh die müssen dann in=neeine Mädchengruppe integriert werden, dann wird's manchmal auch schon schwieriger, ne?,(.) dann begehrt- begehren die auf, dann möchten sie doch lieber Partnerarbeit machen, wenn=dann zwei Jungs (.)äh alleine
Ym: └ Hm,hm @hm@
Bw: sind; und wenn die zwei Jungs dann auch noch äh klare Außenseita sind, in der Gruppe, dann wird's noch schwieriger, oda (.) die Mädchen Außenseita sind und die müssen halt wiederum zugeordnet werden wobei ich festgestellt hab, dass Mädchen einen (.) leichter äh als Außenseita in eine Mädchengruppe zu bringen sind, weil Mädchen aufnahmefähiga sind,
Yw: Hm, hm.
Bw: Offener sind, äh auch andere wiederrum äh (.) miteinzubeziehen.
[...]

Cm: Ähm (.) das kann=ich nur unterstützen; Mädchen fragen dann auch- ich=hab also konkret (.) in dieser neunten Klasse zwei (.) absolute Außenseita als Jungs-
Ym: Hm, hm.
Cm: Ähm (.) sprechen auch die Jungs schon mal an (.) Wollt ihr, (.)
Yw: └Oke
Cm: u:nd das kann schon mal gelingen, manchma is aba auch erkennbar, es gelingt nicht, dann lass=ich die auch einzeln äh da arbeiten; aba Mädchen sind offener (.) als Jungs.

Die LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums schätzen Mädchen tendenziell als sozial passfähiger und integrativer ein als Jungen. Die integrierende Funktion der Mädchen erstreckt sich in der Wahrnehmung der LehrerInnen nicht nur auf die eigenen Geschlechtsgenossinnen, sie schließt bisweilen, die Geschlechtergrenze überschreitend, auch Jungen ein. Ein sozial exkludierendes Verhalten von Mädchen wird in den Gruppendiskussionen mit den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums nicht thematisiert. Es scheint kein Bestandteil ihres Erwartungs- und Wahrnehmungshorizonts zu sein. Die Integrationsfähigkeit wird als eine weibliche (Charakter-)Eigenschaft begriffen. Sie könnten besser als Jungen andere integrieren, weil sie „aufnahmefähiger" und „offener" seien.

4.3.2 Bergdorf-Gesamtschule

Im Unterschied zu den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums zeichnen die Lehrkräfte der Bergdorf-Gesamtschule ein vielschichtigeres Bild des Sozialverhaltens der Mädchen. Diese werden nicht grundsätzlich als ‚brav' wahrgenommen, vielmehr nehmen die LehrerInnen unterschiedliche, als geschlechtsspezifisch markierte Formen von Nicht-Passfähigkeit wahr. So werden Formen des Störens im Unterricht geschlechtlich zugerechnet. Die Mädchen schrieben „Briefchen", die Jungen würden „quatschen"

oder „Späßchen" machen. Das Stören der Mädchen hat den eher klandestinen Charakter einer Hinterbühnen-Aktivität, das Stören der Jungen findet auf der Vorderbühne statt. Gleichwohl bleibt das Geschehen auf der Hinterbühne den LehrerInnen hier, anders als im Grimm-Gymnasium, nicht verborgen. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer deutlich anderen Aufmerksamkeitsfokussierung, die von der Einschätzung geprägt ist, dass Mädchencliquen – stärker als Jungencliquen – ihre Probleme und Konflikte in den Unterricht hineintragen.

Der folgenden Sequenz aus einer Diskussion mit Lehrern geht eine Nachfrage der Diskussionsleitung voraus, ob und wieweit die Cliquen im Unterrichtsraum kollektiv die erwarteten schulischen Anforderungen erfüllen. Nach einer verallgemeinernden Darstellung der Cliquen und von deren Verhalten in der Schule fokussieren die Lehrer speziell die Mädchencliquen:

Cm: [...] schlimm is natürlich so diese (.) Cliquenwirkschaft bei den Mädchen find ich, weil die oft äh (.) so ziemlich dramatische Konsequenzen hat, ne?, also ich hab jetzt auch ein Mädchen, was nich mehr kommt, weil sie wahrscheinlich da irgendwie in irgendwelche komischen Geschichten involviert ist, (.) die auch direkt was mit Leistung zu tun haben, (die) eigentlich (1) klar, (Denise) strebt den Hauptschulabschluss an, is also keine leistungsstarke Schülerin, hatte aber durchaus zu Beginn des Schuljahres so die Tendenz durch Fleiß einiges wettzumachen, aber (.) das hat irgendwie nich funktioniert und=äh (.) sie

Yw: └Okay;

Cm: leidet (tatsäch-) darunter, dass eine dieser leistungsstärkeren Schülerinnen irgendwie immer komische Bemerkungen über sie macht und=äh (.) das verkraftet sie nich so ganz, also das (.) so diese Mädchencliquen, die sind schon, find ich, n=bisschen dramatischer [...]

Am: das hat so ne etwas hysterischeres äh Ergebnis, äh wenn- wenn bei den Mädchen kriegt man das sehr schneller als Lehrer wahrscheinlich einfach mit, dass was nich stimmt und dass das (.) Konsequenzen haben. Das- das endet oft schneller in

Ym: └Hm.

Am: nem Drama, ehm (.) ich glaube, die Jungs (.) da laufen ähnliche Sachen, aber die- die- die- (.) schaffen das (.) hm, das klingt jez blöd, ich- nich die schaffen das, sondern die- die klären das mehr unter sich.

Ym: Hm.

Am: Das wird eh an uns in der Regel gar nich rangetragen

In dieser Sequenz wird die „Cliquenwirkschaft" der Mädchengruppen bzw. deren Konfliktbewältigungsmechanismen dargestellt. Die Lehrer berichten, dass eine leistungsschwächere Schülerin, die versucht hatte, ihre Leistungen zu verbessern, um möglicherweise einen höheren Schulabschluss anzustreben, von einer leistungsstärkeren Schülerin gemobbt wurde („komische Bemerkungen") und schließlich infolgedessen zu einer Schulverweigerin geworden ist. Ausgehend von dem konkreten Fall erfolgt eine Generalisierung („diese Mädchencliquen"); das Verhalten der Mädchen wird in Relation zu dem der Jungen als „dramatischer" und „hysterischer" beschrieben. Mit der ersten Etikettierung wird die besondere Sichtbarkeit des Handelns der Mädchen betont, mit der zweiten wird auf ein gängiges Weiblichkeitsstereotyp rekurriert. Dieses ‚typisch weibliche' Verhalten wird als Grund dafür gesehen, dass die Lehrkräfte sich mit den Konflikten der Mädchen untereinander mehr befassen müssten als mit denen der Jungen („das endet oft schneller in nem Drama"). Ein weiblich konnotiertes Verhalten und Konfliktlösungsmuster wird – entgegen der verbreiteten Vorstellung von den Unterricht weniger störenden Mädchen – mithin zu einer Störquelle im Unterricht, wohingegen die

Jungen ihre Konflikte intern klärten. Konflikte innerhalb der Jungencliquen wirkten sich nicht negativ auf das Unterrichtsgeschehen aus („Das wird eh an uns in der Regel gar nich rangetragen"). Indem die Mädchen, nicht aber die Jungen, ihre Konflikte auf die Vorderbühne bringen, wird der Wahrnehmung der LehrerInnen der Bergdorf-Gesamtschule ein sozial nicht passfähiges Verhalten von Mädchen zugänglich, während das *impression management* der Schülerinnen des Grimm-Gymnasiums genau dies verhindert.

5 Diskussion

Während die SchülerInnen des Grimm-Gymnasiums die Techniken des *impression management* virtuos beherrschen, sodass die Passfähigkeit in einer ‚weiblich' antizipierten Form bzw. konform zum stereotypen Rollenbild des „braven Mädchens" hergestellt wird, lässt sich die in den Gruppendiskussionen sowohl mit den Peergroups als auch mit den LehrerInnen beobachtete geschlechtliche Konstruktion an der Bergdorf-Gesamtschule als tendenziell abweichend von den erwarteten weiblichen Handlungsmustern bezeichnen. Die vergleichende Perspektive zwischen den beiden, unterschiedliche Schultypen repräsentierenden Schulen zeigt, dass die Schülerinnen der Bergdorf-Gesamtschule in weitaus geringerem Maße die Techniken des *impression management* beherrschen als die weiblichen Peergroups an dem von einem „Exklusivitätsmythos" getragenen Grimm-Gymnasium. Vor dem Hintergrund der Bestimmung der Passfähigkeit als eines zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auf der Basis wechselseitig vorgenommener Zuschreibungen hergestellten Produkts ist die Inszenierungskompetenz, über die Schülerinnen an diesem Gymnasium verfügen, nicht nur als Teil einer im Herkunftsmilieu vermittelten habituellen Disposition zu begreifen, sondern auch als gleichsam institutionell gefördert. Die LehrerInnen an diesen Schulen erwarten von den Mädchen ein sozial nicht passfähiges, mit den von der Institution Schule geforderten Handlungsmustern inkompatibles Verhalten erst gar nicht. Auch dies trägt dazu bei, dass ihnen ein durchaus existierendes, den Standards einer angepassten „wohlanständigen" Weiblichkeit entgegenstehendes Verhalten auf der Hinterbühne verborgen bleibt. Insofern tragen diese LehrerInnen als eine Art „Ko-KonstrukteurInnen" zur Stabilisierung einer auf klassische Weiblichkeitsstereotype bezogenen Passfähigkeit im Schulraum bei, indem sie das Bild der „braven Mädchen" reproduzieren.

Die LehrerInnen an der Bergdorf-Gesamtschule, die einen „schlechten Ruf" hat, nehmen ein nicht sozial passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne in der Regel eher wahr und durchschauen es, weil sie es erwarten. Sie können es auch deswegen nicht ignorieren, weil sich ein aggressives Verhalten der Mädchen nicht nur gegen MitschülerInnen, sondern mitunter auch gegen sie selbst richtet. Mithin sind sie sensibler für sozial nicht passfähiges Verhalten und haben eine geringere Erwartungshaltung an das Sozialverhalten von Schülerinnen als ihre KollegInnen am Grimm-Gymnasium. Dass die Mädchen an der Bergdorf-Gesamtschule deutlich weniger die *impression management*-Techniken beherrschen, lässt nicht nur auf eine geringer ausgeprägte habituelle Disposition dieser Schülerinnen schließen. Sie hätten damit auch weniger Erfolgsaussichten. *Impression management* ist ein performativer Akt, dessen Erfolg notwendigerweise von den Reaktionen derjenigen bestimmt wird, an die er adressiert ist.

Passungsverhältnisse werden, so Helsper (2008), lokal zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ausgehandelt. Die performativen Akte, in denen dies geschieht, sind allerdings in einen strukturellen Möglichkeitsraum eingelassen, der durch eine spezifische Konstellation von Geschlecht, sozialer Herkunft, Schulform und Ruf der Schule bestimmt ist. Sowohl die Handlungen der Schülerinnen als auch die darauf bezogenen Erwartungen und Wahrnehmungen der LehrerInnen sind durch diese Konstellation geprägt.

Der hier – im Sinne einer maximalen Kontrastierung – vorgenommene Vergleich zweier Schulen resultiert in der These, dass die Konstruktion des „braven Mädchens" als eine komplexe Konfiguration von Schülerinnenhandeln, sozialem Herkunftsmilieu der SchülerInnenschaft, LehrerInnenwahrnehmung, Schultyp und Schulmythos gesehen werden muss. Einem hohen sozialen Milieu angehörende Schülerinnen verfügen nicht nur über eine habituelle Disposition der „Wohlanständigkeit", sie beherrschen auch – vermutlich bedingt durch ihre milieutypische Sozialisation – geradezu virtuos die Techniken des *impression management*. Diese erlauben es ihnen, nicht passfähiges Verhalten auf der Hinterbühne zu belassen. Dies allein entzieht es aber nicht der Wahrnehmung durch die LehrerInnenschaft. Es trifft auf eine Wahrnehmungsgerichtetheit, die ein nicht passfähiges Verhalten weder von Gymnasiastinnen noch vor dem Hintergrund des Herkunftsmilieus der Schülerinnen erwartet und die zudem durch den besonderen Schulmythos der Exklusivität verstärkt wird. Eine andere, gleichwohl nicht weniger komplexe Konfiguration ermöglicht eine vom Bild des „braven Mädchens" abweichende Konstruktion an der Bergdorf-Gesamtschule. Ein – hinsichtlich der Passfähigkeit – von geschlechterstereotypen Vorstellungen bestimmter Erwartungshorizont scheint bei den LehrerInnen des Grimm-Gymnasiums stärker ausgeprägt zu sein als bei denen der Bergdorf-Gesamtschule.[9] Die Konstruktion einer weiblichen sozialen Passfähigkeit erweist sich als eine typische Mittelschicht-Angelegenheit nicht nur im Hinblick auf den familial erworbenen „primären Habitus" (Kramer/Helsper 2011: 110), sondern auch in der Hinsicht, dass die Erwartungshaltungen der LehrerInnen von der durch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnenschaft (mit)bestimmten Schulkultur abhängen. In einer Schule, deren schlechter Ruf mit der „problematischen" Herkunft der SchülerInnen begründet wird, sind Weiblichkeitskonstruktionen jenseits des Mittelschicht-Normalmodells möglich, in einer von einem Exklusivitätsmythos getragenen Schulkultur, die als Garanten ihrer Exklusivität die „recht gehobene Position" der Eltern der SchülerInnen sieht, kann nur dieses Mittelschicht-Normalmodell reproduziert werden.

Der Vergleich der beiden Schulen unterstützt die in der Geschlechterforschung auf programmatischer Ebene seit Längerem formulierte Forderung nach einer differenzierten, nicht homogenisierenden Behandlung von Weiblichkeits- (und Männlichkeits-) Mustern. Er zeigt darüber hinaus, dass weibliche Passfähigkeit keine Eigenschaft von Schülerinnen ist, sondern – ebenso wie Nicht-Passfähigkeit – interaktiv erzeugt wird. Zudem verweist der Fallvergleich auf die Fruchtbarkeit einer intersektionalen Perspekti-

9 Dass die LehrerInnen der Bergdorf-Gesamtschule hinsichtlich der Passfähigkeit des Verhaltens der Mädchen kein stereotypes Weiblichkeitsbild reproduzieren, heißt allerdings nicht, dass ihre Wahrnehmungen generell frei von Geschlechterstereotypen erfolgten. Auch sie rekurrieren auf solche Stereotype, z. B. wenn sie das Konfliktverhalten von Mädchen als „dramatischer" und „hysterischer" beschreiben als das der Jungen.

ve, die das Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien (hier: soziales Milieu, Geschlecht, Schulform) nicht nur – in gesellschaftstheoretischer Absicht – auf einer sozialstrukturellen Ebene fokussiert (vgl. hierzu Knapp 2013), sondern auch auf einer performativen. Die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der LehrerInnen an den beiden Schulen sind getragen von der auf die soziale Herkunft bezogenen Wahrnehmung der Schülerinnen und dem mit der Herkunft der SchülerInnenschaft korrespondierenden Ruf der Schule bzw. ihrem Schulmythos. In dieser über eine spezifische Perspektivenfokussierung vermittelten Weise haben sozialstrukturelle Faktoren eine Wirkung auf Konstruktionen von Geschlecht, hier von schulbezogenen Weiblichkeitskonstruktionen. In einer Schule mit einem schlechten Ruf wird Mädchen ein Verhalten zugetraut, das dem gängigen Weiblichkeitsstereotyp widerspricht, während in einer Schule mit einem Exklusivitätsmythos insbesondere die Mädchen als Repräsentantinnen der Wohlanständigkeit und damit des guten Rufs der Schule gelten. Damit ist nicht gesagt, dass die LehrerInnen an Schulen mit einem schlechten Ruf, weil sie das Geschehen auf der Hinterbühne nicht ausblenden, ein realistischeres Bild der Weiblichkeitsmuster ihrer Schülerinnen haben. Vielmehr konstruieren Schülerinnen und LehrerInnen auf jeder der beiden Schulen den Typus von Weiblichkeit, der mit der jeweiligen, von sozialstrukturellen Rahmenbedingungen (mit)bestimmten Schulkultur kompatibel ist.

Literaturverzeichnis

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8

Breidenstein, Georg. (2004). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 921–940). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_38

Bruhns, Kirsten & Wittmann, Svendy. (2002). *Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen.* Opladen: Leske + Budrich. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93243-3

Budde, Jürgen. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag*. Bielefeld: transcript. http://dx.doi.org/10.14361/9783839403242

Campbell, Anne. (1984). *The Girls in the Gang. A Report from New York City*. Oxford: Clarendon Press.

Carter, Prudence L. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education*, *79*, 304–328. http://dx.doi.org/10.1177/003804070607900402

Dorn, Anke. (2012). *Den Schulabschluss schaffen. Erfolgsbedingungen einer schulischen Förderungsmaßnahme.* Wiesbaden: Springer VS.

Friebertshäuser, Barbara. (2005). Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In Barbara Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 127–144). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80754-0_7

Goffman, Erving. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Grundmann, Matthias; Groh-Samberg, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H. & Bauer, Ullrich. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(1), 25–45. http://dx.doi.org/10.1007/s11618-003-0003-8

Gruenewald-Huber, Elisabeth; Gysin, Stefanie & Braun, Dominique. (2011). Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In Andreas Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 203–234). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_9

Hahn, Alois. (1983). Konsensfiktionen in Kleingruppen. Dargestellt am Beispiel von jungen Ehen. In Friedhelm Neidhardt (Hrsg.), *Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien.* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25 (S. 210–232). Köln: Westdeutscher Verlag.

Helsper, Werner. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Helsper, Werner & Böhme, Jeanette. (2002). Jugend und Schule. In Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. (S. 567–597). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_25

Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten & Lingkost, Angelika. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1.* Opladen: Barbara Budrich. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7

Jackson, Carolyn & Dempster, Steven. (2009). 'I Sat Back on My Computer … with a Bottle of Whisky Next to Me': Constructing 'Cool' Masculinity Through 'Effortless' Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, *18*(4), 341–356. http://dx.doi.org/10.1080/09589230903260019

Knapp, Gudrun-Axeli. (2013). Zur Bestimmung und Abgrenzung von „Intersektionalität". Überlegungen zu Interferenzen von „Geschlecht", „Klasse" und anderen Kategorien sozialer Teilung. *Erwägen. Wissen, Ethik*, *24*(3), 341–354.

Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl.) (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6

Krüger, Heinz-Hermann; Köhler, Sina-Mareen; Zschach, Maren & Pfaff, Nicolle. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Barbara Budrich.

Lupatsch, Judith & Hadjar, Andreas. (2011). Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In Andreas Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 177–202). Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4_8

Meier, Ulrich. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 187–216). Wiesbaden: VS Verlag.

Pfaff, Nicolle. (2008). Jugendkulturen als Kontext informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere? *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 34–48.

Pfaff, Nicolle; Zschach, Maren & Zitzke, Christiane. (2008). Peergroupppraxen und Umgang mit Schule – eine Sache des Geschlechts? In Heinz-Hermann Krüger, Sina-Mareen Köhler, Maren Zschach & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 219–236). Opladen: Barbara Budrich.

Phelan, Patricia; Davidson, Ann Locke & Cao, Hanh Thanh. (1991). Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology & Education Quarterly, 22*(3), 224–250. http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k

Phoenix, Ann & Frosh, Stephen. (2005). „Hegemoniale Männlichkeit", Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In Vera King & Karin Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz* (S. 19–35). Frankfurt/Main, New York: Campus.

Popp, Ulrike. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Gewalt. Interaktion von Schülerinnen und Schülern.* Weinheim: Juventa.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München: Oldenbourg.

Rosenberg, Florian von. (2008). *Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung.* Berlin: Logos.

Seiffge-Krenke, Inge. (2006). *Nach Pisa. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenzen deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Smith, Jeffrey. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, *19*(2), 179–198. http://dx.doi.org/10.1080/09540250601165995

Tervooren, Anja. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit.* Weinheim, München: Juventa.

Wagner-Willi, Monika. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht.* Wiesbaden: VS Verlag. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80582-9

Willis, Paul. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule.* Frankfurt/Main: Syndikat.

Zinnecker, Jürgen. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In Gerd Bodo Reinert & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen* (S. 29–121). Reinbek: Rowohlt.

Zinnecker, Jürgen. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule.* Weinheim, München: Juventa.

Zu den Personen

Oktay Aktan, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Geschlecht, Jugend, Bildung.
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund
E-Mail: oktay.aktan@tu-dortmund.de

Cornelia Hippmann, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiterin, Technische Universität Dortmund, Institut für Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Qualitative Forschungsmethoden, Intersektionalität.
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund
E-Mail: cornelia.hippmann@tu-dortmund.de

Michael Meuser, Prof. Dr. phil. habil, Professor für Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Soziologie des Körpers, Wissenssoziologie, Methoden qualitativer Sozialforschung.
Kontakt: TU Dortmund, Fakultät 12, Institut für Soziologie, 44221 Dortmund
E-Mail: michael.meuser@tu-dortmund.de