

Davina Hüblich

Biografie, Schule und Geschlecht

Davina Hüblich

# Biografie, Schule und Geschlecht

Bildungschancen von SchülerInnen



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit von Davina Höblich wurde an der Universität Kassel im Fachbereich 04  
Sozialwesen, als Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der  
Philosophie (Dr. phil.) angenommen (Tag der Disputation: 9. Juli 2008).

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk  
berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im  
Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher  
von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16663-6

# Inhalt

Vorwort .....	7
Einleitung .....	9
1 Forschungsstand: Befunde zu Biografie, Schule und Geschlecht .....	14
1.1 Geschlechterbezogene Schulforschung.....	14
1.2 Pädagogische Befunde zu Schule und schulischer Sozialisation .....	23
1.3 Präzisierung des Forschungsinteresses und theoretische Bezugspunkte.....	38
2 Theoretische Vorüberlegungen .....	41
2.1 Geschlecht – Soziale Konstruktion von Geschlecht und Sozialisation .....	41
2.2 Sozialisation – Selbstsozialisation und Habitus.....	47
2.3 Biografie – biografietheoretische Klärungen .....	52
3 Methodologische und methodische Orientierungen .....	57
3.1 Objektiv-hermeneutische Rekonstruktion.....	57
3.2 Narratives Interview und Narrationsanalyse.....	63
3.3 Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Analyse .....	68
4 Eigenes Vorgehen – Erhebung, Auswertung, Triangulation, Forschungsfeld.....	72
4.1 Erhebung.....	72
4.2 Auswertung und Triangulation .....	76
4.3 Die Waldorfschule als Untersuchungsfeld.....	81
4.3.1 Die Waldorfschule(n).....	82
4.3.2 Organisch-genetischer Lehrplan, Inhalte und kindliche Entwicklung.....	83
4.3.3 Das pädagogische Konzept der KlassenlehrerInnen in der Waldorfpädagogik.....	85
4.3.4 Die Geschlechterfrage in der Waldorfpädagogik .....	86
5 Die SchülerInnen – Martin und Anna .....	90
5.1 „mein vater halt. also mein damaliger“ – Fallstudie Martin .....	90
5.1.1 Rekonstruktion der Eröffnungssequenz des Interviews.....	91
5.1.2 Segmentanalyse der biografischen Entwicklung .....	109
5.1.3 Biografische Gesamtformung Martin.....	147
5.2 „...also früher, war ich einzelkind, sechs jahre“ – Fallstudie Anna.....	152
5.2.1 Rekonstruktion der Eröffnungssequenz des Interviews.....	152
5.2.2 Segmentanalyse der biografischen Entwicklung .....	160
5.2.3 Biografische Gesamtformung Anna .....	193
6 Die Schule .....	197
6.1 Die Klassenlehrerin – Frau Weber.....	197
6.2 Die LehrerInnenschaft .....	221

6.3	Die Lehrerin, das Kollegium und die Institution – eine Kontrastierung .....	239
7	SchülerInnenbiografie, Schule und Geschlecht.....	243
7.1	Schulkulturelle Rahmungen im Kontext von Bildung, Erziehung und Geschlecht.....	243
7.1.1	Partizipation .....	245
7.1.2	Leistungsanforderungen .....	246
7.1.3	Inhalte.....	248
7.1.4	Pädagogische Orientierungen.....	250
7.2	Sozialisatorische Impulse und biografische Verarbeitungen .....	252
7.2.1	Biografisch erfahrene Gelegenheiten zur Mitgestaltung .....	253
7.2.2	Erleben von und Umgang mit schulischen Bildungsinhalten und Deutungsangeboten .....	255
7.2.3	Verarbeitung schulischer Leistungsanforderungen und leistungsbezogener Rückmeldungen .....	257
7.2.4	Möglichkeiten zur autonomen Individuation und der Umgang mit geschlechterbezogenen Identifikations- und Deutungsangeboten .....	259
7.3	Reflexionen zu sich konturierenden Anerkennungsverhältnissen und -problematiken.....	261
7.3.1	Martin – Individuationsgewinne und schulbiografische Passung durch Modulation .....	262
7.3.2	Anna – Behauptung und Konfrontation als Große unter Gleichen.....	263
8	Diskussion der Befunde – Erträge und Anschlussfragen .....	265
8.1	Schultheoretische Schlussfolgerungen.....	265
8.2	Professionstheoretische Schlussfolgerungen .....	268
8.3	Sozialisationstheoretische Schlussfolgerungen.....	271
8.4	Ausblick und Anschlussfragen.....	273
	Transkriptionsregeln und Abkürzungen des Datenmaterials.....	276
	Literatur.....	277

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Biografie, Schule und Geschlecht in Form einer rekonstruktiven empirischen Studie an einer Waldorfschule. Dabei interessiert aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaftlerin, wie SchülerInnen die sich Ihnen bietenden Gelegenheiten zur eigenen Verortung als Mädchen und Jungen im Rahmen ihrer Geschlechtersozialisation verarbeiten. Zum zweiten interessiert, welche Strukturen und Spielräume ihnen seitens der Schule und seitens der LehrerInnenschaft konkret geboten werden. In der vorliegenden Arbeit geht es also gerade nicht darum, die Spezifik der Waldorfschulen zu erhellen, sondern am Beispiel einer Waldorfschule den Zusammenhang von SchülerInnenbiografie, Schule und Geschlecht empirisch aufzuklären. Gleichwohl reihe ich mich in die Gruppe der sympathisierenden, aber kritischen ErziehungswissenschaftlerInnen, die dieses Feld erforsch(t)en, neben Heiner Ullrich, Till-Sebastian Idel, Katharina Kunze und Gunther Graßhoff ein.

Zu danken ist zuerst einmal den SchülerInnen und LehrerInnen „meiner Schule“, denen ich im Alltag über die Schultern schauen durfte, die mir einen Einblick in ihre Lebenswelt gewährten und mir ihre Lebensgeschichten erzählten. Ebenso ist der AG „Empirische Forschung Waldorfpädagogik“ zu danken, an deren Treffen ich erste Ergebnisse vorstellen, gemeinsam mit kritischen ErziehungswissenschaftlerInnen und WaldorfpädagogInnen diskutieren und hierüber ein tieferes Verständnis meines Untersuchungsfeld gewinnen konnte.

Die vorliegende Arbeit hätte ohne die Unterstützung, Ermunterung und Kritik zahlreicher Personen nicht entstehen können. Sie alle haben auf unterschiedliche Weise zu dieser Arbeit beigetragen. Zunächst sind Franz Hamburger und Eva Borst zu nennen. Sie haben mein Interesse an theoretischen Fragen und ihrer empirischen Beantwortung im Studium mit der ihnen eigenen Art der wissenschaftlichen Neugier und ihrer analytischen Schärfe geweckt. Den Einstieg als wissenschaftliche Mitarbeiterin eröffneten mir Heiner Ullrich, Bernd Stelmaszyk und Werner Helsper in dem von ihnen geleiteten DFG-Projekt. Während dieser dreijährigen Projektarbeit ermunterten und förderten sie mich mit kritischen Hinweisen und Gelegenheiten zur weiteren Qualifizierung. Besonders hervorheben möchte ich Gunther Graßhoff, der mir als Kollege im DFG-Projekt auch ein „wichtiger und kritischer Partner“ in meinem Einstieg in die Wissenschaft war. Unsere inhaltlichen Diskussionen prägen nicht nur den Abschlussbericht und die Endpublikation des DFG-Projektes, sondern boten mir auch eine Reflexionsfolie für die vorliegende Arbeit. Heiner Ullrich stand mir gerade in der Anfangsphase meiner Studie mit Anregungen, Hinweisen und Ermunterungen zur Seite. Das breite Spektrum seiner wissenschaftlichen Arbeit von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bis zur empirisch-rekonstruktiven Erforschung ihrer Gegenstände und Fragestellungen beeindruckten mich immer wieder aufs Neue und boten ein anregendes Umfeld für meine ersten Schritte in der Wissenschaft. Für die wertschätzende und unterstützende Zusammenarbeit bedanke ich mich bei ihm herzlich. Werner Helsper, sei für seine kollegiale und wertschätzende Art gedankt, mit der er gemeinsam mit Heiner Ullrich und Bernd Stelmaszyk das DFG-Projekt leitete. Die gemeinsamen Rekonstruktionen, Fall-

kontrastierungen und Theoretisierungen im Rahmen der Projektarbeit inspirierten und motivierten mich, mein Dissertationsprojekt voranzutreiben. Bernd Stelmaszyk unterstützte mich von Beginn an in der Entwicklung einer geschlechtertheoretischen Fragestellung. Die zahlreichen Gespräche zur Relevanz von Geschlecht für die schultheoretischen Debatten und die Schulforschung, ebenso wie die Diskussion methodischer und methodologischer Fragen der rekonstruktiver Forschung, halfen mir, mein Forschungsinteresse zu konkretisieren, einen eigenen Standpunkt in der Debatte zu beziehen und mein Forschungsdesign zu entwickeln. Für seine Betreuung der Arbeit gemeinsam mit Werner Thole über das DFG-Projekt hinaus sei ihm herzlich gedankt. Zu danken ist auch dem Kreis der „Hallenser Schulforschung“ um das Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), dessen theoretische wie empirische Anregungen, in Form von Workshops und gemeinsamen Projekt-Treffen, den Gang meiner Überlegungen und meinen Forschungsstils wesentlich geprägt haben. Besonders zu nennen sind hier Merle Hummrich, Susann Busse und Rolf-Thorsten Kramer.

Qualitativ-rekonstruktive Forschung ist mit dem Prinzip der Gruppeninterpretation immer auf kollegiale Zusammenhänge und kritische (Gegen)Interpretationen angewiesen. Zu danken ist daher dem Kolloquium AG Schulpädagogik von Heiner Ullrich Bernd Stelmaszyk und Fritz-Ullrich Kolbe, dem Forschungskolloquium von Detlev Garz, dem Fachkurs Interpretation und Verstehen IV 2003 und seinen TeilnehmerInnen, die gemeinsam unter der Leitung von Ulrich Oevermann mit mir erste Daten rekonstruierten. Zu danken ist in diesem Zusammenhang auch Annegert Hemmerling, Silke Allmann und Gunther Graßhoff für die Interpretationen meiner Daten im Rahmen unserer Rekonstruktionstreffen, die gemeinsam mit mir einen Großteil der Daten rekonstruierten.

Werner Thole ermöglichte mir im Anschluss an das DFG-Projekt meine Arbeit zu Ende zu bringen und mich zugleich wieder stärker mit Fragen der Sozialen Arbeit zu beschäftigen. Er stand mir mit methodischen Vergewisserungen zur Seite, half mir eine kritische Distanz zum Untersuchungsfeld in meinen Analysen zu wahren und ließ sich in einem Maße für meine Fragen und Analysen zur untersuchten Waldorfschule begeistern, wie ich es nicht für möglich gehalten hätte. Für seine Förderung, Betreuung und seine antreibende Aufmunterung bedanke ich mich.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Sarina Ahmed, Britta Karner und Tim Rietzke, die mir nicht nur ein freundschaftlich-kollegiales „Zuhause“ in Kassel boten, sondern auch im Rahmen unserer „Dissidententreffen“ mir und meinem Vorhaben mit kritischen Anmerkungen und Ermunterungen zur Seite standen. Nina Geis und Barbara Krauskopf ist für die gründliche Durchsicht meines Manuskriptes zu danken.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Eltern Helen und Hellwart für ihre liebevolle Unterstützung bedanken. Obwohl meine Mutter meinen Einstieg in die Wissenschaft nicht mehr miterlebte, gab sie mir doch die Kraft und den Willen auf den Weg, die mir gesteckten Ziele auch zu erreichen.

Jette Höblich danke ich für die Geduld, die wohlgemeinten Anschübe und die verordneten Pausen, die mir halfen Abstand von der Arbeit zu bekommen und sie zugleich schließlich auch zu Ende zu bringen.

## Einleitung

Die Geschlechterzuordnung stellt eine gesellschaftlich herangetragene Tatsache dar, mit der sich Jungen und Mädchen aktiv auseinandersetzen müssen. Diese Vorgaben werden in den Anforderungen der Geschlechtsrolle und in den Inhalten der Geschlechtsrollenstereotype an Jungen und Mädchen herangetragen. Bedeutsam für die Erfahrungen und Erlebnisse Jugendlicher sind daher das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit sowie sein Hervorbringen durch Frauen und Männer. Carol Hagemann-White (1984: 90) zufolge ist die „Selbstzuordnung als Mädchen oder Junge die Voraussetzung von Identität überhaupt“, sind Identitätsbildungsprozesse maßgeblich von der Geschlechtsidentität beeinflusst.

Schule hat – angesichts von 15.000 Stunden verpflichtenden Schulbesuchs (vgl. Rutter u. a. 1980) – eine zentrale Bedeutung für die Identitätsentwicklung von Jungen und Mädchen. In der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen nimmt Schule mit ihren Handlungsstrukturen und Interaktionsformen einen beträchtlichen Raum, auch als gesellschaftliche Handlungspraxis ein, wie z. B. die Studie von Klaus Hurrelmann und Hartmut K. Wolf (1986) zur biografischen Bedeutung der Schulzeit gezeigt hat. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit dem Zusammenhang von Schule, Sozialisation und Geschlecht. Dabei interessieren die Selbstentwürfe von Jungen und Mädchen an der Eingangsphase der Adoleszenz im Kontext von Schule.

Vor dem Hintergrund der Auswirkungen der Bildungsexpansion und des verpflichtenden Schulbesuches in der Jugendphase rückt die Bedeutung von Schule für die Herausbildung der (Geschlechts-)Identität von Mädchen und Jungen und das „schulbiografische Passungsverhältnis“ (Kramer 2002) in den Fokus. Mindestens bis zum Alter von etwa 15 Jahren sind Jungen und Mädchen zunächst einmal auch SchülerInnen und verbringen eine beträchtliche Zeit in der Schule. Durch die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten und der damit einhergehenden Institutionalisierung und Standardisierung von Zäsuren des Ein- und Austritts sowie des Verlaufs schulischer Karrieren, wird die Biografie eines Heranwachsenden zunehmend zu einer „SchülerIn“-Biografie (vgl. Helsper/Bertram 1999: 260; Helsper 2004: 903). Zusätzliches Gewicht erhält der Einfluss der Schule auf die Jugendbiografie durch die Einführungen und Ausbreitung der Ganztagschulen. SchülerInnen verbleiben nicht nur längere Zeit im Bildungssystem, sie verbringen auch täglich mehr Zeit in der Schule, als an anderen Orten (z. B. außerschulischen, pädagogisch-professionellen Sozialisationsinstanzen wie der außerschulische Jugendbildung und der Kinder- und Jugendarbeit oder abseits pädagogisch inszenierter Räume, wie Treffpunkten der Peergemeinschaft oder in der Familie).

Im Zuge der Bildungsexpansion und den Bildungsreformen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurde die Koedukation flächendeckend eingeführt. Die Integration der Mädchen in die weiterführenden Schulen erfolgte jedoch nicht aus emanzipatorischem Interesse. Im Vordergrund stand die flächendeckende, schulorganisatorisch möglichst ökonomische Lösung des gestiegenen Bildungsbedarfes. Die Koedukation stellt somit kein pädagogisches Konzept, sondern nur die verwaltungstechnisch einfachste Gewährleistung formal gleicher Bildungschancen dar, wie Doris Knab (1990) feststellt. Die Transformation vollzog sich im Wesentlichen in der Öffnung von Jungenschulen für Mädchen (vgl. Hur-

relmann u. a. 1986). Eine schulpädagogisch-wissenschaftliche Begleitung dieser Umwälzung im Bildungssystem blieb aus. Wiltrud Thies und Charlotte Röhner (2000: 13) sprechen in diesem Zusammenhang von einer bemerkenswert unbemerkten und geräuschlosen Reform. Dies ist ein wesentlicher Grund, weshalb Waltraud Cornelißen und Monika Stürzer (2003: 14) feststellen: „Trotz der Angleichung der Lernangebote perpetuiert das formal egalitäre Schulsystem – zusammen mit anderen Sozialisationsinstanzen – Geschlechterdifferenzen, die in der Schule offensichtlich werden“.

Studien wie PISA, TIMSS, IGLU zeigen, dass Mädchen die Jungen in der Leistungsdimension in einigen Bereichen längst eingeholt, z. T. auch überholt haben (vgl. Stanat/Kunter 2001; Hovestadt 2002; Stürzer 2003). Der Anteil weiblicher AbiturientInnen beträgt inzwischen 54,6 %. An den Realschulen ist der Jungen- und Mädchenanteil etwa ausgewogen. An den Sonderschulen hingegen dominieren die Jungen mit 63,6 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2002). So folgern manche AutorInnen bereits, dass es nun die Jungen seien, die als „Angeknackste Helden“ (Thimm 2004) in der Schule diskriminiert würden (vgl. Etzold 2002) und als „Kleine Helden in Not“ (Schnack/Neutzling 2001) gerieten. Diese häufig eher populärwissenschaftlichen Skandalisierungen übersehen jedoch was Jürgen Zinnecker bereits 1972 in seiner Studie „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ feststellte:

„Die offizielle Belobigung der Unterrichtsleistungen von Schülerinnen, wie sie sich in den Zensuren, Zeugnissen und Gesamturteilen niederschlägt, repräsentiert nur eine amtliche Seite des Lehrerurteils. Daneben lassen die Lehrpersonen, unterstützt zumeist (aber nicht nur) durch die männlichen Mitschüler der Mädchen, im alltäglichen Unterrichtsverkehr ihre Vorbehalte bezüglich des generellen Werts solcher Schulvorteile durchblicken. Die Maßstäbe zur Abwertung des weiblichen Schulerfolgs als marginale, partikuläre Schulepisode werden aus den universalistischen Kategorien der autonomen Individualität des Geschlechtscharakters gewonnen“ (Zinnecker 1972: 227).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt 30 Jahre später Stürzer (vgl. 2002: 85 ff.) in ihrer Sekundäranalyse aktueller Statistiken und Untersuchungen (PISA, LAU; IGLU; IPN-Studie, TIMSS) zu Geschlechterverhältnissen und Bildung. In ihrem Resümee stellt die Autorin fest, dass Mädchen bezogen auf die Bildungsabschlüsse formal mit den Jungen gleich gezogen haben, jedoch trotz besserer Noten schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben und häufiger Berufe mit niedrigeren Lohn und Aufstiegschancen ergreifen als Jungen bzw. junge Männer. Der Schluss von schlechteren Schulnoten der Jungen auf deren Benachteiligung greift daher zu kurz und übersieht, dass Mädchen ihre Schulleistungen nicht im gleichen Maße wie Jungen in entsprechende Positionen auf dem Arbeitsmarkt ummünzen können.

Anke Burkhardt (vgl. 2001: 304) sieht die Ursachen für die Inkonsistenzen innerhalb der Transformation schulischer Qualifikation in der beruflichen Anerkennung der Mädchen in einer auf tradierten Geschlechterrollenstereotypen basierenden, geschlechtsspezifischen Spaltung des Arbeitsmarktes. Die bis heute andauernde Wirksamkeit stereotyper Zuschreibungen an Männer und Frauen führe noch immer dazu, dass Frauen Passivität, Emotionalität und soziale Kompetenz zugeschrieben werde. Männlichkeit werde hingegen mit Aktivität, logischem Denken und Technikkompetenz assoziiert. Folglich werden Männern als Handlungsfelder eher Beruf und öffentliches Wirken (Politik), Frauen dagegen der Bereich der Familie und des sozialen Engagements mit geringer materieller und sozialer Anerken-

nung zugeordnet. Diese gesellschaftlich und individuell verankerten Stereotype übten einen wesentlichen Einfluss auf Berufswahl, Ausbildung und spätere Berufstätigkeit aus. Hieraus resultieren Prozesse, die zu einer geschlechtsspezifischen Fächer- und Kurswahl sowie, verlängert, zu einer Reproduktion geschlechtsspezifischer Ausbildungsgänge und Bildungsverläufe führen, die für Mädchen oft in unterbezahlte, minder qualifizierte oder von Arbeitslosigkeit besonders betroffene Arbeitsbereiche münden (vgl. Burkhardt 2001: 304).

Astrid Kaiser (2000) betont in diesem Zusammenhang für Schulentwicklung und professionstheoretische Fragen die Wichtigkeit, keine androgynen Konzepte der Mitte zu vertreten, sondern „die Identitätsbildung der Kinder als für Jungen und Mädchen wie für jedes Individuum gesonderten wichtigen Sozialisations-, Enkulturations- und Entwicklungsprozesse zu akzeptieren“ (Kaiser 2000: 206). Gleichzeitig sei es jedoch auch legitim und notwendig, einer stereotypen Vereinseitigung von Mädchen und Jungen durch spezifische Maßnahmen entgegenzuwirken, um eine breitere Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Kaiser 2000: 206ff).

Die gesellschaftliche Modernisierung führt zu einer Individualisierung der Jugendphase (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger 1991; Shell 2002; BMFSFJ 2005). Hinsichtlich ihrer individuellen Lebensgestaltung ergeben sich für Jugendliche, infolge der Auflösung traditioneller Bindungen, größere Wahlmöglichkeiten, aber gleichzeitig auch der Zwang, eine Wahl zu treffen. Dabei ist es denkbar, dass im Zuge der Auflösung gesellschaftlicher Normen auf traditionelle Muster zurückgegriffen wird, auch wenn diese ihre Geltungskraft und Selbstverständlichkeit vielfach eingebüßt haben. Im Rahmen des gesellschaftlichen Strukturwandels und Modernisierungsprozessen unterliegen auch die Geschlechterrollen einem zunehmenden Wandel bzw. werden flexibler. Früher eindeutige Konzepte von Geschlecht unterliegen einem Wandel und pluralisieren sich. Es ist heute nicht mehr selbstverständlich und eindeutig, was weiblich und was männlich konnotiert ist bzw. was Männer und Frauen ausmacht. Entlang der Rekonstruktion individueller Vermittlung zwischen objektiven Bedingungen und subjektiven Erfahrungen kann die Frage, ob die Auflösung gesellschaftlicher Normen und traditioneller Zusammenhänge zu mehr Autonomie und individueller Freiheit führt oder ob sie einen Orientierungsverlust impliziert, geklärt werden (vgl. Hummrich 2002: 11).

Bezogen auf die Kategorie Geschlecht ergibt sich ein Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, die über Medien und das soziale Umfeld – vor allem aber über die zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Peers – an Jugendliche herangetragen werden und die Subjektkonstruktionen von Mädchen und Jungen entscheidend beeinflussen. Merle Hummrich (2002: 23) verweist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Punkt im Vergesellschaftungsprozess des Individuums:

„Zentral ist vielmehr die Frage nach dem Umgang des Individuums mit den spezifischen Ansprüchlichkeiten an seine Subjektkonstruktion, wie sie sich in der Biografie vermittelt durch unterschiedliche Handlungskontexte stellen, sowie die Frage nach der individuellen Umsetzung eigener Vorstellungen mit Bezug auf den Handlungskontext“.

Eine Untersuchung, die sich mit dieser Verarbeitung beschäftigt, muss das Zusammenwirken von objektiven Bedingungen und Strukturen einerseits sowie von subjektiven Erfahrungen und Verarbeitungsprozessen andererseits in den Blick nehmen. In Anlehnung an interaktionistische Sozialisationsansätze und die Diskussion um das Konzept der Selbstsozialisation gerät dann die Eigentätigkeit des Subjekts in den Mittelpunkt. Hierbei bieten

biografische Daten bzw. narrativ-biografische Erzählungen die Möglichkeit, die individuelle Vermittlung zwischen beidem rekonstruktiv zu erschließen. In der Rekonstruktion biografischer Abläufe und Prozesse lassen sich sowohl die heteronomen Bedingungen als auch die subjektiven Erfahrungsverarbeitungen nachzeichnen. Bettina Dausien konzeptualisiert in ihrer Untersuchung Biografien als Ausdruck der Vergesellschaftung von Individuen in der Moderne (Dausien 1996: 5). Die Analyse biografischen Materials erlaubt, individuelle Biografien als Ergebnis der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zuschreibungen und Strukturen zu lesen und zu eben jenen gesellschaftlichen Strukturen zu positionieren.

Neueren Ansätzen der Sozialisationsforschung zufolge, ist die jeweilige Entwicklung von Mädchen und Jungen nicht durch ihre Geschlechtszugehörigkeit determiniert. Entscheidend ist vielmehr, wie sich die Individuen mit den gesellschaftlichen Vorgaben und Anforderungen, die sich aus ihrer Geschlechtszugehörigkeit ergeben, im Prozess der Identitätsentwicklung auseinandersetzen (vgl. Rendtorff 2003; Kampshoff 1996: 11). Das bedeutet nicht, dass für Mädchen und Jungen grundsätzlich dichotome Identitätswürfe zur Auswahl stehen. Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder haben in vielen Bereichen an Kontur und Orientierungskraft verloren und können in Interaktionsprozessen sowohl bestätigt als auch unterlaufen werden. Subjekte eignen sich gesellschaftlich verfügbare Deutungsmuster aktiv an und integrieren diese kreativ in ihre eigenen Selbstentwürfe. Jedoch benötigen Jungen und Mädchen möglicherweise mehr Hartnäckigkeit und Eigensinn, um sich jeweils „geschlechtsuntypische“ Eigenschaften anzueignen und für „geschlechtsuntypische“ Leistungen Anerkennung zu erhalten. Gleichzeitig kommt es im Zuge der Modernisierung und kulturellen Freisetzung zu sich pluralisierenden Bildern von Weiblichkeiten und Männlichkeiten. Damit entsteht ein Spielraum, die Bedeutung von Geschlecht und die jeweils mit Männern und Frauen verknüpften Vorstellungen auch und gerade vor dem Hintergrund der eigenen Interaktionsgeschichte neu auszuhandeln.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet nun die Frage, wie Jungen und Mädchen die, an sie herangetragenen, Anforderungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit innerhalb ihrer eigenen Selbstkonstruktion verarbeiten. Dabei kommt der Institution Schule, als gesellschaftlich organisierter Bildungseinrichtung, ein zentraler Stellenwert innerhalb dieser Prozesse zu. Zwar vollzieht sich die biografische Entwicklung unter dem starken Einfluss der Gleichaltrigengruppe, „dennoch ist davon auszugehen, dass im Sozialisationsprozess Erwachsenen als Vorbildern, Gegenbildern, Kommentatoren, Statuspassagen-Begleitern und Sparringspartnern eine wichtige Funktion zukommt“ (Friebertshäuser 2005: 139). Im Vordergrund stehen daher die Betrachtung von Identitätskonstruktionen, Habitusformationen und SchülerInnenbiografien einerseits und die lehrerInnenseitigen und schulkulturell verbürgten Bildern idealer weiblicher und männlicher SchülerInnen bzw. Bilder von Weiblichkeiten und Männlichkeiten andererseits. Das Interesse liegt auf den schulkulturell präsentierten Deutungshorizonten und Entwürfen zu Geschlecht, einmal auf Seiten der konkreten Klassenlehrperson und zum zweiten innerhalb der Einzelschule, die eine Folie für mögliche weibliche und männliche Identitäten aufspannt, auf der sich SchülerInnen in ihrer Geschlechtsrolle verorten können und müssen. Aus diesen Passungen ergeben sich verschiedene Anerkennungsprozesse, innerhalb derer Identitätswürfe verhandelt, ermöglicht oder erschwert werden. Daher rückt die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die schulischen Anerkennungsprozesse in den Blick. Diese Thematik wird in der Untersuchung rekonstruktiv erschlossen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei größere Abschnitte. Im ersten Teil werden der Forschungsstand (1), die theoretischen (2) und empirischen (3) Bezugspunkte und die Anlage der Studie (4) vorgestellt. In Kapitel 1 werden zunächst die empirischen und theoretischen Bezüge der Studie dargelegt und die Fragen und Aufmerksamkeitsrichtungen sowie der Aufbau der vorliegenden Untersuchung zu einem heuristischen Konzept verdichtet. In dem sich anschließenden zweiten Kapitel wird auf die theoretischen Ausgangspunkte der Studie eingegangen. In Kapitel 3 werden die angewandten Methoden der Untersuchung in ihrer Forschungslogik und den dahinter liegenden methodologischen Orientierungen dargestellt. Im vierten Kapitel wird das eigene forschungspraktische Vorgehen transparent gemacht. Der Entstehungszusammenhang des Materials und die Projekteinbettung der Studie werden erläutert. Die konkrete Schule wird vorgestellt sowie die Fallauswahl begründet. Es wird näher auf das der Studie zugrunde liegende Triangulationsverständnis eingegangen, und die Grenzen und Beschränkungen der Studie werden reflektiert. Abschließend werden das Forschungsfeld der Studie, die Waldorfschule, und dessen Spezifika gerade im Hinblick auf die interessierende Geschlechterthematik betrachtet.

Danach folgen der empirische Teil mit den Fallstudien von Martin und Anna einerseits (5) und den Rekonstruktionen zur Schule (6) andererseits die empirischen Analysen der Studie. Im fünften Kapitel werden die Fallstudien der SchülerInnen (Martin und Anna) ausführlich vorgestellt und anschließend jeweils in einer biografischen Gesamtformung verdichtet. Anschließend folgt in Kapitel sechs die Rekonstruktion der Ebenen der Klassenlehrerin und der Deutungen der LehrerInnenschaft zu Geschlecht, sowie die Rekonstruktion der schulischen Selbstdarstellung zentraler pädagogischer Praktiken im Internet. Den Schluss bildet in diesem Kapitel die Kontrastierung der unterschiedlichen Rekonstruktionen auf Institutionsseite und die Positionierung der Klassenlehrerin innerhalb des schulkulturellen Deutungshorizontes.

Schließlich werden die Erkenntnisse aus den (Fall)Rekonstruktionen kontrastiert, verdichtet und theoretisiert (7 und 8). Die zweiseitige Rekonstruktion der SchülerInnenbiografien einerseits und der rekonstruktiven Erschließung der Einzelschule entlang der Ebenen der Klassenlehrerin, der LehrerInnenschaft sowie des nach außen dokumentierten Schulprogramms als sinnstiftender Rahmen werden im siebten Kapitel kontrastiert und als schulbiografisches Passungsverhältnis entlang empirisch und theoretisch relevanter Dimensionen und Aspekte analytisch verdichtet. Die Befunde der vorliegenden Studie werden im achten und letzten Kapitel schließlich auf ihre schultheoretischen, professionstheoretischen und sozialisationstheoretischen Implikationen hin befragt sowie Anschlussfragen und Forschungsbedarfe für weitere Untersuchungen formuliert.

# 1 Forschungsstand: Befunde zu Biografie, Schule und Geschlecht

Der Zusammenhang von Schule und Geschlecht ist seit den 1970er Jahren für viele Teilbereiche untersucht worden. Das Forschungsfeld stellt sich insgesamt jedoch als sehr disparat und unsystematisch vor. Im Laufe der Zeit haben mehrere Verschiebungen und Perspektivenwechsel stattgefunden. Generell kann das Thema Geschlecht für das Feld der Schule von zwei Seiten her eingekreist werden. Zum einen wurde die Untersuchung dieses Zusammenhangs der geschlechterbezogenen (Schul-)Forschung (vgl. Zinnecker 1972; Horstkemper 1987; Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Weber 2003) vorangetrieben. Zum anderen finden sich Bezüge zur Geschlechterthematik in Forschungsbeiträgen zu schulischer Sozialisation und Identitätsbildung (vgl. Wellendorf 1973; Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986; Nittel 1992; Kramer 2002; Idel 2004; Wiezorek 2005). Allen Studien gemeinsam ist die Erkenntnis, nach der Schule als zentraler Ort der Identitätsbildung begriffen werden kann. Interaktionistischen, interpretativen und hermeneutisch-rekonstruktiven Studien gelingt es, die sozialisatorischen Effekte von Schule als Zusammenspiel von System, Interaktion und biografischer Verarbeitung schulischer Erfahrungen durch die handelnden AkteurInnen zu begreifen, systematisch zu reflektieren und hierüber den Zusammenhang von Schule, Geschlecht und Subjektkonstruktionen von Jungen und Mädchen zu erschließen. Im Folgenden werden, anhand solcher Studien, zentrale Linien der beiden skizzierten Forschungszusammenhänge verdeutlicht, um in der Auseinandersetzung mit dem derzeitigen Forschungsstand<sup>1</sup> den erkenntnislogischen und methodischen Aufbau der eigenen Untersuchung zu konturieren. Nach der Durchsicht des derzeitigen Forschungsstandes wird im Anschluss der erkenntnislogische und methodische Aufbau der Studie präzisiert.

## 1.1 Geschlechterbezogene Schulforschung

Die geschlechterbezogene und/oder explizit feministische Schulforschung thematisiert die Auswirkungen koedukativer bzw. monoedukativer Schulen. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit Fragen der Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem, Ungleichheitsstrukturen für Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Das Augenmerk richtet sich hierbei sowohl auf die Reproduktion der Geschlechterhierarchie in der Schule als auch auf Aus-

---

<sup>1</sup> Hierbei werden nachfolgend einzelne Studien referiert und sowohl hinsichtlich ihres methodischen und methodologischen Aufbaus, als auch ihrer Erkenntnisse für die vorliegende Forschungsfrage reflektiert. Die Auswahl versteht sich hierbei nicht als abschließend, sondern ist das Ergebnis einer Selektion in Bezug auf die Forschungsfrage. Auf weitere, in diesem Zusammenhang relevante, Studien zu Schulkarrieren (vgl. Fend 2000), Jugendlichen mit abweichendem Verhalten (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975; Willis 1979; Bietau u. a. 1983; Bietau 1989), Schulerfahrungen in Reformschulen (vgl. Kleinespel 1990; Döpp/Hansen/Kleinespel 1996; Maas 1999, 2003), Jugendforschung (vgl. Fuchs-Heinritz/Krüger 1991; Thole 1991), bildungserfolgreichen Migrantinnen (vgl. Hummrich 2002), jugendlichen Übersiedlern (vgl. Stelmaszyk 1999) oder auf historische Studien zur Schülerbiografie (vgl. Stelmaszyk 2002) sei an dieser Stelle hingewiesen.

wirkungen der gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterhierarchie auf die AkteurInnen in der Schule. Feministische Schulforschung zielte in ihren Anfängen auf die Aufhebung der bestehenden Geschlechterungleichheit und war insofern gekennzeichnet durch eine Verschmelzung von sozialpolitischen und wissenschaftlichen Interessen. Sie entwickelte sich vor dem Hintergrund der Frauenbewegung der 1970er Jahre, in erster Linie jedoch im Kontext der grundlegenden Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und dem gesellschaftlichen Diskurs über Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Zugang zu Bildung. Vorherrschend in jenem Diskurs waren jedoch der Aspekt der Ungleichheit und damit die Beseitigung der strukturellen Benachteiligung sozialer Schichten. Die Gleichstellung der Geschlechter blieb im gesellschaftstheoretischen Diskurs vorerst unterbelichtet und fand lediglich in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ eine Erwähnung. Eine Ausnahme bilden Studien, die im Zusammenhang mit der Schulreformdiskussion entstanden und Geschlecht als Kategorie einbezogen (vgl. Peisert 1967; Pross 1969; Zinnecker 1972). Mit der Untersuchung „Emanzipation der Frau“ von Jürgen Zinnecker erschien 1972 eine historisch-dialektische Analyse zur Lage der Frau in Schule und Gesellschaft, auf die an späterer Stelle näher eingegangen wird.

Die im Zuge der 1968er Bewegung entstehende, zweite Frauenbewegung wies mit Nachdruck auf die Vernachlässigung der Frauenfrage hin und übte Kritik an der patriarchalischen Gesellschaft. Anfang der 1980er tat sich eine Gruppe von Schulforscherinnen zusammen und unterzog die bestehende Schul- und Unterrichtswirklichkeit einer kritischen Analyse (vgl. Brehmer 1982; Enders-Drägässer 1982). Eine enge Verbindung von wissenschaftlicher Analyse und Engagement für eine Veränderung der Schulpraxis war zu Beginn für die feministische Schulforschung konstitutiv (vgl. Brehmer/Enders-Drägässer 1984). Die Forschungsperspektiven richteten sich zunächst auf die Untersuchung mädchen- und frauendiskriminierender Strukturen von Schule und Unterricht. Viele der ersten Untersuchungen waren explizit feministisch-parteilich angelegt (vgl. Schultz 1978/79; Enders-Drägässer 1981; Brehmer 1980, 1982), waren methodisch jedoch oft wenig abgesichert<sup>2</sup> und/oder basierten auf (Selbst-)Erfahrungsberichten (vgl. Brehmer 1980; Spender 1985; Skiningsrud 1984). Insgesamt wurde eine Vielzahl von Untersuchungen zu unterschiedlichsten Aspekten durchgeführt, auf die näher einzugehen der Rahmen dieser Arbeit nicht gewährt. Es entstanden Studien zu Schulgesetzen, Richtlinien und Lehrplänen (vgl. Slupik 1990), Schulbüchern (vgl. Fichera 1996) und Fachinhalten in den Naturwissenschaften (vgl. Hoffmann/Lerke 1986; Hoffmann 1992), der Mathematik (vgl. Sarges 1984) sowie den Geisteswissenschaften (vgl. Faulstich-Wieland 1991). Unter der Perspektive der Geschlechtergerechtigkeit wurden die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule (vgl. Kaiser 1985; Krüger/Röhner 1985; Brehmer 1987; Lünenborg/Metz-Göckel 1988; Flaake 1990; Winterhager-Schmid u. a. 1996; v. Lutzau 1996) näher beleuchtet, Interaktionsformen der Geschlechter (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Frasch/Wagner 1982) kritisch betrachtet und der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung entdeckt (vgl. Kreienbaum 1989; Kreienbaum/Metz-Göckel 1992). Diese frühen Studien betrachteten Mädchen und Frauen in der Schule fast ausnahmslos als „Opfer struktureller Umstände“

---

<sup>2</sup> Es ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein innovatives Feld handelt(e), in dem über lange Strecken Pionierarbeit am Rand des etablierten Forschungsbetriebes geleistet wurde, was sich nicht zuletzt in knappen Ressourcen und einer mangelnden infrastrukturellen Einbettung in wissenschaftlichen Einrichtungen niederschlug. Dieser Verweis auf die pragmatischen Schwierigkeiten soll jedoch keinesfalls als Entschuldigung für methodische Ungenauigkeit oder unzulässige Verallgemeinerungen verstanden werden.

und vernachlässigten die Konstruktionsleistungen der Frauen und Mädchen in Prozessen der Herstellung von Geschlecht. Statt die Dynamiken geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Benachteiligungen im Bildungssystem als Ergebnis eines interpretativen interaktiven Prozesses zu betrachten, erschienen Frauen und Mädchen angesichts der gesellschaftlich verbürgten Geschlechterhierarchie häufig passiv.<sup>3</sup>

Nach der Anfangsphase der 1980er etablierten sich schulpädagogische Forschungsprojekte und Modellversuche der Frauenforschung. Sie verfolgten systematisch zentrale Fragen zur schulischen Sozialisation von Jungen und Mädchen. Zu nennen sind hier die Untersuchung „Interaktionen der Geschlechter – Sexismusstrukturen in der Schule“ von Uta Enders-Dräger und Claudia Fuchs (1989) und die Untersuchung von Marianne Horstkemper (1987) „Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen“. Diese beiden Arbeiten stellen im feministisch orientierten wissenschaftlichen Diskurs zwei empirische „Säulen“ dar, wie Eva Breitenbach (1994) in ihrer „Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung“ feststellt. Breitenbach (vgl. 1994: 179) moniert allerdings zu Recht die häufig nur ungenügende empirische Basis der Diskussionslinien der damaligen Zeit, indem sie feststellt, dass das Ausmaß der Publikationen zum Thema Geschlecht nicht annähernd dem Ausmaß der (geschichteten) empirischen Forschungsergebnisse entsprach. Dieser Umstand gilt laut Hannelore Faulstich-Wieland u. a. (vgl. 2004: 647) zehn Jahre später noch immer.

Insgesamt lässt sich eine aktuelle Verschiebung der Blickrichtung in der feministischen Schulforschung konstatieren. Galt der Blick der Forschung anfangs der Institution Schule und ihres Beitrages zu Bildung und Erziehung im Hinblick auf die Geschlechterthematik als Gesamtsystem, so gelangte sukzessive das Beziehungsklima, das konkrete Interaktionsgeschehen und schließlich die Rolle und Relevanz der konkreten Lehrpersonen in Bezug auf die Benachteiligung und Förderung von Mädchen und Jungen in ihrer Individuation ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Entwicklung wird im Folgenden anhand einiger zentraler Studien nachgezeichnet.

Schule dient als pädagogische Institution nicht nur der Identitätsbildung. Sie hat darüber hinaus die Aufgabe der Vermittlung gesellschaftlicher Vorstellungen und Deutungsmuster, was von Zinnecker bereits 1972 kritisch im Hinblick auf Geschlecht untersucht wurde und von Christine Wiezorek (2005) bestätigt wird. Zinnecker (1972) war einer der ersten der die Bildungsbeteiligung und den Erfolg von Mädchen und Frauen in Bezug setzte zu fortdauernder Benachteiligung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In seiner Studie „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ sichtet er den Bestand empirischer und nichtempirischer Studien zu diesem Themenkomplex. Er untersucht mit einer historisch-dialektischen Methode die Lage der Frau im Kapitalismus und zieht eine Parallele zwischen der Lage der Frauen in der Schulausbildung und der Gesellschaftslage der Frauen (vgl. Zinnecker 1972: 23). Die theoretischen und praktischen Grenzen einer egalitären Schulausbildung der Geschlechter sowie im Kontrast dazu die Grenzen einer explizit geschlechterbezogenen Ausbildung in Konzepten der Mädchenpädagogik werden im ersten Teil seiner

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Überlegungen von Christina Thümer-Rohr (1984), die unter dem Titel „Der Chor der Opfer ist verstummt“ in Auseinandersetzung mit den „methodischen Postulaten zur Frauenforschung“ von Maria Mies (1978) die methodischen Grenzen von Parteilichkeit und Betroffenheit als Basis wissenschaftlicher Arbeit aufzeigt und kritisch beleuchtet (vgl. Thümer-Rohr 1984, auch 1983, 2004). Thümer-Rohr (2004) stellt der Opfer-Perspektive den Beitrag von Frauen zur Perpetuierung von Geschlechterstereotypen und der Aufrechterhaltung von Beziehungsgewalt gegenüber und votiert für einen differenzierteren Blick auf „die“ Frauen und „die“ Mädchen, jenseits von Betroffenheit oder Abbau der Hierarchie zwischen Beforschten und Forschenden (vgl. hierzu auch Kapitel 3.1. Konstruktion von Geschlecht).

Arbeit aufgezeigt (vgl. Zinnecker 1972: 49-113). Der zweite Teil seiner Studie widmet sich der Analyse der gesellschaftlich nahe gelegten Schülerinnen-Rolle in ihrer Verknüpfung mit Attributen wie nett, sozial, zurückhaltend, fleißig ordentlich usw. Als Antithese hierzu betrachtet Zinnecker die durchgängig zweitrangige Rolle und gesellschaftliche Benachteiligung der Frau. Die Vermittlung beider Thesen erfolgt in der dialektischen Aufhebung des nur scheinbaren Widerspruchs zwischen der Schülerinnen-Rolle und der gesellschaftlichen Position der Frau. Zinnecker kommt zu dem Schluss, dass die Schule Mädchen in einer Weise privilegieren, die zugleich eine Benachteiligung für nachschulische Karrieren bedeute. Die Leistung von Zinneckers Studie besteht in der Verknüpfung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und bestehender Geschlechterhierarchie mit den Sozialisationsleistungen der Schule. Es gelingt schulische Anerkennung differenzierter zu betrachten. Er zeigt auf, weshalb Mädchen – obwohl sie vergleichsweise erfolgreicher die Schulbahn durchlaufen und vermehrt höhere Abschlüsse erzielen – nicht in der Lage sind, an diesen Leistungen durch entsprechende Positionen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt anzuknüpfen. Zinnecker zeigt damit auch die Grenzen und Versäumnisse eines koedukativen Unterrichts auf, dessen Einführung nicht systematisch pädagogisch begleitet und reflektiert wurde.

Die theoretischen Überlegungen Zinneckers aufgreifend, widmet sich die Studie von Horstkemper (vgl. 1987: 9) mit einer eigenen empirischen Erhebung ebenfalls der Verstärkung geschlechtsstereotyper Verhaltensweisen und Einstellungen durch die Schule und der – trotz gesteigertem Bildungserfolg – fortdauernden gesellschaftlichen Benachteiligung von Mädchen und Frauen. Mit Bezug auf Elisabeth Beck-Gernsheim (1983) verweist sie auf die Diskrepanz zwischen weiblichem Bildungserfolg einerseits und der mangelnden gesellschaftlichen Teilhabe- und Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt andererseits. Die quantitativ gleichberechtigte Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen ermögliche Mädchen vom Prinzip her zunächst auch günstige Chancen zur Herausbildung von Selbstvertrauen, welches als grundlegende Voraussetzung zu einer erfolgreichen Teilhabe an der Gesellschaft angesehen wird (vgl. Horstkemper 1987: 11 ff.). Im Kontrast zu Zinnecker (1972) erfolgt hier der Blick auf die Sozialisationswirkungen von Schule allerdings aus der Perspektive der SchülerInnen auf das System. Im Fokus der Studie von Horstkemper (1987) stehen die Chancen zur Herausbildung von Selbstvertrauen in der Schule von Mädchen und Jungen. Es handelt sich um eine quantitative Studie, die auf Daten eines Forschungsprojektes zurückgreift.<sup>4</sup> Die Untersuchung kombiniert Längs- und Querschnittsdaten. Es wurden 1613 Mädchen und Jungen an sieben hessischen Gesamtschulen im Alter von 10-15 Jahren, aufgeteilt in zwei Alterkohorten (Klasse 5-7 und Klasse 7-9), in jeweils drei aufeinander folgenden Jahren befragt (vgl. Horstkemper 1987: 87 ff.). Zentrale Dimensionen der Erhebung waren Selbstvertrauen (verstanden als niedrige Angst, hohes Selbstwertgefühl und hohe Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit), die Leistungsentwicklung (Noten,

<sup>4</sup> Bei dem Projekt handelt es um die Evaluation eines Modellversuchs im Schulwesen der Sekundarstufe I „Regionales Verbundsystem Kassel“ (RVK) 1979-1983 an hessischen Gesamtschulen im Großraum Kassel zur Verbesserung der Schulversorgung mit dem Ziel der optimalen Förderung der Kinder aus eher randständigen, unteren Schichten. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte durch das Forscherteam der „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ (AFS) der Universität Dortmund. Die Ergebnisse dieser Evaluation finden sich in der Publikation von Tillmann u. a. (1984). Dem Forscherteam gehörten an: Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Horstkemper, Klaus-Jürgen Tillmann (Leitung) und Barbara Weißbach. Obwohl die Datenerhebung zum Zwecke einer wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellprojektes diente, betont Horstkemper, dass Überlegungen zu einer weiteren Auswertung unter einer sozialisatorischen Fragestellung mit Blick auf die Kategorie Geschlecht von Anfang an in die Konzeption des Erhebungs- und Fragebogensdesigns eingingen und berücksichtigt wurden (vgl. Horstkemper 1987: 85 ff.).

Kurs- oder Schulzweiguordnungen) und die Wahrnehmung von Interaktionsbeziehungen (einmal der SchülerInnen untereinander und einmal zwischen SchülerInnen und LehrerInnen). Da das Interesse auf den subjektiven Einschätzungen der SchülerInnen lag und eine Kontrastierung zum faktischen Interaktionsgeschehen nicht angestrebt wurde, wurde auf eine Erhebung von Interaktionen verzichtet. Vielmehr wurde – mit Hinweis auf das interpretative Paradigma – davon ausgegangen, dass die schülerseitigen Wahrnehmungen zugleich die subjektive Realität für jeden einzelnen Lernenden darstellen.<sup>5</sup> Gleichzeitig weist Horstkemper (vgl. 1987: 107) jedoch darauf hin, dass ihre Untersuchung durch qualitative interpretativ-rekonstruktive angelegte Studien zu ergänzen sei. Horstkemper (vgl. 1987: 112) kommt nach der Auswertung des Fragebogens zu folgenden Ergebnissen: Bei etwa gleicher Ausgangslage können Jungen gegenüber Mädchen ein zunehmend höheres Selbstvertrauen entwickeln. Während die Mädchen zu Beginn der fünften Klasse noch einen kleinen Vorsprung im Vergleich zu Jungen aufweisen, so Horstkemper (vgl. 1987: 150) weiter, werden verfügen Jungen ab der sechsten Klasse über ein deutlich höheres Selbstvertrauen. Dabei entwickelt sich das Selbstvertrauen während der Sekundarstufe I für beide Geschlechter positiv. Allerdings findet bei Jungen die Entwicklung auf höherem Niveau statt und mit zunehmendem Alter vergrößert sich ihr Vorsprung. Dies ist umso erstaunlicher, als die Mädchen des Samples durchgängig leistungsstärker als die Jungen sind (vgl. Horstkemper 1987: 150). Horstkemper (1987: 218) folgert, dass die Mädchen demnach weniger als die Jungen in der Lage sind, schulische Erfolge in größeres Selbstvertrauen und die eigene Leistungsfähigkeit umzusetzen: „Der Erfolg den sie [die Mädchen; D. H.] hinsichtlich der erzielten Abschlüsse und Noten verzeichnen können, steht in erheblicher Diskrepanz zu dem im Vergleich zu den Jungen weitaus weniger ausgeprägten Selbstvertrauen, das sie während der Schulzeit aufbauen können“. Bei einer detaillierten Analyse zeigt sich, dass Jungen positive Leistungsrückmeldungen stärker als Mädchen in Selbstvertrauen umsetzen und Misserfolge ihr Selbstvertrauen weniger beeinträchtigen (vgl. Horstkemper 1987: 168). Für die Mädchen verhält es sich genau umgekehrt: Positive Leistungen werden in deutlich geringerem Maß eine ein Steigerung des Selbstvertrauens überführt, wohingegen Misserfolge zu einer stärkeren Beeinträchtigung führen (vgl. Horstkemper 1987: 154, 159).

Die Ursachen hierfür vermutete bereits Zinnecker (vgl. 1972: 131) in den schulischen Interaktionsdynamiken. Von LehrerInnen und MitschülerInnen werde ein Sozialverhalten hervorgebracht, das den Schulerfolg der Mädchen verstärkt, zugleich jedoch zur Zuschreibung einer sozialbewusst-angepassten Persönlichkeitsstruktur führt, die für Mädchen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt problematisch werden könne. Jungen hingegen werde ein selbstbewusst-exzentrisches Individualitätsmodell zugeordnet (vgl. Zinnecker 1972: 131). Dabei begreift der Autor die Wahrnehmung und Einstellung von LehrerInnen und SchülerInnen als Ergebnis konkreter Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen beiden Gruppen. Er folgert: „Unter einem solchen Gesichtspunkt erhält das Problem der intersubjektiven Gültigkeit von Lehrerurteilen eine neue Wendung: Es stellt sich die Frage nach deren aktiver Rolle bei der Erzeugung und Verbreitung geschlechtsspezifischer Einstellungs- und Verhaltensweisen“ (Zinnecker 1972: 142). Zinnecker (1972) stellt nach Ana-

---

<sup>5</sup> Horstkemper (1987) steht hier im Einklang mit VertreterInnen des Symbolischen Interaktionismus indem sie konstatiert, dass für die Auswirkungen einer erlebten Interaktion letztlich die Interpretationen der daran Beteiligten entscheidend seien. Die Autorin beruft sich auf das Thomas-Theorem, demzufolge Situationen und ihre Konsequenzen für Personen real sind, wenn sie diese als real definieren und ihre Handlungen an ihnen ausrichten (Horstkemper 1987: 96 f.).

lyse einschlägiger Studien geschlechtsspezifische Unterrichtserwartungen der LehrerInnen an ihre SchülerInnen fest. Danach werde eine rigide Konformität und passive Abhängigkeit besonders als Verhalten von Mädchen geschätzt (vgl. Zinnecker 1972: 163). Die Aktualisierung der Geschlechterrollen im Unterricht bedeute für Jungen einen erweiterten Toleranzspielraum, aber auch einen negativen Zirkel der Ermahnung und Sanktionierung (vgl. Zinnecker 1972: 162). Mädchen werden aufgrund ihrer vermeintlich weiblichen Eigenschaften als die besseren, weil angepassteren und erfolgreicherer SchülerInnen angesehen. Dieser Leistungsvorsprung gerate ihnen jedoch nicht zu einer höheren Wertschätzung. Ursache dafür sind geschlechterbezogene Attributionsprozesse bei der Leistungsbewertung: Während leistungsstarke Jungen sich (scheinbar) durch ein umfassendes Wissen, breite Orientierung, Rechenleistungen, Originalität und schlussfolgerndem Denken – kurz: Kompetenzen, Talente und Können – auszeichnen, werden die Erfolge leistungsstarker Mädchen zumeist auf Genauigkeit, Ordnungssinn, Konzentration und Anpassung, also im Wesentlichen auf Anstrengung und Fleiß, zurückgeführt (vgl. Zinnecker 1972: 226). Dies hat zur Folge, dass selbst leistungsstarke Schülerinnen ihre schulischen Arbeitsleistungen und -qualitäten (Fähigkeiten, Fertigkeiten) vergleichsweise gering einschätzen und sich, im Unterschied zu ihren Mitschülern, selbst weniger intellektuelle Leistungsfähigkeit, persönliche Überzeugungskraft etc. zutrauen (vgl. Zinnecker 1972: 225). Die Benachteiligung der männlichen Geschlechtscharaktere im Unterricht gerät zur Förderung männlicher Individuierung, da die disziplinierende Schulsituation ein Feld der Herausforderung für das in der Familienerziehung bereits vorstrukturierte männliche Identitätsmodell der Autonomie und Individuierung sei (vgl. Zinnecker 1972: 231). Darüber „entpuppt sich die scheinbar den Frauen günstigere Schulsituation als versteckte Hilfeleistung für die Ausbildung des dominierenden männlichen Geschlechtscharakters“ (Zinnecker 1972: 252). Aufgrund des pragmatischen Umgangs der Lehrkräfte mit den Sozialcharakteren, verstärkte Schule die Differenz zwischen weiblichem und männlichem Geschlechtscharakter, was sich auf die weibliche Sozialisation benachteiligend auswirke. Die im Unterschied zu Jungen von Mädchen in der Familie erworbenen, vermeintlich weiblichen Eigenschaften, wie Fähigkeit zur Anpassung, stärkere soziale Orientierung, problemlosere Ausrichtung der Interessen entsprechend den Wünschen der jeweiligen Umwelt, werden von LehrerInnen – da diese Eigenschaften einen reibungsloseren Ablauf des Unterricht fördern – gerne bestärkt und manipulativ verwendet (vgl. Zinnecker 1972: 41).

Auch Horstkemper (vgl. 1987: 58 ff.) geht nach Sichtung zentraler Studien von einer geschlechtsdifferenzierenden Attribuierung von Leistung aus, die weibliche Erfolge auf Anstrengung und männliche Erfolge auf Talent zurückführt. Die Autorin konstatiert eine Diskrepanz zwischen einer Weiblichkeitsideologie, die mit Passivität, Fürsorge und Emotion verbunden ist, einerseits und einer Leistungsideologie, die durch Konkurrenz, Autonomie-, Status und Erfolgsstreben gekennzeichnet ist, andererseits fest (vgl. Horstkemper 1987: 27). Zugleich stellt sie fest, dass die Interaktionsbeziehungen zu den Lehrkräften für Mädchen durchgängig von hoher Bedeutung für den Aufbau von Selbstvertrauen sind, wohingegen sie für Jungen erst gegen Ende ihrer Schullaufbahn bedeutsam werden. Eine mögliche Ursache der Diskrepanz zwischen größerem Schulerfolg und geringerem Selbstvertrauen bei den Mädchen sieht Horstkemper (1987) ebenso wie Zinnecker (1972) in subtilen Diskriminierungen innerhalb der schulischen Interaktionsprozesse, in denen möglicherweise unterschiedliche Wertigkeiten der Geschlechterrollen und der erbrachten Leistungen vermittelt werden (vgl. Horstkemper 1987: 219). Leider kann die Autorin aufgrund der

erhobenen Daten – ihr stehen lediglich die Aussagen der SchülerInnen zur Verfügung –, diese Prozesse genauso wenig einfangen. Folglich plädiert sie für lebensgeschichtlich orientierte Forschungsstrategien, um die biografische Verarbeitung der einzelnen Faktoren und ihres Zusammenspiels zu analysieren (vgl. Horstkemper 1987: 222). Horstkempers Untersuchung (1987) gelingt es auf einer empirischen Ebene im Längsschnitt die mögliche Bedeutung intersubjektiver Interaktions- und Kommunikationsprozesse für die Diskrepanz zwischen weiblicher Bildungsbeteiligung und -erfolgen einerseits und geringem Aufbau von Selbstvertrauen gegenüber ihren Mitschülern andererseits aufzuzeigen. Leider wurden die theoretischen Überlegungen Zinneckers (1972) von ihm nicht mit einer eigenen Erhebung empirisch abgedeckt, muten jedoch, obwohl seine Arbeit über 30 Jahre alt ist, seltsam aktuell an (vgl. Stürzer u. a. 2003). Sowohl Zinnecker (1972) als auch Horstkemper (1987) vermuten also die Ursachen der Aufrechterhaltung und Verfestigung der Geschlechterungleichheit durch die Schule in den sozialen Beziehungsgefügen, dem Klassenklima (vgl. auch Hurrelmann/Wolf 1986) und den konkreten Interaktionsbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, können jedoch aufgrund der Anlage ihrer Arbeiten (theoretische dialektische Analyse und SchülerInnenbefragung) diese Hypothese nicht empirisch aufklären.

Der empirischen Aufklärung des schulischen Interaktionsgeschehens, seines Beitrages zur Verfestigung von Geschlechtsstereotypen und -hierarchien und der Rolle der konkreten Lehrpersonen widmen sich Enders-Dragässer und Fuchs (1989) in ihrer zwischen 1985 und 1987 durchgeführten Studie an hessischen Schulen. Die Untersuchung geht der Frage nach, inwieweit einerseits Schülerinnen und Lehrerinnen in und über schulische Interaktionsstrukturen benachteiligt werden, andererseits inwieweit diese über bisher nicht anerkannte interaktionelle und fachliche Leistungen verfügen, die es anzuerkennen und weiterzuentwickeln gilt. Die Autorinnen nähern sich der Beantwortung dieser Fragen über einen qualitativen Ansatz und analysieren transkribierte Unterrichtsaufzeichnungen sowie qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen. Im Vordergrund stehen die Selbstkonzepte und Deutungen der Lehrerinnen, die Interview übergreifend thematisch nach Aspekten wie Vorbilder, Schülerinnenverhalten, Ausgrenzungen, Gewalt, Disziplinprobleme zusammengestellt werden (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989: 56 ff.). Der zweite Teil der Arbeit besteht einerseits aus Analysen ganzer Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen Fragestellungen wie Lösungsverhalten und Aufmerksamkeitsverteilung sowie andererseits aus stundenübergreifenden Auswertungen im Hinblick auf einzelne Aspekte wie Lob und Aufrufketten (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989: 104 ff.). Die Erhebung versucht ein möglichst vielfältiges Spektrum hinsichtlich der Schulen und Lehrerinnen zu erfassen (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989: 147). Das Ziel besteht in der Aufdeckung sexistischer Strukturen in den schulischen Interaktionsprozessen und der Erarbeitung möglicher Alternativen in der Zusammenarbeit mit den Interviewpartnerinnen. Die Arbeit ist auf eine Veränderung von Einstellungen und Verhalten ausgerichtet. Enders-Dragässer und Fuchs verdeutlichen (vgl. 1989: 148) die geschlechtsspezifische Wahrnehmung von Jungen und Mädchen in der Schule. Zentral ist der Begriff der Kooperation. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass für Jungen eine Konkurrenzorientierung Norm setzend ist. Mädchen hingegen bevorzugten einen kooperativen Kommunikationsstil, der häufig Unterricht erst ermögliche und als Geschlechtsmerkmal abverlangt, jedoch nicht als eigene Leistung anerkannt werde (vgl. Enders-Dragässer/Fuchs 1989: 148).

Insgesamt wird in der Studie ein monokausaler Erklärungszusammenhang des Einflusses von Schule auf Geschlechter und Sozialisation dargelegt. Es werden lediglich lehrerseitige Deutungen und unterrichtliche Interaktionen einbezogen. Die Deutungen und Verarbeitungen der Schülerinnen werden hingegen nicht beleuchtet.<sup>6</sup> Damit erscheint der Zusammenhang jedoch zu einseitig, die Schülerinnen tendenziell als Opfer und Produkt von sexistischen Interaktionsprozessen in der Schule. Die eigentätige Auseinandersetzung des Subjektes gerät auch in den Unterrichtsanalysen aus dem Blick. Methodisch ist die Studie aus heutiger Sicht eher weniger elaboriert und kontrolliert angelegt. Es werden keine genauen Angaben über die in den Interpretationen verwendeten Analysemethoden gemacht. Die Auswertung der Interviews beschränkt sich auf eine thematische Zusammenstellung nach inhaltlichen Kriterien, die auf einer deskriptiven, zuweilen illustrativen Ebene verbleibt. Positiv hervorzuheben ist die Abkehr von damals gängigen Kategoriensystemen zu Analysen von Unterricht hin zu einer differenzierten Betrachtung unterrichtlicher Interaktionen in ihrer situativen Einbettung und Prozesshaftigkeit. Erst diese Blickrichtung ermöglicht es, die subtilen Mechanismen geschlechtsdifferenter Umgangs mit Jungen und Mädchen nachzuvollziehen. Die Aufdeckung dieser Strukturen zeigt, dass viele dieser (Mädchen häufig benachteiligenden) geschlechterbezogenen Interaktionsmuster und Beziehungsstrukturen in hohem Maße der eigenen Wahrnehmung entzogen sind. Dies wird umso deutlicher, wenn bedacht wird, dass alle befragten Lehrerinnen ein hohes Interesse an dem Thema Geschlecht und dem Abbau von Sexismusstrukturen bekundeten (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989: 54).<sup>7</sup> Nach Ansicht der Autorinnen zeigt die Studie, „dass der Ort Schule für Mädchen und Jungen keinen identischen Erfahrungsraum darstellt, weil Jungen und Mädchen Unterschiedliches lernen, unterschiedlich bewertet werden und unterschiedliche Erfahrungen machen“ (Enders-Drägässer/Fuchs 1989: 149). Es bleibt jedoch noch zu prüfen, wie Mädchen und Jungen die angebotenen Deutungen in ihrer Subjektkonstruktion verarbeiten und welche Deutungen sie den an sie herangetragen Erwartungen entgegenhalten. Die nachfolgend vorgestellte Studie versucht mit Blick auf das Gesamtsystem (vgl. Zinnecker 1972) die Sichtweisen der SchülerInnen (vgl. Horstkemper 1987), die Perspektive der LehrerInnen und ihr Interaktionshandeln (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989) sowie das Unterrichtsgeschehen miteinander in Beziehung zu setzen und stellt hierüber eine Weiterentwicklung der vorherigen Forschungsperspektiven dar.

Martina Weber (2003) wirft einen Blick auf die Deutungs- und Handlungsmuster von Lehrpersonen. Sie beschäftigt sich in ihrer Studie mit der Frage nach der schulischen Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Das Augenmerk gilt dem Einfluss geschlechterbezogener und ethnischer Zuschreibungen auf Bildungschancen. Im Zentrum steht die Frage nach der alltäglichen Reproduktion sozialer Ungleichheit im Interaktionszusammenhang der Schule. Dabei interessieren v. a. die Sichtweisen der Lehrkräfte auf bildungserfolgreiche türkische Mädchen in der gymnasialen Oberstufe. Es geht um die interaktionellen Zuschreibungen und deren Folgen für die Bildungskarrieren. Die empirische Basis der Studie besteht im Wesentlichen aus Interviews mit den Lehrkräften und Unterrichtsbeobachtungen. Interviews mit den Mädchen, detaillierte Beschreibungen des Schulumfeldes und der Schulkultur sowie Interviews mit den Schulleitungen ergänzen die Aus-

---

<sup>6</sup> Allerdings war dies zu Beginn des Projektes geplant und konnte aufgrund mangelhafter Finanzierung nicht mehr erhoben und ausgewertet werden (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989: 147).

<sup>7</sup> Auf diese Diskrepanz von eigenem Anspruch und faktischem Handeln wird an späterer Stelle noch einmal näher eingegangen.

wertung (vgl. Weber 2003: 16-22). Einbezogen ins Sample wurden Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe an drei verschiedenen allgemein bildenden Schulen, an denen das Abitur abgelegt werden kann (Gymnasium, Gesamtschule und Aufbaugymnasium). Ziel ist es, „Einblicke in die jeweilige Struktur herkunfts- und geschlechtsbezogener Zuschreibungen und in das Wechselverhältnis darauf basierender Wahrnehmungen und Interaktionen zwischen Schülerinnen und ihren Lehrkräften zu gewinnen“ (Weber 2003: 16). Weber (2003) zeichnet eindrucksvolle Portraits der fünf Schülerinnen und der vier Schulen nach, in denen die wechselseitige Dynamik von ethnizierenden und vergeschlechtlichenden Zuschreibungen und darauf basierenden Wahrnehmungen aufgezeigt wird. Dabei bezieht sich die Autorin in ihrer diskursanalytischen Auswertung auf Bourdieus Konzept des Habitus und der Kapitalsorten als theoretischer Basis (vgl. Weber 2003: 28). Der Autorin gelingt es, die Verschränkung von lehrerseitigen Geschlechterbildern, die im Sinne von Me-Bildern<sup>8</sup> von Lehrerseite an die Schülerinnen herangetragen werden, den Selbstbildern der Schülerinnen sowie deren Bildungserfolgen aufzudecken. Obwohl das Hauptaugenmerk auf den Zuschreibungen der Lehrkräfte liegt, arbeitet Weber (2003) anhand der Interviews mit den Schülerinnen deren Selbstbilder heraus. Die Selbstverortungen der Schülerinnen fallen sehr unterschiedlich aus und sind jeweils nicht kongruent mit den Fremdzuschreibungen durch die Lehrkräfte (vgl. Weber 2003: 229). In der Konfrontation eigener ethnografischen Beobachtungen und der Perspektive der Schülerinnen mit der ihrer LehrerInnen werden hermeneutische Kompetenzen der Schülerinnen sichtbar, die es ihnen ermöglichen, die lehrerseitigen Zuschreibungen als strukturelle Ungleichheitszumutungen zu begreifen und Widerstandspotentiale<sup>9</sup> zu entfalten (vgl. Weber 2003: 189 ff.).

Ogleich Weber (2003) zumindest gedanklich eine Analyse des Zusammenhangs lehrerseitige Zuschreibungen und Deutungen einerseits und Selbstentwürfen von Schülerinnen andererseits anstrebt, verbleibt ihre diskursanalytische Auswertung eher an der Oberfläche sprachlich direkt kommunizierbarer Konstrukte. Weber (2003) interessieren die Themen kollektiver Zuschreibungsprozesse gegenüber „türkischen“ Mädchen im Feld der Schule. Sie klammert explizit die Untersuchung subjektiver Bedeutungsstrukturen der LehrerInnen aus. Infolge der damit einhergehenden sprachlichen Glättung des Interviewmaterials, des kategorisierenden Vorgehens und der Zusammenstellung der Einzelaussagen zu thematischen Synopsen geraten Einzelperspektive und Fallproblematik aus dem Blick – das Material wird dekontextualisiert (vgl. Weber 2003: 23 ff., 289). Enders-Drägässer und Fuchs (1989) haben jedoch gezeigt, dass gerade die Zuschreibungen und Alltagstheorien zu Geschlecht und ihr Wirksamwerden innerhalb schulischer Interaktionen, in hohem Maß der eigenen Wahrnehmung entzogen sein können. Sie sind den Handelnden häufig vorbewusst und nur begrenzt reflexiv zugänglich und verbalisierbar, werden jedoch gleichwohl in den Interaktionen relevant (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Spender 1985). So kann einerseits von einer hohen Relevanz dieser Bilder für die Praxis gesprochen werden. Andererseits erfordert die Vorbewusstheit jener Bilder den Einsatz von Methoden die deutungs-

<sup>8</sup> Dieser Begriff lehnt sich an das Theoriekonzept des Symbolischen Interaktionismus von George H. Mead (vgl. 1998: 187 ff.) an und bezieht sich auf die Zuschreibungen anderer und die Vorwegnahme und Bezugnahme auf sie im Interaktionsgeschehen.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu das Fallportrait „Birgül“ (vgl. Weber 2003: 189 ff.). Birgül weist die Zuschreibungen und Forderungen der LehrerInnen „türkischer“ zu denken zurück mit den Worten „ich kann gar nicht anders als europäisch denken“ (Weber 2003: 191).

und handlungsgenerierende Tiefenstrukturen rekonstruieren,<sup>10</sup> wie z. B. das Verfahren der objektiven Hermeneutik. Daher ist eine rekonstruktive Herangehensweise, die die Differenz latenter Sinngehalte und bewusster Deutungen reflektiert, unumgänglich. Im Hinblick auf Fragen der Professionalisierung könnte es also gerade interessant sein, auf einer tieferen Ebene lehrerseitige Deutungsmuster zur Relevanz von Geschlecht und Herkunft der SchülerInnen und deren komplexe Verschränkung für einzelne Lehrpersonen zu rekonstruieren. Möglicherweise ließe sich so eine Differenz latenter Sinnbezüge und bewusster Deutung herausarbeiten.

## 1.2 Pädagogische Befunde zu Schule und schulischer Sozialisation

Auch die allgemeine schulpädagogische Forschung widmet sich im Zusammenhang von Schule als Ort der Identitätsbildung der Frage, inwieweit die institutionellen Strukturen, das Beziehungsklima (vgl. Fend 1977, 1997) und die konkreten Interaktionsbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen den Lernenden eine freie Entfaltung zugestehen. Auch hier lässt sich ebenso wie in der feministisch orientierten Schulforschung eine Verschiebung des Forschungsfokus feststellen. So warfen die älteren Studien unter Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus oder psychoanalytischer Konzepte einen institutionenkritischen Blick auf Schule als Sozialisationsfeld (vgl. Wellendorf 1973; Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986). Theoretische Studien zum System Schule (vgl. Wellendorf 1973) als Ausgangspunkt nehmend, erfolgte auch hier die forschersiche Vergewisserung der Prozesse über die Analyse der Perspektive schulischer AkteurInnen zunächst beschreibend (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980; Hurrelmann/Wolf 1986). Bald wurde jedoch die Notwendigkeit einer diachronen und rekonstruktiven Perspektive deutlich, die die Sozialisationsdynamiken und die Verarbeitung schulischer Erfahrungen von SchülerInnen im Laufe ihrer biografischen Entwicklung systematisch betrachtete (vgl. Nittel 1992; Wiezorek 2005). Schließlich erfolgte in empirisch abgefederten zweiseitigen Rekonstruktionen die systematische Triangulation der biografischen Verarbeitungen der SchülerInnen mit der Schulkultur,<sup>11</sup> welche den Raum möglicher Erfahrungen und Möglichkeiten zur Selbstverortung an der Einzelschule generiert (vgl. Kramer 2002; ansatzweise auch Idel 2004).

---

<sup>10</sup> Manfred Lüders und Jo Reichertz (1986: 92) zufolge lassen sich qualitative Studien drei verschiedenen Forschungslinien zuordnen. Voneinander zu unterscheiden sind jene, die „(1) auf den Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns, (2) auf die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus und (3) auf die Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen abzielen“. Die erste Linie erhebt die subjektiven Theorien der häufig am Forschungsprozess intensiv beteiligten Subjekte zu bestimmten Themen. Der zweiten lassen sich ethnografische Arbeiten zurechnen. Die dritte Perspektive unterscheidet schließlich zwischen dem subjektiven Sinn an der Oberfläche sprachlicher Äußerungen und einer objektiven Tiefenstruktur (für eine ähnliche Unterscheidung vgl. Flick/Kardoff/Steinke 2003: 19). Exemplarisch hierfür steht Ulrich Oevermanns objektive Hermeneutik. Auch rekonstruktive Methoden wie Ralf Bohnsacks Dokumentarische Methode und Fritz Schützes narrationsstrukturelle Analyse unterscheiden zwischen Äußerungen und den dahinter liegenden Sinnstrukturen, die den Subjekten häufig reflexiv nicht zugänglich sind (für eine Gegenüberstellung dieser drei rekonstruktiven Methoden vgl. Bohnsack 2003).

<sup>11</sup> Der Begriff Schulkultur geht auf Studien zur Organisations- und Schulentwicklung (vgl. Holtappels 2002; Holtappels/Höhmman 2005 zurück. Für einen diesbezüglichen Überblick vgl. Wenzel (2004). Kapitel 7 dieser Arbeit geht noch einmal ausführlicher auf das Konzept der Schulkultur ein.

Mit der inzwischen klassischen Studie von Franz Wellendorf (1973) wird der Zusammenhang von Schule und Identität unter Rückgriff auf die Theorie des Symbolischen Interaktionismus, die durch psychoanalytische Theorieansätze ergänzt wird (vgl. Wellendorf 1973), erschlossen. In der Schule wird nicht nur unterrichtet, sondern auch erzogen. Dabei versuchen die AkteurInnen bei der Darstellung ihrer sozialen Identität Elemente ihrer lebensgeschichtlich erworbenen persönlichen Identität einzubringen (vgl. Wellendorf 1973: 185). Wellendorf (1973: 180) fokussiert Folgendes: „Im Vordergrund der Überlegungen steht die Schwierigkeit des Versuchs der schulischen Interaktionspartner angesichts der – in Ritualen symbolisch dargestellten – schulischen Werte, Normen und Strukturprinzipien die Balance der persönlichen Identität im Ablauf schulischer Interaktionsprozesse herzustellen“. Dabei geht der Autor davon aus, dass eine bewusste Integration der in familialen Interaktionen interpretierten Triebimpulse und Affekte mit dem Bedeutungszusammenhang der Schule unmöglich gemacht wird. Stattdessen finde eine Ausbalancierung auf einer der Kommunikation nicht zugänglichen Ebene statt. Sein Augenmerk liegt auf der kritischen Analyse der Zwänge der institutionellen Ritualisierungen und ihrer Auswirkungen auf die personale Identität und die Identitätsbalance. Dabei fragt er, wie das schulische Setting verändert werden müsste, um eine Balance ohne Regression der familial erworbenen persönlichen Identität zu ermöglichen. Der Autor geht von einer strukturellen Differenz zwischen Familie und Schule aus (vgl. Wellendorf 1973: 49). Schule stellt die in familialen Interaktionsprozessen bereits erreichte Identitätsbalance in Frage und problematisiert sie. Dabei wird dem Kind die Integration der in der Familie erworbenen Identitätsbalance in die Schule erschwert (vgl. Wellendorf 1973: 145). Die Einsozialisierung der Individuen in die SchülerInnenrolle und die Herstellung ihrer sozialen Identität erfolgt u. a. über Rituale. Sie stellen Solidarität her und verdeutlichen Rangunterschiede der SchülerInnen und LehrerInnen nach Funktion, Alter und Geschlecht (vgl. Wellendorf 1973: 71 ff.). Schulische Rituale wie Sportfeste, Klassenarbeiten und Prüfungen „sind – als einzelne typische Szenen oder als zu Karrieremustern integrierte – Interpretationsmuster der sozialen Identität von SchülerInnen und LehrerInnen“ (Wellendorf 1973: 143). Sie eröffnen einen Bedeutungshorizont von Erwartungen und Normen innerhalb des schulischen Interaktionssystems (vgl. Wellendorf 1973: 145). Eine ungebrochene Darstellung der persönlichen Identität in ihrer biografischen Gewordenheit ist jedoch in schulischen Szenen nicht oder nur eingeschränkt möglich, da in die Rituale die vorgängig in familialen Interaktionen interpretierten Triebimpulse und Affekte nicht eingehen (dürfen). Es existiert eine Reihe von Abwehrmechanismen mit deren Hilfe störende Elemente der lebensgeschichtlichen Vergangenheit der Interaktionspartner aus dem offiziellen Bedeutungszusammenhang schulischer Kommunikation ausgeschlossen werden (vgl. Wellendorf 1973: 199 ff.). Die Abwehr unerwünschter Impulse und Affekte ist dabei eng mit der Erhaltung von Herrschaftsstrukturen verbunden. Schulische Rituale verstärken jedoch den Zwangscharakter schulischer Verhaltenserwartungen, Normen und Regeln und tragen damit zu einer Präformierung sozialer Identität bei. Überdies erschweren sie die Darstellung der persönlichen Identität. Statt der Möglichkeit Anteile ihrer personalen Identität einzubringen, wird den SchülerInnen die soziale Identität als SchülerInnenrolle angeboten. Eine Ausbalancierung des personalen lebensgeschichtlichen Identitätsentwurfes und sozialer Identität kann nicht oder nur eingeschränkt gelingen. Die Bedürfnisse der Individuen werden jedoch nicht beseitigt, sondern kehren verzerrt u. a. in Form von Etikettierungsprozessen auf Seiten der LehrerInnen und Verzerrung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Arbeitshemmungen, Prüfungssängste auf SchülerInnenseite wie-

der (vgl. Wellendorf 1973: 237). Hierin lässt sich eine Nähe zur sozialpsychologischen Forschung und ihren Kausalattributionskonzepten und impliziten Persönlichkeitstheorien erkennen, die eine hohe Relevanz pädagogischer Bilder und Eigentheorien für die Handlungen von LehrerInnen konstatieren (dies zusammenfassend vgl. Fend 1997; Schwer 2000). Die schulischen Identitäts-Zumutungen und ihre Verarbeitungen auf Seiten der SchülerInnen werden von Wellendorf jedoch nicht durch eine eigene empirische Erhebung belegt.

Diese Lücke schließt die Untersuchung der Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, die die subjektiven Deutungen der SchülerInnen in den Vordergrund stellt. Sie nimmt ebenso wie Wellendorfs Arbeit aus dem Jahr 1973 ihren Ausgang mit theoretischen Bestimmungen von Schule. Nach jenen kommt Schule eine zunehmend größere Bedeutung für die Biografie von Kindern und Jugendlichen zu, die sich an der längeren Verweildauer und einer Tendenz zu immer höheren Abschlüssen ablesen lässt. Im Zuge der Bildungsinflation kommt es zu widersprüchlichen Verhältnissen, da einerseits Schule als Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche an Relevanz gewinnt. Schulzeit wird zu einem „lang gestreckten Initiationsritus“ (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 12). Andererseits kommt es über einen Massenansturm auf höhere Bildungsabschlüsse zu einer Entwertung schulischer Qualifikationszeugnisse und damit zu einer Aufweichung der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule (vgl. Fend 2006: 49 ff.). Schule fällt eine Schlüsselrolle in der Verteilung von Lebenschancen zu, was sich jedoch paradoxerweise in der Verlängerung von Ungleichheitsstrukturen familialer Sozialisationsstrukturen vollzieht. Schule ist als sozialer Schonraum zu entwerfen, da die Subjekte noch nicht voll sozialisiert sind und die Auseinandersetzung mit außerschulischen Problemen „didaktisch gefiltert“ erfolgen muss. Zugleich beginnt mit Schule und ihrer Selektionsfunktion der „Ernst des Lebens“ (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 14). Dabei komme es zu einer Vereinseitigung auf die administrative (Ver-)Regelung schulischer Lernprozesse in der die Selektion ein Übergewicht gegenüber dem Pädagogischen gewinnt (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980 15 ff.). Die zentralen Paradoxien<sup>12</sup> der institutionellen und inhaltlichen Organisation von Schule werden entlang der Bestimmung der Aufgaben von Schule als gesellschaftlicher Dienstleistungsorganisation reflektiert: Schonraum gegenüber Ernst des Lebens, Schulpflicht gegenüber Freiwilligkeit als konstitutive Voraussetzung jeglichen Bildungsprozesses, Professionalität(-sbedürftigkeit) der Lehrtätigkeit gegenüber einer staatlichen Verregelung, Regeln und Verfahren gegenüber einem Eingehen auf Fallspezifiken usw. Diesen strukturellen Aspekten der Schule werden unter Bezug auf interaktionistische Ansätze Aushandlungsspielräume in der schulischen Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gegenübergestellt. Dabei sind die Chancen auf Einflussnahme und Partizipation ungleich verteilt:

„Auch und gerade für eine Sozialisationsinstanz wie die Schule gilt, daß die Interaktionspartner ungleiche Durchsetzungschancen für ihr Selbst- und Wirklichkeitsverständnis haben, so daß eine Gruppe, in diesem Fall die Lehrer, die Wirklichkeitssicht der anderen und damit zu einem großen Teil auch den weiteren Verlauf der Interaktion mit ihnen stark festlegen kann“ (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 24).

---

<sup>12</sup> Strukturtheoretischen Ansätze der Professionstheorie (vgl. Helsper 1996, 2000a, 2002; Schütze u. a. 1996; Schütze 1996, 2000; Overmann 1996a, 2002; für einen Überblick Combe/Helsper 2002) gehen von nicht auflösbaren widersprüchlichen Handlungsanforderungen innerhalb der pädagogischen Praxis aus, die es immer wieder neu fallsensibel und situativ auszubalancieren gilt (vgl. kritisch hierzu Wernet 2003)

Diese Machtverhältnisse und Abstimmungsprozesse sind nicht explizit und verlaufen zu meist vorbewusst und routiniert. Es wird von grundlegenden Macht- und Interessensdifferenzen von LehrerInnen und SchülerInnen innerhalb des gemeinsamen Interaktionszusammenhanges ausgegangen. Das Hauptinteresse der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) liegt auf der Frage nach dem Grad und der Art und Weise von Unterschieden in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Schulversagen durch LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 8, 28). In der Auseinandersetzung mit dem Deutungsmusteransatz<sup>13</sup> (vgl. Oevermann 1976/2000; Lüders/Meuser 1997) hebt die Untersuchung auf die Alltagstheorien, verstanden als „Realitätsinterpretationen, Situationsdeutungen und Wissenselementen“, die in den Interaktionen und in der Verarbeitung von Schule wirksam werden und ihr Handeln beeinflussen, ab (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 33). Gegenstandsadäquat erweisen sich folglich offene, qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden, innerhalb derer die AkteurInnen selbst zu Wort kommen. Zu diesem Zweck wurden nach einer zufälligen Auswahl mit 40 SchülerInnen aus sieben Hauptschulen und vier Gymnasien aus dem Essener Großstadtraum, ihren 40 LehrerInnen und 20 Eltern Interviews durchgeführt. Jeweils zehn „versagende“ HauptschülerInnen und GymnasiastInnen wurden einer Kontrollegruppe von jeweils zehn „erfolgreichen“ GymnasiastInnen und HauptschülerInnen gegenübergestellt. Die Auswahl erfolgte über das alleinige Kriterium der Schulleistung und wird von der Projektgruppe als typisch, jedoch nicht repräsentativ bezeichnet. Bei der Auswertung wurden nach einer thematisch fokussierten Durchsicht ausgewählte Textpassagen zu folgenden themenbezogenen Synopsen zusammengestellt: erstens allgemeine alltagsweltliche Theoretisierungen zu Schule, zweitens Auswirkungen der Organisation Schule im Bereich Leistung und Bewertung, Erfahrungs- und Orientierungswissen sowie drittens Erfahrungen mit Kommunikation und Interaktion mit anderen (Peers, LehrerInnen) und deren Auswirkungen auf die eigenen Person (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 37). Um den Zusammenhang der Einzelaussagen wenigstens an einigen Stellen zu illustrieren, wurde in einzelnen Fallanalysen das gesamte Interview miteinbezogen. Die Auswertung ergab bei allen vier SchülerInnengruppen einen Vorrang des instrumentellen Bezugs auf Schulleistung gegenüber einem pädagogischen Einwirken der Schule. Schule tritt in ihrer Selektionsfunktion in Erscheinung, die auch von den versagenden Haupt- und GymnasialschülerInnen nicht in Frage gestellt wird (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 186). Allerdings sind die Sinnzuschreibungen und Deutungen zu Schule wesentlich davon abhängig, ob die Schullaufbahn erfolgreich ist oder scheitert. Insbesondere die versagenden HauptschülerInnen reagieren auf die Ambivalenz einer generell hohen Bedeutungszuschreibung schulischer Selektionsprozesse einerseits und dem persönlichen Versagen andererseits quasi kompensatorisch mit einer starken Kritik an ihren LehrerInnen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 183). Dennoch erfahren sie schulischen Misserfolg als persönliche mangelhafte Anpassungsleistung an die grundsätzlich legitimen Institutionsanforderungen. Erfolgreiche SchülerInnen hingegen können die Selektionsfunktion der Schule nutzen, um für sich vorteilhafte Zukunftschancen zu antizipieren (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 185). Insgesamt konstatieren die

<sup>13</sup> Kramer (2002) weist auf die Nähe der Anlage der Studie zum „labeling approach“-Ansatz (vgl. Cicourel/Kitsuse 1975), nach dem die jeweils subjektiven Deutungen als realitätskonstituierend verstanden werden, hin (vgl. Kramer 2002: 18). Jener Ansatz steht ebenso wie die hier besprochene Studie in der Linie einer Schulforschung (für einen Überblick vgl. Helsper/Bertram 1999), die Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozesse als Konstitutionsbedingungen für schulisches Scheitern und Devianz ansieht (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986; Nittel 1992; Helsper u. a. 1991).

LehrerInnen und die SchülerInnen sowohl an den Gymnasien als auch an den Hauptsschulen eine Ferne der Schule zur Lebenswelt, die zu einem „Sinndefizit“ schulischen Lernens führt (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 105).

Wellendorf (1973) und der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) zufolge ist der Handel um Identität zwischen LehrerInnen und SchülerInnen also aufgrund der hierarchischen Struktur von Schule kein gleichberechtigter. Vielmehr weisen die schulischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse der Schule den Interaktionspartnern unterschiedlich große Chancen zu, anderen etwas vor- oder zuzuschreiben. Wellendorf (1973) kommt zu dem Schluss, dass die Schule völlig umstrukturiert werden müsste. Er schlägt vor Jahrgangsstufen und Zensuren abzuschaffen, die hierarchische Struktur abzubauen und Supervisionen einzuführen. Ziel ist die Veränderung der schulischen Interaktionsstruktur, die zu einer Öffnung für die Darstellung personaler Identität und zur Stabilisierung der Ich-Identität aller Beteiligten führen soll (vgl. Wellendorf 1973: 260 ff.). Wellendorfs einschlägige Studie zeigt sehr eindrucksvoll den schulischen Einfluss auf die Identitätsentwicklung. Sie verdeutlicht die restriktive Wirkung von Schule auf die Identität der SchülerInnen. Die Ursache wird hier in der mangelnden Integration vor- und außer schulischer Identitätsbalance und lebensgeschichtlich gewordener personaler Identität von Bedeutung. Den Mangel an empirischer Vergewisserung dieser Thesen versucht die Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) in ihrer Studie mit einer eigenen Erhebung auszugleichen. Die Studie berücksichtigt als eine der ersten die Innensicht schulischer AkteurInnen. Zudem wird die interaktive Generierung von Sinn und Deutungen in Bezug auf Schule in den Blick genommen und so die prinzipielle Veränderbarkeit herausgestellt. Indem die Strukturierung schulischer Situationen als un- bzw. vorbewusst markiert wird (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 26 ff.), reflektiert die Untersuchung die Differenz latenter Sinnbezüge und bewusster Deutungen der AkteurInnen. Bedauerlicherweise gehen diese Überlegungen nicht in die methodische Umsetzung und Auswertung ein, die im Wesentlichen auf einer deskriptiven zuweilen, illustrativen Ebene verbleibt. In der thematischen Zusammenstellung von Einzelaussagen zu Synopsen gerät die prozessuale biografische Verarbeitung schulischer (Miss-)Erfolgsenerfahrungen aus dem Blick. Gleichwohl bietet die Studie für die vorliegende Untersuchung Anregungspotential, da sie als eine der ersten die Sicht der AkteurInnen und deren Lebenswelt gegenüber Schule als Institution betrachtet. Obwohl die SchülerInnen eine Differenz lebensweltlicher Sinnbezüge, denen gegenüber Schule ein „Sinndefizit“ aufweist, konstatieren, stellen sie die Selektionsfunktion der Schule nicht grundsätzlich in Frage. Vielmehr versuchen die SchülerInnen durch Anlehnung an die Leistungsideologie und durch verstärkte Anpassungsleistungen ihre Misserfolge zu minimieren und negieren damit die Legitimität ihrer eigenen Situationsdefinition (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980: 184).

Sowohl Wellendorf als auch die Arbeitsgruppe Schulforschung berücksichtigen nur randständig das Geschlecht der LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Wellendorf 1973: 212 f.; vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980). Wellendorf (1973) zeichnet vielmehr ein androzentristsches Bild von Schule, in der die Unterschiedlichkeit der Zwänge und ihrer Bearbeitung von Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männern nur wenig Berücksichtigung erfährt. Zwar werden vom Autor beispielsweise die Auswirkungen leistungsbezogener Rückmeldungen und Erwartungen auf die personale Identität reflektiert, allerdings – obwohl er sich auf Zinneckers Studie (1972) bezieht – nicht für beide Geschlechter spezifisch reflektiert. Indem Geschlecht nicht systematisch reflektiert wird, geraten auch in der Studie der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) geschlechterbezogene Attributionen von

Seiten der LehrerInnen, ebensolche Bildungsantizipationen durch die Eltern und mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Verarbeitungen schulischer Erfahrungen von Mädchen und Jungen, aus dem Blick.<sup>14</sup> Zu fragen ist, ob nicht über geschlechterbezogene Erwartungen an die soziale Rolle der SchülerIn und an mögliche geschlechtsspezifische Abwehrmechanismen Mädchen und Jungen unterschiedliche Spielräume der Integration ihrer Triebimpulse und Affekte und damit auch der Integration ihrer personalen Identität gewährt werden. Dabei kann für die vorliegende Studie gerade Wellendorfs Forderung nach Abschaffung der Noten interessant sein, da in den Waldorfschulen bis zur achten Klasse offiziell keine Noten vergeben werden und die SchülerInnen Verbalzeugnisse erhalten. Jene dienen einer umfassenden Charakterisierung der SchülerInnen und sollten daher einen größeren Spielraum zur Einbringung der biografisch und familial erworbenen Identität ermöglichen.

Hurrelmann und Wolf knüpfen an die Studie der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) mit einer Folgeuntersuchung „Schulversagen und Schulerfolg im Jugendalter“ (1986) an. Sie führen mit denselben Personen weitere Befragungen durch und überführen die Erkenntnisse der Vorgängerstudie in der vergleichenden Diskussion der Befragungen von 1976/77 und zwei weiteren Zeitpunkten 1979/80, 1984/85 in eine Längsschnittanalyse (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986: 2 ff., 47). Dadurch können die Bildungs- und Berufsverläufe der ausgewählten 40 Jugendlichen über einen Zeitraum von acht Jahren hinweg analysiert werden.<sup>15</sup> Das Forschungsinteresse gilt ebenso wie in der ersten Studie (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980) den subjektiven Einschätzungen und Bewertungen des Verlaufs der eigenen Bildungslaufbahn – das heißt es wird gefragt, „welche Bedeutung der Schullaufbahn mit ihrer jeweiligen individuellen Erfolgs- und Versagensbilanz zugesprochen wird und wie ihre Auswirkungen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung und die berufliche und soziale Karriere bewertet werden“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 1). Hurrelmann und Wolf (1986) stellen den Fallauswertungen eine Darstellung des lebensgeschichtlichen Stellenwertes und der biografischen Bedeutung von Schulerfolg und Schulversagen voran. Sie gehen auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Aufwachsens ein und analysieren unter Rückgriff auf soziologische, pädagogische, vor allem aber sozialpsychologische Forschungsliteratur die personalen, familialen und schulischen Bedingungen für Schulerfolg und -versagen im Jugendalter (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986). Im Durchgang durch die Forschungserkenntnisse betonen die Autoren die Relevanz des Beziehungsklimas für die Entfaltung der Persönlichkeit. Sie heben den Einfluss der Familie als Sozialisations- und Erziehungsinstanz für die Entwicklung personaler Lernbedingungen (kognitive, motivationale, soziale Bereitschaft zum Lernen) und damit schulischer Lernleistungen hervor (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986: 16-47. Rolf-Torsten Kramer (2002: 21) kritisiert diesen theoretischen Vorlauf als bedenklich, „insofern hier subsumierende Schlussfolgerungen bei den nachgesetzten Fallanalysen angelegt werden“. Positiv zu würdigen ist hingegen die Abkehr von „personenzentrierten Pathologievorstellungen“ und „milieudeterministischen Prägungsmodellen“ hin zu Ansätzen, die Schulversagen „als Resultat einer unzureichenden ‚Passung‘ zwischen individuellen, durch die außerschulische Umwelt vermittelten Lernvoraussetzungen und institutionellen schulischen Lernanforderungen“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 26)

<sup>14</sup> Vgl. hierzu die vorgestellten Studien in Kapitel 1.1.

<sup>15</sup> Bis auf vier Ausnahmen konnte der Kontakt zu den Jugendlichen der ersten Stichprobe der Vorgängerstudie durchgehend aufrechterhalten werden (Hurrelmann/Wolf 1986: 2)

konzipieren.<sup>16</sup> In jenem wissenschaftlichen Erklärungsmodell können Störungen der Leistungsfähigkeit als Resultat einer produktiven Auseinandersetzung von SchülerInnen mit ihrer schulischen und außerschulischen Umwelt verstanden werden (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986: 27). Anschließend werden die alltagsweltlichen Deutungen und Erklärungsmodelle der Jugendlichen Eltern und LehrerInnen aus der ersten Studie einbezogen. Dabei wird eine gegenüber dem Forschungsstand einseitige Zuschreibung der Ursachen ausgemacht, die tendenziell die Ursachen für Schulversagen den jeweils anderen AkteurInnen zuschreibt und so eine Einschränkung der eigenen Verantwortlichkeit herbeiführt: „Jeweils betonen sie wissenschaftlich ‚richtige‘ Gesichtspunkte und konstruieren ‚zutreffende‘ Zusammenhänge, sie nehmen aber eine ‚falsche‘ Gewichtung der Bedingungsfelder (personale, außerschulisch-familiale, schulische Bedingungen) vor und verabsolutieren jeweils den Einfluss eines Feldes“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 31). Die Auswirkungen dieser Zuschreibungen auf die Persönlichkeit der SchülerInnen schlagen sich in Etikettierungsprozessen nieder, innerhalb derer das negative Bild der Lehrpersonen häufig von den Peers bestätigt und schließlich die Rolle des Schulversagers „zu einem ‚problemlösenden‘ Arrangement zwischen der Person und ihrer Umwelt wird“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 38). Die Autoren konzipieren die schulischen Beziehungen als Anerkennungsverhältnisse<sup>17</sup> innerhalb derer das Etikett des Schulversagers eine Missachtungserfahrung mit weit reichenden Auswirkungen auf das Selbstkonzept der SchülerInnen und ihrer Stellung innerhalb der Klasse haben. Um diese Auswirkungen in ihrem Verlauf erfassen zu können, streben Hurrelmann und Wolf (1986) daher eine Verbindung von objektiver Laufbahnanalyse und subjektiver Verarbeitung an.

Methodisch knüpft die Untersuchung von Hurrelmann und Wolf (1986) an die Vorgängerstudie Wellendorfs (1973) an. Die Zweit- und Drittbefragung geschah analog mit Sozialdatenblättern und teilstrukturierten, leitfadengestützten Interviews, die wortgenau transkribiert und zu themenbezogenen Synopsen zusammengestellt wurden. Insgesamt lagen für 40 SchülerInnen je drei Interviews vor (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986). Die darin enthaltenen Deutungen und Argumentationen wurden inhaltsanalytisch zu den Themen-

---

<sup>16</sup> Hier soll keineswegs die Wirkmacht herkunftsbedingter Chancenungleichheiten im Bildungssystem negiert werden. Der Beitrag der Studie von Wolf und Hurrelmann besteht vielmehr darin, eine Polarisierung von einerseits personenbezogenen Pathologievorstellungen und andererseits milieudeterministischen Erklärungsmodellen ausgeräumt zu haben. Wie an anderer Stelle in Bezug auf Lebensstile, Freizeitgestaltungen und Armut deutlich gemacht werden konnte (vgl. Thole/Ahmed/Höblich 2007), führt in der Diskussion um gesellschaftliche Rahmungen für das Entstehen sozialer Ungleichheit eine Zuspitzung von auf Klassenstrukturen basierenden Erklärungen einerseits oder Ansätzen, die die Ursachen in einer zunehmenden Entgrenzung, Pluralisierung, Individualisierung und Flexibilisierung sehen, andererseits jeweils für sich an der Sache vorbei. Empirische Befunde zeigen, dass Individualisierungsgewinne vor allem mittleren Schichten zukommen, während insgesamt neben und parallel zu Prozessen der Individualisierung und Entstrukturierung weiterhin von einer stillen Fortdauer der Klassengesellschaft gesprochen werden muss, wie sie sich – wird den PISA-Befunden vertraut – im Bereich der Bildung vor allem über soziale Herkunft im Bereich Migrationshintergrund und Ausstattung mit (kulturellen und finanziellen) Ressourcen steuert. Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung in einigen Dimensionen können nicht darüber hinweg täuschen können, dass die Angehörigen bildungsfernerer, materiell und sozialkulturell schwächer ausgestatteter sozialer Milieus, Klassenlagen und Schichten in relevanten Bereichen strukturell an den gesellschaftlich vorliegenden Ressourcen weiterhin nicht umfassend partizipieren und partiell von ausgedehnteren Formen der Exklusion betroffen sind (vgl. Thole/Ahmed/Höblich 2007: 126).

<sup>17</sup> Der Begriff der Anerkennung wird von Hurrelmann und Wolf noch nicht systematisch entfaltet, sondern als heuristische Kategorie gebraucht. Eine systematische und theoretische Entfaltung des Anerkennungsbegriffs erfolgt erst in späteren Studien, in denen mit Bezug auf den sozialphilosophischen Honnethschen Entwurf der Anerkennung (vgl. Honneth 1994) eine pädagogische Ausbuchstabierung (vgl. Hafenecker/Henkenborg/Scherr 2002); aus der Perspektive einer kritischen Bildungstheorie (vgl. Borst 2003) und empirische Rekonstruktion schulischer Anerkennungsverhältnisse (vgl. Kramer 2002; Idel 2004; Wiezorek 2005; Helsper u. a. 2007) erfolgt.

komplexen „Bedeutung der Schule im eigenen Leben“ und „Bilanzierung von Schullaufbahn und Schulleistungen“ ausgewertet (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986: 52). Die Einzeläußerungen interessierten dabei jedoch nur im Hinblick auf ihre „Typizität“ für eine der Teilgruppen. Die Falldarstellung folgt dieser Logik, da das gesamte Sample in je drei Gruppen von Hauptschülerinnen und drei Gruppen GymnasiastInnen eingeteilt und pro Gruppe jeweils stellvertretend eine Fallstudie Eingang in die Veröffentlichung findet (Hurrelmann/Wolf 1986: 55 ff., 153). Die Autoren identifizieren in den Bewertungen und Erfahrungen der Befragten subjektive Muster der argumentativen Verarbeitung der Schullaufbahn im Verlauf der Jugendphase. Die Interpretationsmuster, mit denen die Jugendlichen „Veränderungen ihrer biografischen Entwicklung im Zeitverlauf deuten, rechtfertigen und/oder kognitiv und emotional verarbeiten“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 157), werden nach prospektiven zukunftsgerichteten und retrospektive bilanzierenden Interpretationsmustern unterschieden. Im prospektiven Interpretationsmuster können zwei Varianten unterschieden werden: (a) Schule wird als qualifizierender Ort der Vorbereitung auf das spätere Leben und Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten gesehen und (b) Schule wird eine instrumentell-funktionale Bedeutung zugeschrieben. Im retrospektiven lassen sich ebenfalls zwei, das Reversionsmuster (a) und das Marginalisierungsmuster (b) unterscheiden. Während in ersten Variante eine Konzentration auf Vergangenes in der evaluierenden Rückschau auf Versäumnisse liegt, wird im Marginalisierungsmuster die Bedeutung schulischer Erfahrung negativer für die eigene Person und Biografie entthematisiert und nivelliert im Sinne einer Verdrängung. Diese Form findet sich häufig bei erfolgreichen GymnasiastInnen (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986: 158-163).

Der Gewinn der Studie liegt darin, die hohe Bedeutung von Schule empirisch gesichert für die Jugendbiografie herausgearbeitet zu haben. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass Schule nicht nur einen zentralen „Bezugspunkt für alle anschließenden biografisch gerichteten Deutungen des Lebenslaufs“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 162) darstellt, sondern Schulerfolg oder -versagen auch einen hohen identitätsbeeinflussenden Stellenwert hat. Ein letztes interessantes Ergebnis ist mit Sicherheit die Feststellung, dass die SchulversagerInnen das schulische Scheitern in ihrer individuellen, persönlichen Verantwortung sehen. An dieser Stelle tritt der starke Einfluss von Schule, LehrerInnen und schulischen Bewertungszusammenhängen für die Persönlichkeitsentwicklung zutage. Hurrelmann und Wolf (1986) verweisen dabei auf die hierarchische Struktur von Schule, innerhalb derer die Chancen auf das Einbringen und Durchsetzen eigener Deutungen zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrpersonen verteilt sind. Sie diskutieren den Einfluss lehrerseitiger Deutungshorizonte unter dem Aspekt der Etikettierung, in inhaltlicher Nähe zu soziologischen Ansätzen wie dem „labeling approach“ (Cicourel/Kitsuse 1975) und in der Forschungslinie, die Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozesse als Konstitutionsbedingungen für schulisches Scheitern und Devianz ansieht. Hurrelmann und Wolf (1986) haben mit ihrer Folgestudie einen wichtigen Beitrag zu Erforschung der Sozialisationswirkungen von Schule auf den weiteren Bildungsverlauf und die Selbstentwicklung geliefert. Unglücklicherweise geraten durch die teilstandardisierten Interviews und die Zusammenstellung zu thematischen Synopsen auf der Ebene des subjektiven Sinns der AkteurInnen die biografischen Sinnbezüge und Prozessentwicklungen nicht in den Blick. Till-Sebastian Idel (vgl. 2004: 45) kritisiert zu Recht die fehlende gesamtbiografische Perspektive und die Vereinseitigung auf den Aspekt der schulischen Leistung und den geringen Grad an methodischer Elaboriertheit der Studie. In der Studie treten die Belastungen von Versagen aber auch die

„große Anspannung, die mit der Gestaltung der Schullaufbahn“ (Hurrelmann/Wolf 1986: 162) auch für erfolgreiche SchülerInnen verbunden ist, zutage.

Es sind die biografischen Studien, die die lebensgeschichtliche Relevanz und biografische Verarbeitung schulischer Zuschreibungen überzeugend rekonstruieren und in ihren Auswirkungen auf die Subjektkonstruktion der Schüler und Schülerinnen reflektieren können. So kann Dieter Nittel (1992) mit seiner Studie den oben dargelegten Befund der großen Anpassungsanstrengungen der SchülerInnen von Hurrelmann und Wolf (1986) auch bei oberflächlich problemloser schulischer Sozialisation auf die biografischen Kosten einer Überanpassung an schulische Deutungshorizonte nachweisen und in seinem Konzept der „Anpassungsverlaufskurve“ begrifflich fassen. Nittel (1992) knüpft unmittelbar an die Studie von Hurrelmann und Wolf an, jedoch geht es ihm nicht um Bilanzierungen und leistungsspezifische Aspekte. Vielmehr erweitert er mit seiner Untersuchung das Forschungsfeld zu Schule und Identitätsentwicklung, in dem er als erstes eine „genuin prozessorientierte schulbiografische Perspektive“ (Helsper 2004: 909) verfolgt. Nittel (1992: 15) interessiert folgende Fragestellung:

„Da die biografische Relevanz der Schule nicht losgelöst von der zeitlichen Dimension, d. h. nicht jenseits der sequentiellen Lagerung der Schulkarriere im Lebenslauf geklärt werden kann, sollen – die analytischen Ressourcen des autobiografisch-narrativen Interviews nutzend – die faktischen Ereignisabläufe vor, während und nach der Schulzeit nachgezeichnet werden. (...) Über die Aufdeckung von organisatorischen Handlungsplänen der Schule, die sich in der biografischen Erfahrungsaufschichtung niedergeschlagen haben, können m. E. Rückschlüsse auf biografisch bedeutsame Handlungs- und Erleidensprozesse der Informanten gezogen werden“.

Dabei konzentriert sich Nittel (1992) auf ein Sample von 20 autobiografisch-narrativen Interviews<sup>18</sup> mit ehemaligen GymnasiastInnen, das nach dem Konzept des „theoretical samplings“ unter dem Gesichtspunkt der minimalen und maximalen Kontraste generiert wurde. Vier Biografien (zwei Frauen und zwei Männer) wurden zu Fallstudien ausgearbeitet, in ihrem gesamten Verlauf rekonstruiert und in drei ausführlicheren Fallstudien und einem kürzren Fallportrait dargestellt. Dabei werden „Rückschlüsse auf die sequentielle Ordnung lebensgeschichtlicher Ereignis- und Erfahrungsabläufe gestattet; im vorliegenden Fall auf institutionelle Ablaufmuster im Rahmen der schulischen Ausbildung, lebensgeschichtlich relevante Handlungs- und Erleidensprozesse in Schülerbiografien und ihre langfristigen Auswirkungen“ (Nittel 1992: 21) herausgearbeitet. Darüber hinaus versucht Nittel (1992: 337), „die Rolle der Gleichaltrigen und der Familie in der schulbiografischen Entwicklung“ zu rekonstruieren und die „Wechselbeziehungen zwischen organisatorischen Rahmen der Schule und den biografischen Prozessen der Schüler“ (Nittel 1992: 371) detailliert aufzudecken. In jenem letzten Punkt werden auch die Rolle und der Einfluss der LehrerInnen auf die SchülerInnenbiografie reflektiert. Nittel (1992) gelingt es, im Gegensatz zu früheren Studien, eine detailreiche Analyse von Schülerbiografien in ihrem Verlauf und unter Berücksichtigung der Verschränkung von Schule, Familie und Peers zu erstellen. Analog zu vorangegangenen Studien fokussiert auch er eine Schulversagensverlaufskurve und ihre biografischen Verletzungen und Folgekosten. Im Gegensatz zum damaligen For-

---

<sup>18</sup> Nittel (1992) orientiert sich hierbei an den Überlegungen Schützes (vgl. 1987), der diese Erhebungs- und Auswertungsmethode in einer Studie zu Machtstrukturen in Gemeinden entwickelte. Die methodologischen und methodischen Elemente des narrativen Interviews und der Narrationsanalyse werden in Kapitel 3 dieser Arbeit ausführlich dargestellt.