

Cornelia Hippmann

Spielen sie alle Theater?

Die Rekonstruktion der Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule

Are they playing theatre?

The reconstruction of practices of enactment by peer groups and their teachers at school

Zusammenfassung

Der folgende Artikel leistet einen Beitrag zur Erforschung verschiedener Inszenierungspraktiken und Dimensionen des impression management von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen in ihrer wechselseitigen Wahrnehmung und begründet die Verwendung des Gruppendiskussionsverfahrens. Die unterschiedlichen Inszenierungsmodi werden am Beispiel eines Gymnasiums, das einen besonderen Exklusivitätsanspruch reklamiert, diskutiert. Dazu werden die Gründe aufgezeigt, warum sich Goffmans dramaturgisches Konzept und insbesondere die Mystifikation als die zentrale Strategie der Eindrucksmanipulation eignen, um die verschiedenen Inszenierungsstrategien der unterschiedlichen Schulkollegen*innen zu entschlüsseln. Letztendlich will der Aufsatz dazu beitragen, auf der Basis des Forschungsprojekts konzeptionell die unterschiedlichen Inszenierungsstrategien von Peergroups und ihren Lehrer*innen im Schulraum in ihrer wechselseitigen Betrachtung zu analysieren, zu diskutieren und das Besondere des Forschungsfeldes zu konturieren.

Schlagerworte: Gruppendiskussionen, Peerkulturen, impression management, Schulmythos, Qualitative Forschung

Summary

The following article makes a contribution to the study of the different staging practices and dimensions of impression management of peer-cultures and their teachers in their reciprocal perception. It uses an analytical focus groups approach. The different staging modes are discussed based on the empirical of a Grammar School which claims to have a specific exclusivity. The reason will be considered why Goffman's dramaturgical concept and especially mystification as the central strategy of the impression especially manipulation are suitable in order to decrypt for the different performance strategies of the various School actors. On the empirical base of the research project, this paper attempts to analyze the different staging strategies of peer groups and their teachers in their reciprocal perception in school areas and the peculiarity of the field of research will be formulated.

Keywords: Focus group, peer cultures, impression management, school myths, Qualitative research

1 Einleitung

Die Erforschung von Inszenierungspraktiken des *impression management* unterschiedlicher Akteur*innen im Schulraum, die auf die von Goffman entwickelte dramaturgische Perspektive (1959) als theoretische Basis zurückgreift, stellt im deutschsprachigen Raum einen von der Wissenschaft bislang wenig beleuchteten Bereich dar. Die bisherigen wissenschaftlichen Schulstudien, die u.a. Goffmans Selbstinszenierungskonzept als theoretische Basis verwenden, nutzen eine qualitative Methodenstrategie. Beispielsweise greift Zinnecker in seinen Analysen „Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler“ (1978) und „Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule“ (2001) anhand seiner Unterrichtsbeobachtungen auf das Modell der *Vorder-* und *Hinterbühne* zurück. Auch von Rosenberg wählt in seiner 2008er Studie „Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturfor-schung“ einen qualitativen Feldzugang. Er trianguliert das Gruppendiskussionsverfahren mit teilnehmenden Beobachtungen, die er in den 9. und 10. Jahrgangsstufen einer Hauptschule durchführte. In ihren Forschungen pointieren Zinnecker und von Rosenberg übereinstimmend, dass der Unterricht die Vorderbühne ist, auf der die Schülerschaft die Inszenierungen ihrer LehrerInnen kritisch verfolgt. Die Funktion der Lehrerschaft bestehe darin, als „Wächter der Situation“ (Zinnecker 2001, S. 55) die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber den Angriffen von der Hinterbühne zu verteidigen. Divergierend dazu läge das Interesse der Schüler*innen darin, den Einfluss der Hinterbühne in der Schule zu vergrößern. Wagner-Willi wählte in ihrer 2005er Untersuchung „Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht“ ebenfalls einen trianguliert angelegten Feldzugang, indem sie videogestützte Beobachtungen und das Gruppendiskussionsverfahren miteinander verbindet. In ihrer Untersuchung unterscheidet sie – mit Rekurs auf Goffman – das Unterrichtsgeschehen als die Vorderbühne und die Subkultur der Schüler*innen als die Hinterbühne, deren Bedeutung die Jugendlichen vergrößern möchten (Wagner-Willi 2005, S. 18). Auch in einer eigenen Forschung „Brave Mädchen? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte“ (Aktan/Hippmann/Meuser 2015) bedienen wir uns Goffmans dramaturgischen Konzepts.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Artikel¹ an. Einerseits ist er darauf konzentriert, nach den unterschiedlichen Inszenierungspraktiken von Peerkulturen und ihrer Lehrerschaft in ihrer wechselseitigen Wahrnehmung an einer Schule mit einem *exklusiven Ruf* zu entschlüsseln. Andererseits zielt er darauf ab, zu beleuchten, ob und inwieweit die Lehrer*innen selbst die „Bühne“ während der Gruppendiskussionen als Inszenierungsstrategie nutzen, um gegenüber der Öffentlichkeit, die in dem Moment der Diskussionen durch die Forscher*innen präsentiert wird, das *exklusive Image* ihrer Schule zu reproduzieren und zu festigen. Mit welchen Strategien es ihnen gelingt, das *Image* ihrer Schule, ihren *Schulmythos* (Helsper et al. 2001; Helsper/Böhme 2002), aufrechtzuerhalten und mit zu reproduzieren, wird herausgearbeitet.

In der Literatur gibt es Hinweise darauf, wie *Bildungselite* zu definieren ist, ebenso findet sich eine klare Abgrenzung von *bildungsfern*² und *bildungselitär*. So ist davon auszugehen, dass eine Gruppe innerhalb einer Gesellschaft über sehr gute Bildung (kulturelles Kapital) verfügt. An dieser Stelle bietet sich ein zusätz-

licher theoretischer Rekurs auf Bourdieu an, denn auch er geht in seiner Perspektive davon aus, dass eine Gruppe in der Gesellschaft über hohe Bildung verfügt. Nach Bourdieu ist die Bildungselite dadurch charakterisiert, dass sie ein privilegiertes privates und berufliches Leben führt. Vertreter*innen dieser Elite nutzen ihr inkorporiertes, durch den Habitus einverleibtes Kapital mit dem Ziel, weiteres – kulturelles – Kapital zu erwerben und das vorhandene weiter auszubauen.

Generell besitzen Eliteschulen in Deutschland aber längst nicht eine so lange Tradition wie in England, den USA oder Frankreich. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass das Interesse an der Erforschung von Elitegymnasien noch am Anfang steht. Die Forschungssituation zur Debatte um Eliten in Deutschland ist noch sehr übersichtlich. Im Bereich der Schulforschung finden sich einige Erkenntnisse über die privilegierte Schülerschaft an „Spitzengymnasien“. In den letzten zwei Jahren sind die Forschungen im Rahmen der DFG-Forschergruppe „Elite und Exzellenz im deutschen Bildungssystem“ zu nennen, die mit ihren daraus entstandenen Arbeiten handlungsorientierende Impulse für die Studie lieferten (Krüger/Helsper, Krüger u.a. 2014; Krüger u.a. 2012; Helsper u.a. 2018; Gibson 2013). Kramer et al. (2009) beschäftigen sich in ihrer Längsschnittstudie mit der Frage, inwieweit Grundschüler im Übergang zu weiterführenden Schulformen bereits ein Gespür für Distinktionspraktiken entwickelt haben.

Auch die Studien, die das Verhältnis von Peerkulturen zur Schule entschlüsseln (vgl. bspw. Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2010; Krüger et al. 2012) sowie die Untersuchungen, die die Bedeutsamkeit der Schulformen sowie des sozioökonomischen Faktors hervorheben (z.B. Oswald/Krappmann 1995). Letztere pointieren einen Trend von Peergroups auf Grund der Schulform, die sie besuchen und auf Grund gemeinsamer sozioökonomischer Faktoren.

Da in diesem Beitrag die Inszenierungsmodi verschiedenster Schulkultur*innen an einem exklusiven Gymnasium entschlüsselt werden, bietet sich zusätzlich Bourdieus Kulturperspektive und vor allem sein Habituskonzept als Theorem an (Bourdieu 1979; 1987). Dies wird vor dem Hintergrund, dass nicht nur die Lehrerschaft, sondern gerade auch die Peergroups selbst bei der Reproduktion des *Schulmythos* mitbeteiligt sind, schlüssig³. So verdeutlicht der Beitrag, dass das individuelle *impression management* der Einzelnen auch auf die kollektiven Ressourcen wie *Schulleitbilder* und *Schulmythen* zurückgreift. So demonstrieren die Fallbeispiele mit den Peergroups, was sich in den kollektiven Orientierungen der Gruppenstrukturen herauschälen lässt, dass die Heranwachsenden an diesem *exklusiven* Gymnasium sehr wohl ein Gespür für Distinktion auf diese Weise arbeiten sie, wenn auch sicherlich auf unbewusste Weise, an der Konstruktion des *Schulmythos* mit.

2 Theoretisch-methodische Annäherung an die Forschungsfrage

2.1 Das methodische Design und Vorgehen

Gruppendiskussionen mit Peer-Kulturen als auch mit ihren Lehrer*innen, die in jeweils drei Gymnasien sowie in Gesamtschulen durchgeführt wurden, dienen als empirische Grundlage der zugrundeliegenden Studie. Die Erhebung wurde bei den Peergroups bei einer Anzahl von 24 Diskussionen und bei der Lehrerschaft bei einer Anzahl von 10 abgeschlossen. Die Diskussionen wurden bei dieser Anzahl abgeschlossen, da sie so ausreichend Differenzen und inhaltlich-textualer Tiefe auf, sodass von einer maximalen Variation und angemessenen Reichweite der Fallinterpretation ausgegangen werden konnte.

Für die Auswahl der Peergroups waren folgende Kriterien maßgebend: Die Heranwachsenden mussten zum Zeitpunkt der durchgeführten Gruppendiskussionen Schüler*innen der Jahrgangsstufe 9 einer Gesamtschule oder eines Gymnasiums und Mitglied in einer Peergroup sein. Um spezifisch den Einfluss von *Schulform* und *Schulkultur* im Zusammenwirken mit dem *sozialen Herkunftsmilieu* und *Geschlecht* auf Inszenierungspraktiken von Peergroups und deren Wahrnehmung durch ihre Lehrer*innen erfassen zu können, wurden, gemäß der im Feld vornehmlich vorfindbaren Gruppenstruktur, überwiegend geschlechtshomogene Gruppen ausgewählt. Um aber eine besonders inhaltlich-textuale Tiefe der Forschungsfrage zu erzielen, wurden *vier* Diskussionen mit geschlechtsheterogenen Peergroups geführt. Peergemeinschaften aus bildungsnahen und bildungsfernen *Herkunftsmilieus* sind etwa im gleichen Umfang in unserem Sample vertreten. Bei den Peergroups handelt es sich um real existierende Gruppen. Um die Einschätzung der Inszenierungsfähigkeiten der Heranwachsenden und die Beurteilung durch die Lehrerschaft einerseits und die Performances der Lehrer*innen in den Gruppendiskussionen andererseits erfassen zu können, war das zentrale Auswahlkriterium bei den Lehrer*innen, dass sie zum Zeitpunkt der geführten Diskussionen die befragten Peerkulturen unterrichteten. Divergierend zu den Peerkulturen handelt es sich bei den Lehrer*innen, die unsere Gesprächspartner*innen waren, um keine real existierenden Gruppen, sondern sie wurden für die Diskussionen lediglich zusammengestellt. Auf der Basis ihres gemeinsamen Erfahrungshintergrunds liefern sie aber mit den tatsächlich bestehenden Peergroups – gerade in ihrer wechselseitigen Perspektive – einen fundierten Einblick in die Inszenierungsmodi der unterschiedlichen Akteur*innen der Schule. Auf der Basis dieser Kriterien fand die Auswahl des Samples über einen gezielten Feldzugang statt. Die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innengruppen und der Lehrerschaft wurden in den Räumen der Schule durchgeführt.

In dem vorliegenden Beitrag wird nach den besonderen Prozessen, Gestaltungen und Orientierungs- und Handlungsmustern der wechselseitigen Perspektivenverschränkung von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen im Schulsystem sowie ihren Inszenierungspraktiken – auf der Folie ihrer kollektiv geteilten Erfahrungen und Wahrnehmungen – gefragt. Dazu wird sich zunächst der Forschungsfrage in einer theoretisch-methodischen Perspektive – mit Rekurs auf die dramaturgische Perspektive Goffmans – angenähert. Vor allem die *Mystifikation* als

wesentliche Strategie der Eindrucksmanipulation wird in den Interessenfokus gerückt und auf die Entschlüsselung der Inszenierungsmodi unterschiedlicher Schulkolleg*innen angewendet. Für die Konstruktion des jeweiligen *Rufs der Schule* sind die *Mystifikation* und vor allem der *Schulmythos* – wie Helsper et al. (Helsper u.a. 2001; 2002) es beschrieben haben – von Relevanz. In dieser Hinsicht wird herausgearbeitet, weshalb gerade das Gruppendiskussionsverfahren die geeignete Methode ist, um im mikrosoziologischen Interessenspektrum die Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule zu rekonstruieren.

Diese Aspekte werden anhand eines gesonderten Fallbeispiels, d.h. eines Gymnasiums, dem *Grimm-Gymnasium*⁴, das von einem *besonderen Exklusivitätsmythos* getragen wird, beleuchtet. Das *impression management* von Schüler*innen und Lehrer*innen dieser Schule wird auf *zwei* Ebenen untersucht. Zunächst wird aufgezeigt, ob und inwieweit es der Schülerschaft durch eine gelungene Inszenierung gegenüber der Lehrerschaft, die die Adressat*innen ihrer Performance sind, gelingt, sich den institutionellen schulischen Erwartungen und Normen entsprechend darzustellen. Vor diesem Hintergrund sind folgende Fragen handlungsleitend: Inwieweit beeinflusst das soziale *Herkunftsmilieu* in Verbundenheit mit anderen Differenzkategorien wie *Geschlecht* und *Ruf der Schule* die Inszenierungspraktiken der Schülerschaft? Wie werden sie auf Grund ihrer Performance von ihren Lehrer*innen eingeschätzt? Ob und inwieweit inszeniert sich die Lehrerschaft selbst in den Gesprächen und versucht, mögliche Schwierigkeiten innerhalb der Schule zu verbergen, mit dem Ziel, das *besondere Image* bzw. den *Ruf der Schule* aufrechtzuerhalten? Anschließend werden einige zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und der Erkenntnisgewinn des Gruppendiskussionsverfahrens zur Erforschung der Inszenierungsmodi von Schulkolleg*innen und ihrer Konstruktion des *Schulmythos* zusammengefasst und zur abschließenden Diskussion gestellt.

2.2 Theoretischer Rahmen: Goffmans dramaturgischer Ansatz

2.2.1 Vorüberlegungen

„Natürlich ist nicht die ganze Welt eine Bühne, aber der Unterschied zwischen Bühne und Leben sieht so aus. Auf der Bühne werden Dinge vorgetäuscht. Im Leben hingegen werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, aber nur unzureichend erprobt sind“ (Goffman 1980, S. 5).⁵

Um zu veranschaulichen, dass das gesamte menschliche Leben – wie im Theater – ein Schauspiel ist, in dem wir alle sowohl im öffentlichen als auch im privaten Leben verschiedene Rollen spielen, aber auch um die Inszenierungsfähigkeiten der Akteur*innen in der Schule rekonstruieren zu können, bieten sich die beiden Goffman'schen Studien *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959) und *Frame Analysis* (1974) als theoretische Basis an⁶. Goffman vertritt die These, dass das soziale Handeln ein Schauspiel ist. Damit entwickelt er Webers Ansatz, dass das soziale Handeln gemeintem Sinns nach auf das Verhalten anderer bezogen ist und „darin seinen Ablauf orientiert“ (Weber 1950, S. 450) weiter und modifiziert ihn. Goffman betont, dass die Selbstinszenierung der Individuen auf der Beherr-

schung der Technik, einen gewünschten Eindruck beim Publikum zu erzielen, beruht. Er zeigt auf, dass die Selbstdarstellung ein notwendiges Element des menschlichen Lebens ist. Um seine Theorie zu veranschaulichen, wählt er die Perspektive des Theaters. Die Selbstdarstellung beruhe auf den Prinzipien des *impression management*. In der Regel versuchten die Protagonist*innen alles, was dem gewünschten Eindruck diene, zu betonen und alles, was dem gewünschten Eindruck schaden könnte, zu verbergen. So komme es zur Ausführung. Dabei werde das Schauspiel wie im Theater geplant und geprobt, also inszeniert.

2.2.2 *Mystifikation* als zentrale Strategie zur Wahrung sozialer Distanz

In seinen Studien pointiert Goffman, in welcher Weise sich die Individuen verschiedener *Strategien der Eindrucksmanipulation* bedienen, um den von ihnen gewünschten Eindruck zu erzielen.⁷ Ein besonders wirkungsvolles Mittel ist, so Goffman, die *Mystifikation* (Goffman 1980, S. 62). Unter *Mystifikation* sei eine Verschleierung, eine Verdunkelung eines Zusammenhangs, eine Dämonisierung zu verstehen, indem etwas mit einem Geheimnis umgeben werde. Mythos meine den kreativen Umgang mit der Wahrheit, um die *Mystifikation* eines Gegenstandes bzw. einer Person zu erzeugen (Frank 2001, S. 70). Der Mythos ist „eine metaphorische und metonymische Konstruktion und kann als kreative kommunikative Leistung gefasst werden“ (Helsper et al. 2001, S.70). *Mystifikation* ist, so Goffman, eine zentrale Strategie, auf die sich der symbolische Abstand beziehe. „Allgemein gelten Einschränkungen des Kontakts, also die Wahrung der sozialen Distanz, als Methode, um beim Publikum Ehrfurcht zu erzeugen, eine Methode, wie Kenneth Burke es formulierte, um den Darsteller beim Publikum in einem Zustand der *Mystifikation* zu halten“ (Goffman 1980, S. 62f.). Daher sei es für den / die Darsteller*in von Bedeutung, die Aufdeckung von Geheimnissen zu verhindern, um sich nicht angreifbar zu machen. Dies gelte insbesondere für das *Ensemble*.⁸ Die Anerkennung der Besonderheit, die Wahrung einer Distanz führe dazu, beim Publikum Ehrfurcht zu erzeugen (ebd.). Dabei ist das Publikum in der Regel selbst daran interessiert, Distanz zu halten, um dadurch die *Mystifikation* aufrechtzuerhalten (ebd., S. 64).

Goffmans theoretische Überlegungen sind auf die zugrundeliegende Studie übertragbar. Der sogenannte *Mythos* bildet die Grundlage für ein öffentliches *Image*, deshalb lässt sich Goffmans Sichtweise auf den Schulbereich übertragen. Der *Mythos* spielt für die Wahrnehmung einer Schule durch die Öffentlichkeit eine zentrale Rolle. Daher ist verständlich, dass Helsper et al. (2001) von einem *Schulmythos* sprechen. Sie definieren den *Schulmythos* als „umfassende, verbindliche Sinnkonstruktion und als Sinnentwurf der Schule von sich selbst, quasi als institutionelle Selbstrepräsentation“ (Helsper et al. 2001, S. 85). Aus diesem Grund habe der *Schulmythos* nicht nur nach innen die Bedeutung eines Legitimationsmythos, sondern müsse auch nach außen die Legitimation und Anerkennung der Tätigkeit der Schule sichern. Wenn dies gelinge, würde der *Schulmythos* die Basis für ein öffentliches *Image* bzw. den *Ruf der Schule* bilden, der auch sozial selektiv wirke. Die Eltern aus spezifischen Milieus würden davon abgehalten bzw. dazu ermutigt, ihr Kind auf die entsprechende Schule zu schicken. Der *Ruf der Schule* spiele eine große Rolle für die soziale Rekrutierung der Schülerschaft, vor allem im Konkurrenzkampf der Schulen um potentielle Schüler*innen (ebd., S. 86).

Auf der Basis dieser Argumentationen werden im Folgenden unterschiedliche Inszenierungsmodi verschiedener Protagonist*innen sowohl auf der Ebene der Schülerschaft als auch auf der Ebene der Lehrerschaft unter der besonderen Berücksichtigung des jeweiligen *Schulmythos* analysiert. Diese sollen anhand eines Fallbeispiels – eines Gymnasiums – betrachtet werden. Diese Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen *Exklusivitätsanspruch*, der auf hohen Leistungsstandards basiert, für sich reklamiert. Die Schüler*innen stammen überwiegend aus Elternhäusern, die der lokalen Elite angehören. Die Migrationsquote unter der Schülerschaft ist sehr niedrig; wenn ein Migrationshintergrund vorhanden ist, stammen die Schüler*innen ebenfalls aus der lokalen Bildungselite. Der *besondere Anspruch* der Schule ist sowohl der Schülerschaft als auch Lehrer*innen bewusst und ebenso in der lokalen Öffentlichkeit wohlbekannt.

Unter Berücksichtigung des *impression management* der Lehrer*innen kann auf diese Weise rekonstruiert werden, inwieweit es der Lehrerschaft gelingt, das *exklusive Image* ihrer Schule nicht zu gefährden, sondern wie sie durch ihre kontrollierte Performance stets bemüht sind, an der Aufrechterhaltung ihres *Schulmythos* mitzuarbeiten. Beispielsweise betonen die Vertreterinnen des Kollegiums in den Diskussionen eine hohe Leistungsdichte unter beiden Geschlechtern sowie den reibungslosen, routinisierten Unterrichtsablauf. Sozial-unkonformes Verhalten von Schüler*innen wird von den Lehrer*innen kaum thematisiert.

Im Folgenden wird dieser Aspekt exemplarisch anhand der an dieser Schule von verschiedenen Akteur*innen in Gruppendiskussionen geäußerten erkennbaren Orientierungen und Handlungsmuster veranschaulicht und in ihrer wechselseitigen Perspektive entschlüsselt.

2.3 Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahren für die Erforschung von Inszenierungsmodi

Um die Inszenierungsmodi von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung rekonstruieren zu können, erwies sich das Gruppendiskussionsverfahren, welches in der Form von Ralf Bohnsack (bspw. Bohnsack 1997, 2000; Bohnsack 2001,; Lamnek 2005) entwickelt wurde, als die geeignete Methodenstrategie. Dadurch wurde es möglich, die kollektiven Einstellungen und Orientierungen der Peerkulturen und der Lehrerschaft in ihrer Perspektivenverschränkung sowie ihrer Inszenierungsmodi zu entschlüsseln.

Weil sie nicht nur Einblick in die kollektiv-geteilten Erfahrungsräume, Handlungs- und Orientierungsmuster der verschiedenen Akteur*innen, sondern auch in ihre konjunktiven Wissensbestände bietet, die letztlich auch Aufschluss über ihr *impression management* liefern, wird die Methodenwahl plausibel. Ausgehend von einem rekonstruktiven Ansatz geht es bei den Gruppendiskussionen um die prozessanalytische Rekonstruktion des kollektiven Handelns und der erlebnis- und erfahrungsgebundenen Entwicklung von *kollektiven Orientierungsmustern*⁹ (Nentwig-Gesemann 2005, S. 44).

Im Verlauf der Diskussionen nehmen die Gesprächsleiter*innen die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein und sind an einem weitläufigen und selbstständigen Gesprächsverlauf orientiert. Für den Fall, dass das Gespräch ins Stocken gerät, setzt die /der Forscher*in einen erneuten Anreiz. Ihre Aufgabe besteht der Konzentration der Erzeugung von Selbstläufigkeit und einem hohen Maß der wech-

selseitigen Bezugnahme der Gruppenmitglieder zueinander in den die verbalen Interaktions- und Kommunikationsprozessen der Diskussion (von Rosenberg 2008, S. 78) zum Ausdruck kommen. Ohne dass es gelingen würde, Selbstläufigkeit in diesem umfassenden Sinn zu erzeugen, entspannen sich im Verlauf der Gruppendiskussion weder Gesprächspassagen mit hoher interaktiver noch metaphorische Dichte, die sogenannten „Fokussierungsmetaphern“ (zuerst Bohnsack 1989; vgl. auch Bohnsack 2000, S. 152ff; Bohnsack 2003; Przyborski 2004, S. 52). Gerade in den „Fokussierungsmetaphern“ kommen die wichtigen Erlebniszentren und konjunktiven Erfahrungsräume der Heranwachsenden zum Ausdruck. In ihnen dokumentiert sich vor allem die Verknüpfung von kollektiven Orientierungen und Handlungsmustern, die mit ihrer Erfahrungsgebundenheit rekonstruiert werden (ebd.). Dadurch konnten dezidierte Aussagen über die Inszenierungspraktiken von Schülergruppen und ihren Lehrer*innen in ihrem wechselseitigen Verhältnis gewonnen werden.

2.4 Die dokumentarischen Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 1992, 2001, 2003; Meuser 2001). „Die ‚dokumentarische Methode der Interpretation‘ ist ein zentraler Begriff der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (vgl. Mannheim 1970), der von der Grundidee ausgeht, dass das Fremde nur in seiner jeweiligen Milieu- und Seinsgebundenheit zu begreifen ist“ (Nentwig-Gesemann 2005, S. 53). Damit der Milieufremde, also auch die bzw. der Forscher*in, die Milieugehörigen verstehen kann, d.h., sie nicht auf der Basis seiner / ihrer eigenen Standortgebundenheit interpretiert, ist es notwendig, zumindest virtuell in ihren konjunktiven Erfahrungsraum einzutauchen und die Genese ihrer handlungsleitenden Orientierungen aus diesem Zusammenhang heraus zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 143ff.; Nentwig-Gesemann 2005, S. 53).

Die Diskussionen wurden von uns zunächst thematisch segmentierend paraphrasiert. Dadurch wurden erste kollektive Orientierungen und Handlungsmuster sichtbar. In einem weiteren Schritt wurden ausgewählte Passagen sowohl *formulierend* als auch *reflektierend* interpretiert. Um bei der Herausarbeitung des impliziten Rahmens zu identifizieren, was für einen Außenstehenden verhältnismäßig als leicht identifizierbares Thema in einem Gespräch gearbeitet werden und methodisch eindeutig gemacht werden kann, wird zunächst zwischen *formulierender* und *reflektierender* Interpretation unterschieden (Bohnsack 2007, S. 134ff; Loos/Schäfer 2001, S. 61ff)¹⁰. Die *formulierende* Interpretation ermöglicht einen Blick auf das Material, das bereits das „reflektierende Potenzial“ in sich trägt. Dies bedeutet, dass das Potenzial selbstverständlich ist, und deshalb sind implizite und kollektive Rahmen zu erkennen und zu benennen (Schäfer 2010, S. 296). Demgegenüber zielt die *reflektierende* Interpretation auf die interpretative Generierung der Orientierungen einer Gruppe, auf deren Erfahrungsgebundenheit und den interaktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit im Rahmen kollektiver Handlungspraxis (Nentwig-Gesemann 2005, S. 53).

Für unsere Untersuchung waren vor allem die Eingangspassagen von zentraler Bedeutung. Dies zeigt sich bspw. darin, dass die Lehrer*innen von Beginn an die Diskussionen als Bühne nutzen, um ein Idealbild ihrer Schule zu präsentie-

ren. Im Verlauf der Forschungsauswertung wurden gezielt Passagen nach inhaltlichen Kriterien, auf thematische Vergleichsdimensionen und formale Besonderheiten hin – die metaphorische und kommunikative Dichte – ausgewählt. Dies geschah auf der Ebene der *Diskursanalyse*, auf der zusätzlich noch formale Strukturen wie z.B. Redebeiträge ineinander verschränkt sind und aufeinander Bezug nehmen (ebd.). Der nächste Arbeitsschritt ist dann der kontrastierende Fallvergleich. Um die Besonderheit und Typik der Bedingungen und Voraussetzungen der Inszenierungspraktiken der Peergroups und der Lehrer*innen entwickeln zu können, war eine Analyse der verschiedenen Fälle im Sinne eines minimalen Fallvergleichs unabdingbar. Dies war die Voraussetzung, um ein theoretisches und fundiertes Muster für ein bestimmtes Phänomen herauszuarbeiten. Die vergleichende Fallanalyse¹¹ expliziert, dass und warum gerade für das Erforschen des *impression managements* sowohl der Peergroups als auch der Lehrerschaft die *Schulkultur*, *Schulform* sowie das *soziale Herkunftsmilieu* Elementarkategorien – unter Bezugnahme von Gegenhorizonten – entwickelt worden sind¹².

3 Die Rekonstruktion unterschiedlicher Inszenierungsstrategien durch Lehrkräfte

3.1 Ein Vorab

Wie die zugrundeliegende Studie pointiert, ist eine gelungene öffentliche Inszenierung für Schulen mit *besonderem Anspruch* von besonderer Relevanz, weil vom Gelingen der Präsentation weitgehend ihr Prestige und die Attraktivität in der öffentlichen Wahrnehmung abhängen. Es lässt sich konstatieren, dass die Schule ein sozialer Raum ist, in dem die Akteur*innen versuchen, ihrer Institution ein möglichst vorteilhaftes Fassadenimage zu verleihen. Dass dieser Aspekt besonders für Gymnasien mit *besonderem Anspruch* zutrifft, wird durch die durchgeführten Diskussionen mit den Lehrkräften an dieser Schule deutlich.

So ist die die Lehrerschaft darauf bedacht, eventuelle Schwierigkeiten und Streitigkeiten auf der *Hinterbühne*¹³ ihrer Schule, gegenüber Außenstehenden möglichst im Verborgenen zu halten, wie der folgende Auszug demonstriert:

Am Da ist hier die Welt in Ordnung¹⁴
 Yw: Ah
 Ym: Aha,
 Am: Ja. Das ist damit gemeint. Immer eine eine (.) eine (.) hervorragende Zusammenarbeit zwischen Elternhaus
 Yw: Aha
 Am: Und äh Schule das funktioniert (.) fast immer
 Ym: mhm
 Am: Ähh wenn man Eltern einbestellt und dacht da gibt`s Probleme;
 Ym: Mhm

Am: Dann ähh sagen die nicht, ich renn jetzt zum Rechtsanwalt und Sie ham was falsch gemacht, sondern dann setzt man Gestik auf der sich hin überlegt

Ym: mhm

Am: Wie man zum Wohle des Kindes gemeinsam die Probleme löst

Ym: Ja

Am: is so

Auffällig an dieser Diskussion ist, dass die Lehrer bereits nach der Skizzierung des Forschungsvorhabens betonen, dass „hier die Welt in Ordnung“ sei. Das heißt, diese Äußerung wird ohne Einstiegsfrage geäußert, was zeigt, wie sich die Lehrer bemüht sind, ein Idealbild ihrer Schule in dem Gespräch zu konstruieren. *Am* führt elaborierend fort, dass der Alltag an der Schule reibungslos, ohne größere Konflikte sowie Streitigkeiten funktioniere und insbesondere die Kooperation mit den Elternhäusern („fast immer“) „hervorragend“ sei. Um seine subjektive Sichtweise deutlich zu machen, führt er exemplifizierend die funktionierende Zusammenarbeit mit den Elternhäusern an. Demnach sei es bei Problemen mit der Schülerschaft nicht üblich, dass die Eltern gleich einen Rechtsanwalt einschalteten. Da mittlerweile an Gymnasien bei Problemen die Einleitung rechtlicher Schritte durch die Eltern eine weit verbreitete Strategie ist, kommt diesem Beispiel eine besondere Beleg zu. *Am* konkludiert seine episodenhaften Schilderung damit, dass „man zum Wohle des Kindes gemeinsam die Probleme löst.“ Nach einer kurzen Validierung der Gruppendiskussion steigert er seine Aussage mit: „Is so“, noch einmal und lässt keinen Zweifel an seinen Äußerungen zu.

In dem Auszug wird ein besonderer *Schulmythos* reproduziert. Ebenso wird ersichtlich, dass die gesamte Lehrerschaft bei ihrer öffentlichen Präsentation bemüht ist, den Forscher*innen eine möglichst vorteilhafte Teamfassade in der Diskussion zu präsentieren und mögliche Schwierigkeiten auf der *Hinterbühne* des Schulalltags im Verborgenen auszublenden.

Auch in anderen Diskussionen versucht die Lehrerschaft des *Grimm-Gymnasiums* in der Öffentlichkeit den Eindruck zu erwecken, dass der routinierte Ablauf in der Schule reibungslos funktioniert. Damit wollen sie den *Schulmythos* gegenüber der lokalen Öffentlichkeit und den Forscher*innen aufrechterhalten und ihnen ihre Schulprobleme nicht zugänglich machen. Dieses Bemühen wird in der Gruppendiskussion mit einer weiteren Lehrer*innen-Gruppe deutlich. Dass es ihnen aber nicht gelingt, die Vorgänge auf der *Hinterbühne* der Mädchengruppe zu durchschauen, wird auch deutlich. Ihr Verhalten kann sicherlich damit begründet werden, dass sie den Mädchen „aus gutem Hause“ – auf Grund eigenen geschlechts- und milieu-stereotypenhaften Denkens – nicht-konformes Benehmen erst gar nicht zutrauen. Alles Negative könnte dem *öffentlichen Image* der Schule Schaden zufügen.

Der folgende Transkriptauszug fokussiert u.a., wie die Lehrerschaft die *Cliquen* in der Schule wahrnimmt:

Yw: Ob und inwieweit ist im Unterricht so die Macht von Cliques zu spüren? Können Sie das beschreiben oder nehmen Sie so etwas gar nicht wahr?

Bm: Es gibt zu spüren, ja ähm aber im Sinne äh des gegenseitigen Respekts

Yw: Okay.

Bm: Die eine Clique respektiert die andere; sie müssen nicht unbedingt da miteinander ne, ähh dann äh verbunden sein aber ja (.)

Am: Ja:

Bm: es wird akzeptiert und es is n was man so äh so liest, das heißt mit Markenklamotten oder mit (.)

Yw: s mhm

Bm: ähm irgendwelchen Bereichen auch der Finanzen (.) das ist kein eigentlich is ne nicht eigentlich das ist kein Thema.

Am: Ja

Yw: Mhm

Bm: Du kannst mit der Discounter-Hose genauso akzeptiert sein (.) ähh als wenne da ähh (.) weiß ich nicht da Designer-Klamotten

Am: ja. da trägst oder so was.

Auf die exmanente Nachfrage in Form einer Themeninitierung, die darauf abzielt, deutlich mehr zu erfahren, inwieweit die Lehrerschaft die „Macht der Cliques“ wahrnimmt, antwortet *Bm*, ohne zu zögern, in Form einer Validierung, indem er bestätigt, dass es Cliques an der Schule gebe. Im Gegensatz zu der in der Forschung weitverbreiteten Annahme (z.B. Wetzstein et al. 2005), dass die Jugendlichen gegen die institutionellen Regeln des Systems Schule rebellieren würden und die Lehrerschaft nichts entgegensetzen könnte, schätzt der Lehrer die Peerkulturen in seiner Schule positiv ein und argumentiert entsprechend. Ihm ist bewusst, dass es Peergroups an seiner Schule gibt und evaluiert, dass sie sich mit „gegenseitigen Respekt“ begegneten. Dem „guten Ruf“ dieses Gymnasiums gemäß würde es zwischen den einzelnen Peergemeinschaften keine gravierenden Konflikte und Schwierigkeiten geben. Die Forscherin ermutigt ihn mit „Okay“, seine Ausführungen fortzuführen. *Bm* ergänzt in Form einer narrativen Aufzählung, dass sich die Cliques, auch wenn sie „nicht verbunden“ seien, respektieren würden. An dieser Stelle reproduziert er das positive Bild seiner Schule. Dass es sich hierbei nicht um die subjektive Sichtweise dieses einzelnen Lehrers, sondern um die kollektive Orientierung aller – an dem Gespräch beteiligten – Lehrer*innen handelt, wird durch die knappe Validierung von *Am* deutlich. Insofern besteht über diesen Sachverhalt keine Rahmeninkongurenz.

In seinen Bemühungen, das positiv Image der Schule noch zu unterstreichen, führt *Bm* zu diesem Aspekt ein weiteres Beispiel an. Deshalb fügt er hinzu, dass sowohl das soziale Herkunftsmilieu und die finanzielle Situation des Elternhauses („Finanzen“) als auch „Markenklamotten“¹⁵ unter den Schüler*innen keine Rolle spielen würde. Sie respektierten und akzeptierten einander. Insofern konstruiert er das Bild einer harmonischen Schule ohne Schwierigkeiten und Probleme zwischen den Schüler*innen, Peergroups und den Lehrer*innen. Demnach funktioniere das soziale Herkunftsmilieu des Einzelnen nicht als soziale Distinktions- und Demarkationslinie und sei kein Grund für die Ab- und Ausgrenzung von Jugendlichen aus finanziell schlechter gestellten Elternhäusern. Auffällig ist, dass er seine Aussage, dass „Finanzen“ und „Markenklamotten“ „kein Thema“ seien, durch ein zweimaliges „eigentlich“ abschwächt. Möglicherweise liefert der Lehrer so – ungewollt – einen Hinweis, dass diese Aspekte durchaus zu Konflikten zwischen den Jugendlichen an dieser Schule führen könnten. Durch seine Abschwächung scheint der Lehrer seine ritualisierte Performance mit dem Ziel, das Bild einer „idealen Schule“ aufrechtzuerhalten, kurze Zeit nicht durchzuhalten.

Dadurch eröffnet er den Forscher*innen einen kleinen Blick auf mögliche Schwierigkeiten auf der *Hinterbühne*, indem er in diesem Moment diese auf die *Vorderbühne* transformiert. Andererseits kann der Modalpartikel „eigentlich“ auch als indirekter Hinweis auf eine produktive argumentative Auseinandersetzung des Lehrer-Sprechers mit Gruppenbildungen in der Schülerschaft sein. Dann wäre es z.B. möglich, dass diese entwicklungsfördernd wirken, indem die trennenden „feinen Unterschiede“ im Sinne Bourdieus keine hohe Relevanz besitzen. Es könnte beispielsweise auch sein, dass der Lehrer den Gruppenbildungen der Schüler*innen eine entwicklungsfördernde Funktion beimisst, indem die trennenden „feinen Unterschiede“ keine Rolle mehr spielen.

Auch in der folgenden Passage, die aus der Gruppendiskussion mit anderen Lehrer*innen an dieser Schule stammt, wird das behauptete „belitting“ oder gar „Wegsehen“ der Lehrkörper bezüglich ausschließender Gruppenbildungen in Reaktion auf den *elitären Schulmythos* widerspiegelt:

Bw: dann- wenn man ähn zum Beispiel zwei Jungenmachen, wenn übrig sind, und äh die müssen dann in=ne eine Mädchengruppe integriert werden, dann wird`s manchmal auch schon schwieriger, ne?, (.) dann begehrt die auf, dann möchten sie doch lieber Partnerarbeit machen, wenn dann zwei Jungen (.) äh alleine

Ym: Hm Hm @hm@

Bw: sind; und wen die zwei Jungen dann auch noch äh klare Außenseita sind. Om der Grippe, dann wird`s noch schwieriger, o-da, (.) Die Mädchen Außenseita sind und die müssen halt wiederum zugeordnet werden wobei ich festgestellt habe, dass Mädchen einen(.) leichter äh als Aiußenseiter in eine Mädchengruppe zu bringen sind, weil sie aufnahmefähiga sind

Der Auszug verdeutlicht, dass die Lehrer*innen in den Gruppendiskussionen ein sozial exkludierendes Verhalten von Mädchen an diesem Gymnasium nicht thematisieren. Es scheint kein Bestandteil ihres Erwartungs- und Wahrnehmungshorizonts zu sein. So wird die Integrationsfähigkeit als eine eher weibliche Eigenschaft begriffen. Sie könnten besser als Jungen integrieren, weil sie „aufnahmefähiger“ seien (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 22).

3.2 Soziale Distinktions- und Inszenierungspraktiken männlicher Peergroups: „Die vom Tita sind halt wirklich ... asozial.“

Dass sich nicht nur die Lehrer*innen dem besonderen Status ihres Gymnasiums bewusst sind und dies habituell als zentralen Teil ihrer kollektiven Gruppenidentität verinnerlicht haben, zeigt die Diskussion in der folgenden Jungen-Peergroup. Die Mitglieder dieser Peergroup stammen – der Schulkultur ihres Gymnasiums entsprechend – vornehmlich aus sozioökonomischen starken und Bildungselternhäusern. In dem gesamten Gespräch wird erkennbar, dass den Jungen der privilegierte Status ihrer Schule bewusst ist. Sie stigmatisieren eine andere männliche Peergroup, die ein Gymnasium, das von einem *normalen Anspruch*¹⁶ getragen wird, besuchen und grenzen sich von ihr ab.

Em: Der Unterschied is halt oft, das hör ich auch von Leuten, die überhaupt nicht auf T- auf diese Schulen gehn auf das Tita und das Grimm man das geht halt man sacht halt vom Grimm. Die kommen aus gutem Elternhause so-zusagen und so. Äh und die vom Tita sind halt wirklich die, die ähm ganz schön [...] wie sacht man das jetzt asozial

Am: ()

Bm: L sa- kann ich jetzt nicht sagen, weil es ein bisschen extrem ist aba halt halt wirklich ähm so also `nen Lebensstil haben, die der nicht so schön is, aber das sa-sag jetzt nich ich, aber`s wird halt oft überall gesagt, dass= es so is

Der Auszug verdeutlicht, dass für diese Jungen die Jugendlichen einer anderen Schule einen negativen Gegenhorizont darstellen und als Abgrenzungsfolie fungieren. Die Abwertung der anderen Peergroup, deren Schule keine *besondere Exklusivität* aufweist, wird spürbar. Indem *Em* elaborierend und auch mit Stolz ausführt, dass die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus der Schüler*innen an den beiden Gymnasien der wesentliche Unterscheidungsgrund zwischen ihnen, wird seine Wertung ersichtlich. Mit der Aussage, dass die Jugendlichen des anderen Gymnasiums „asozial“ seien und die von ihrer Schule aus „gutem Elternhaus kämen“, versucht er plausibel zu machen, dass sich die Jugendlichen untereinander gar nicht verstehen könnten. Insofern fungiert das „asoziale“ Herkunftsmilieu als Abgrenzungs- und soziales Distinktionsmuster.

An dieser Stelle wird plausibel, wie die – im Bourdieu’schen Sinne (Bourdieu 1983) – Abgrenzungsmechanismen in der alltäglichen Schulpraxis funktionieren und durch die Peergroups vorgenommen werden. Erkennbar wird, dass die – durch den Habitus erworbenen – Umgangsformen zu unterschiedlichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen funktionieren. Demnach besuchen diese Jugendlichen eine Schule mit *besonderem Ruf* und die anderen eines mit geringerem Ansehen. *Bm* realisiert, dass er in Erklärungsnot ist. Um nicht missverstanden zu werden, verdeutlicht er, dass das Statement nicht seine subjektive Sichtweise sei. Er schwächt seine Aussage durch „bisschen extrem“ ab. Er fügt hinzu, dass „oft überall gesagt“ werde, dass die Schülerschaft des anderen Gymnasiums einen nicht so einen schönen „Lebensstil“ hätte.

Es lässt sich vermuten, dass *Em* diese sozialen Distinktionspraktiken selbst vornimmt, dass es ihm aber vor den Gesprächsleiter*innen peinlich ist, seine Meinung über die Jugendlichen so geäußert zu haben. Insofern rahmt er sein Statement in einen öffentlichen Kontext. Er glaubt, seine Argumentation nachvollziehbar zu machen, indem er betont, dass in der Öffentlichkeit Einigkeit darüber bestünde, dass die Peergroups der anderen Schule einen schlechten Lebensstil hätten. Durch seine Verallgemeinerung bekräftigt er seine vorgenommene Klassifizierung.

3.3 Die Inszenierungspraktiken *wohlerzogener Mädchen* aus gutem Elternhaus: „Statussymbol kann doch nicht zu jedem passen.“

Die Forschung zeigt, dass sich die Mehrzahl der weiblichen Peergroups in Gymnasien an den sozialen Verhaltenserwartungen der Schule orientiert und von ihren Lehrer*innen auch dementsprechend wahrgenommen wird.¹⁷ Vor allem weiblichen Peerkulturen an Gymnasien mit *besonderem Anspruch* gelingt es, sich auf der *Vorderbühne*¹⁸ als passfähig zu den gängigen Erwartungen ihrer Lehrerinnen zu inszenieren. Sie sind besonders erfolgreich darin, die erwarteten Verhaltensstandards zu ihrer Fassade der *Wohlanständigkeit* (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 25) zu machen.

Dieser Aspekt wird im Folgenden am Beispiel einer weiblichen Peergroup am *Grimm-* Gymnasium veranschaulicht. Diese Mädchen grenzen sich bewusst von anderen Peerkulturen und anderen lokalen Schulen ohne derartigen *Exklusivitätsanspruch* ab. Zwar sind diese Schülerinnen durchaus passfähig zu den Leistungsstandards der Institution Schule, aber in ihrem Verhalten sind sie es nur mit Einschränkung. Trotz allem gelingt es den Mitgliedern der Peergroup, sich als passfähig darzustellen. Gerade den *wohlerzogenen Mädchen aus bestem Elternhaus* gelingt es im besonderen Maße, Aspekte, die dem gewünschten Eindruck dienen, zu betonen und Aspekte, die dem gewünschten Eindruck schaden würden, zu vertuschen. Die Peergroup-Mitglieder inszenieren sich als verhaltenskonforme Schülerinnen und werden von den Lehrer*innen auch so wahrgenommen.

Dass es den Mädchen durch ein hervorragendes *impression management* gelingt, sich auf der *Vorderbühne* gegenüber der Lehrerschaft auf diese Weise zu inszenieren, verdeutlicht der folgende Transkriptauszug einer Gruppendiskussion mit einer Mädchengruppe, deren Mitglieder allesamt aus einem bildungsnahen Elternhaus stammen. Die Frage nach dem Umgang mit unbeliebten Klassenkamerad*innen geht dem folgenden Auszug voraus:

Cw: Also das is nich böse gemeint oder so- aber iPhone passt voll
nich Aura

Aw: Die hat nen iPhone?

Bw: Ja die hat nen iPhone

Cw: iPhone Vier

Aw: Boah ich () das voll nich @(.)@

Dw: @(.)@

Bw: ↳Statussymbol kann doch nich zu jemandem ^ passen

Aw: Nein das is nich-

Dw: Nett

Aw: Du siehst=es als Statussymbol?

Cw: @(.)@

Bw: Na aber zu ihr passt auch nich die Adidasjacke, also die is jetzt
einfach nicht so passend

In dem sie betont, es sei nicht böse gemeint, versucht *Cw* ihre Aussage, die in Form eines neuen Orientierungsgehalts aufgeworfen wird, bereits von vornherein abzuschwächen. Mit der anschließenden Gegensatzkonstruktion“ aber“ wird ihre subjektive Einschätzung der Mitschülerin (*Aura*) deutlich. Sie meint, zu *Aura* würde kein *IPhone* Die Gründe ihrer Position wird von *Cw* jedoch nicht elaboriert. Daraufhin möchte *Aw* in Form einer immanenten Nachfrage an die Gruppe verwundert wissen, ob *Aura* tatsächlich ein *IPhone* habe. Ohne zu zögern wird dies von *Bw* validiert. *Cw* bestätigt ihre Aussage. Sie ist sich ganz sicher und präzisiert, dass es um ein *IPhone* vier¹⁹. Diese Neuigkeit verwundert *Aw*. In Form einer Anschlussproposition beginnt zu verallgemeinern, führt aber diese Elaboration nicht weiter aus. Stattdessen schließt sich *Dw* durch ihren ironischen Kurzkommentar, das sei nicht nett, *Cw*'s Meinung an. Dass es sich bei der Definition von Statussymbolen innerhalb der Gruppe keine kollektive Orientierung gibt, sondern Rahmeninkongruenzen auszumachen sind, wird durch die sich anschließende immanente Frage *Aw*'s an *Cw* deutlich. Diese hakt ungläubig nach, ob *IPhone* tatsächlich ein Statussymbol sei. *Bw* ist unter Zugzwang, aber beantwortet die ihr gestellte Frage nicht. Stattdessen rechtfertigt sie ihre Ansicht über *Aura* mit einem weiteren Argument. Zu der passe ja auch keine Adidasjacke.

Dass das Verhalten auf der *Hinterbühne* nicht unbedingt kompatibel zu den erwarteten Verhaltensnormen des institutionellen Schulrahmens ist, zeigt sich auch an dem folgenden Auszug. Darin beschreibt die gleiche Mädchengruppe das Stigmatisieren einer körperlich benachteiligten Mitschülerin. Ausgangspunkt dieses Auszugs ist die episodenhafte Schilderung eines imaginären Feueralarms:

Aw: Bei Amokalarm zuerst Selina in die Ecke schieben.

Bw/Cw:@ (3) @

Cw: Hallo das is doch grad die Behinderste (.) als wenn Selina das Wichtigste wär

Aw: @ Ey wir sind alle einer Ebene - sie so - und Selina saß da so-
@

Dw: Ich glaub, ich würd Selina eher dafür (verwenden irgendweie-
nen Schuss)

Bw: @ (3) @

Cw: Näh ich glaub- ich glaub, ich würd Selina aus dem Rollstuhl
rausholen und unter den unteren Schrank stelln

Bw: @Hä::@ @ (3) @

Die Mädchen stellen sich mit großer Freude das Mobben einer körperlich behinderten und unbeliebten Mitschülerin, *Selina*, vor. Im Lauf der episodenhaften Schilderung steigern sie sich immer mehr in die Vorstellung hinein, wie sie ihr schaden könnten. Ihr Verhalten entlarvt durchaus Züge von enormer Perfidität und Boshaftigkeit. So überbieten sich die Mädchen geradezu mit abwertenden Äußerungen über *Selina*. Auffällig ist, dass deren körperliche Beeinträchtigung als Argumentationsstrategie, sich nicht vorzugsweise um ihre Rettung zu kümmern („als wenn *Selina* das Wichtigste wäre“) dient. *Cw* steigert dies noch, indem sie elaboriert, dass sie am liebsten das Mädchen aus dem Rollstuhl holen und sie unter den Schrank stellen würde. Damit wäre *Selina* bewegungsunfähig. Das steige Lachen dieser Gruppenmitglieder untermauert nicht nur die Perfidität ihres imaginären Handelns, sondern kann auch als Indiz dafür verstanden werden, es

die zeigt hämische Freude, wenn sie sich vorstellen, wie sie *Selina* mobben (vgl. Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 18).

4 Diskussion und Schlussbetrachtung

Dass die Inszenierungspraktiken der verschiedenen Akteur*innen im Schulraum ein nicht wegzudenkender Teil dieser sozialen Welt ist, bestätigt unsere Forschung. Die Befunde veranschaulichen, dass eine gelungene *impression-management*-Strategie speziell von den Performer*innen an Gymnasien mit *besonderem Anspruch* in der Art und Weise, wie die Lehrer*innen ihre Schule in den Gesprächen präsentieren, einen stark eingeübten rituellen Charakter aufweist. Insofern fühlen sie sich als Ensemble-Protagonist*innen ihrer Schule oder als Peergemeinschaften nicht bzw. nur unzureichend berechtigt, die *Hinterbühnen*-Vorgaben ihrer Institution für ihre öffentliche Fassadenpräsentation zu transzendieren. Im Zuge einer derartigen Inszenierung und Ritualisierung der Auftritte der Akteur*innen in der Schule, als öffentliche Performer*innen solcher Präsentationen, ließen sich bei den Gruppendiskussionen der Einfluss verschiedener Differenzkategorien wie *soziales Herkunftsmilieu*, *Ruf der Schule*, *Schulform* sowie *Geschlecht* in ihrer Wechselwirkung und Verwobenheit auf die Inszenierungsmodi der verschiedenen Protagonist*innen rekonstruieren. Sicherlich ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass bei dem Phänomen *Schulmythen* eine differenzierte Betrachtung notwendig ist, denn sie stellen keinesfalls ein monolithisches Phänomen dar, sondern vereinen mehrere Aspekte in sich. Das heißt, *Schulmythen* können unterschiedliche Funktionen einnehmen und es kann dabei auch zu Vermischungen kommen. Demzufolge muss ein *elitärer Schulmythos* nicht nur segregierend und exkludierend wirken. Auf Grund seiner lockeren Haltung gegenüber „Problemschüler*innen“, die bspw. durch eine längere Krankheitsphase nicht Vorort sind, kann er auf Grund seiner liberalen und entspannten Haltung durchaus positive Effekte haben, wenn z.B. an die Laborschule in Bielefeld, die offene Schule Waldau oder die Glockenseeschule gedacht wird. Andererseits ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass *Schulleitbilder* und *Schulmythen* gerade auch umgekehrt zum konservativen Distinktionsmittel im Sinne Bourdieus („Die feinen Unterschiede“) werden kann, wie die Akteur*innen im Grimm-Gymnasium *per excellence* verdeutlichen.

Letztlich wie es vor allem einer nahezu homogenen Schülerschaft aus einer sozioökonomischen Bildungselite durch ein geradezu virtuos beherrschtes *impression management* gelingt, bei der Lehrerschaft den Eindruck einer schulisch erwarteten Verhaltenskompatibilität zu erzeugen. Die Lehrer*innen trauen den „wohlerzogenen“ Mädchen aus bestem Elternhaus ein unangemessenes Verhalten erst gar nicht zu. Sie liefern gemeinsam mit den Schüler*innen als weitgehendes *Ensemble* eine stimmige Präsentation gegenüber den Forscher*innen, der Öffentlichkeit, um sich von anderen lokalen Schulen abzugrenzen, die als negative Kontrastfolie fungieren. Sicherlich ist es ihr Ziel, die Reputation bzw. die Attraktivität ihrer Schule gegenüber der Öffentlichkeit sowie der zukünftigen potenziellen Schülerschaft, deren Elternhäuser die lokale Elite bilden, zu festigen. Auch das berufliche Ansehen der Lehrer*innen wird durch die eigene Performance in den

Diskussionen erhöht und gesichert. Damit wird nachvollziehbar, dass der Lehrerschaft der Ruf der Schule sehr wichtig ist. Deshalb wollen sie die *Hinterbühnen-Vorgänge* im Schulalltag, die der Schule Schaden zufügen könnten, wie z.B. gravierende Konflikte zwischen Mitschüler*innen und Peergroups in ihrer Interaktion untereinander sowie mit der Lehrerschaft im Verborgenen halten.

Die Gruppendiskussionen mit den Lehrer*innen und den Schüler*innen erwies sich im Nachhinein für die Entschlüsselung der Fragestellung als das probate empirisch-analytische Untersuchungsmittel, denn es konnte auf diese Weise klar analysiert werden, wie die Orientierung an solchen *Schulmythen* zum konjunkativen Erfahrungsraum in Eliteschulen gehört. Darüber hinaus konnte letztlich durch die Methodenwahl aufgezeigt werden, wie sich der *Ruf der Schule* konkret auf das Verhalten von Lehrer*innen und Schüler*innen auswirkt und wie sich von Mitschüler*innen, die nicht richtig dazu gehören – in Form von Mobbing – abgrenzt wird. Vor allem mit der Fokussierung auf die kollektiven Alltagsphänomene unterschiedlicher Akteur*innen im Schulraum konnten habitualisierte Handlungspraxen und handlungspraktisches Erfahrungswissen rekonstruiert werden, wie z.B. dass die Schülerschaft aus sehr bildungsnahen Elternhäusern – habituell bedingt – über besondere *impression-management*-Fähigkeiten verfügen. Dieses Faktum zeigt sich auch darin, wie gesellschaftliche Tatsachen von den Akteur*innen selbst sowohl von den Peergemeinschaften als auch von der Lehrerschaft, interaktiv in den Gruppendiskussionen hergestellt werden. Ebenso sind in den Gesprächen auch die zentralen Orientierungen mit ihren kommunikativen und kollektiven Erfahrungen durch die Peerkulturen und die Lehrerschaft – in ihrer wechselseitigen Bezugnahme – verknüpft, was sich in der Selbstläufigkeit der Diskussionen widerspiegelt. Es zeigt sich, dass es vor allem Mädchen aus bildungsnahem Milieu, die das *impression management* geradezu virtuos beherrschen, gelingt, von den Lehrer*innen als verhaltensadäquat beurteilt zu werden. Die Gleichaltrigen produzieren als soziale Akteure durch die Gesprächssituation im Interaktionsgeflecht die soziale Wirklichkeit und die kulturelle Bedeutungen. Und auch die Diskussionen mit der Lehrerschaft, die gegenüber den Forscher*innen eine kontrollierte Performance liefert und die in dieser Situation besonders darauf bedacht ist, den Schulmythos im Helsper'schen Sinne weiter zu reproduzieren, zeigt, dass die Lehrer*innen das *impression management* ebenso beherrschen und darin geübt sind, ihre Schule in der Öffentlichkeit makellos zu präsentieren. Sie spielen – im Goffman'schen Sinne – auf der Vorderbühne Theater.

Anmerkungen

- 1 Er basiert auf dem DFG-Forschungsprojekt „Geschlecht, Milieu, Ethnizität. Peerkulturen und schulische Anforderungen in intersektionaler Perspektive.“ Dieses Projekt wurde an der TU Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Meuser durchgeführt. Der vorliegende Beitrag ist Teil meines Habilitationsprojekts zum Thema „Rekonstruktion von Zugehörigkeit und sozialer Distinktion von Peerkulturen im Schulraum in intersektionaler Perspektive“.
- 2 Im Bourdieu'schen Sinne wird bildungsfernen Personen vor allem das kulturelle Kapital (Bildung) abgesprochen.
- 3 Dieser Aspekt wurde auch in dem anderen Gymnasium, das über einen exklusiven Ruf verfügt und Teil unseres Samples ist, deutlich. Demgegenüber wurde in zwei der drei Gesamtschulen sowohl durch die Lehrerschaft als auch durch die Schülerschaft das be-

- sonders schlechte Image ihrer Schule betont. Insofern handelt es sich beiden Fällen nicht um einfache Forscherkategorien, wonach gezielt gefragt wurde. Vielmehr wurde der Ruf und das Image der Schule von den Schulakteur*innen selbstständig in die Gespräche eingeführt. Lediglich in Schulen, die über keinen besonderen – schlechten oder guten – Ruf verfügen, spielte das Schulimage keine Rolle.
- 4 Sowohl der Name der Schule als auch der Peergroups sowie ihrer Lehrerschaft ist anonymisiert.
 - 5 Im Folgenden wird aus der deutschsprachigen Ausgabe von Goffman von 1980 zitiert.
 - 6 Goffman ist mit beiden Untersuchungen eine profunde Analyse zahlreicher Lists und Tricks gelungen, mit denen Individuen versuchen, sich vor anderen Menschen bewusst in Szene zu setzen und sich vorteilhaft zu inszenieren.
 - 7 Goffman hat die Strategien der Eindrucksmanipulation so eindringlich beschrieben, dass er als „Autorität für impression management“ (Scott/Lymann 1968, S. 86; Abels 2010, S. 380) gilt.
 - 8 Goffman definiert Ensemble als Team oder Gruppe von Individuen, die eine gemeinsame Rolle aufbauen und versuchen, sich möglichst vorteilhaft einheitlich zu präsentieren, um dem Ensemble keinen Schaden zuzufügen (ebd., S. 75).
 - 9 Der Terminus des Orientierungsmusters stellt den Oberbegriff für kommunikative Orientierungsschemata und des konjunktiven Orientierungsraums dar (vgl. Bohnsack 1997b).
 - 10 Im Rahmen der methodologischen Begründung der komparativen Methode hat Bohnsack die Frage nach der Beobachtbarkeit bei der dokumentarischen Methode noch genauer herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2007, S. 200–203).
 - 11 Der maximale Fallvergleich wurde durch die Gruppendiskussionen mit Schulen, gerade mit Gesamtschulen mit „schlechtem Ruf“ möglich. Dadurch ließ sich aufzeigen, dass das impression management im Goffman’schen Sinne für sie von geringer Relevanz ist. Wenn, tragen die Schüler*innen durch ihre Performances – z.B. durch nicht sozial- oder leistungspassfähiges Verhalten – mit zu dem schlechten Ruf ihrer Schule bei. Und auch die Lehrer*innen an diesen Schulen betonen stets das schlechte Image ihrer Schule. Insofern arbeiten sie auf diese Weise am schlechten Ruf ihrer Schule mit.
 - 12 Gegenhorizonte sind andersartige (positive oder negative) Vergleichshintergründe und gleichzeitig wesentliche Komponenten des Erfahrungsraumes einer Gruppe. Sie konstruieren den Rahmen des Erfahren-Seins zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in den Erlebnisdarstellungen von Erlebnisprozessen (Bohnsack 2003, S. 136).
 - 13 Die Hinterbühne ist der Ort, an dem sich die Darsteller*innen gehen lassen und ihre „Masken fallen lassen“ können. Auf dieser Bühne üben die Akteur*innen ihre öffentlichen Auftritte mit Sprache, Mimik und Gestik auf der Hinterbühne ein, um auf der Vorderbühne den angestrebten Eindruck zu erzielen. Üblicherweise haben das Publikum und andere Außenstehende keinen Zugang zur Hinterbühne (Goffman 1980, S. 105).
 - 14 Die Transkription ist an dem für die Dokumentarische Methode entwickelten Schema orientiert (vgl. Bohnsack 2003, S. 399f.)
 - 15 Hierbei handelt es sich nicht um eine Forscherkategorie, sondern um die Wiederaufnahme der Teilnehmerkategorie.
 - 16 Dieser Schultypus zeichnet sich dadurch aus, dass sich die an die Schüler*innen gestellten Ansprüchen im Rahmen der vorgegebenen institutionellen Standards bewegen. Im Gegensatz zu Gymnasien mit Exklusivitätsanspruch ist die Schülerschaft – bezogen auf den Migrationshintergrund und das soziale Herkunftsmilieu – weitaus heterogener.
 - 17 Im Unterschied zu ihnen stellen sich die Mädchengruppen an Gesamtschulen diverser dar und werden von dem dort unterrichtenden Lehrer*innen auch entsprechend wahrgenommen. Hier variieren die weiblichen Peerkulturen zwischen dem Bemühen um die Einhaltung geforderter Verhaltensstandards, über ein Praktizieren spezifisch weiblich codierter Störformen bis zu einer Übernahme männlich konnotierten Benehmens, das sich häufig in mangelnder Passfähigkeit und mitunter auch in gewalttätigem Verhalten niederschlägt.

- 18 Goffman betont, dass bei der Performance zwischen Vorder- und Hinterbühne zu unterscheiden ist. Auf der Vorderbühne findet die Aufführung vor dem Publikum statt, dort müssten die Akteur*innen ihr Verhalten kontrollieren und sich an gewisse Normen halten (Goffman 1980, S. 100)
- 19 Zum Zeitpunkt der Diskussion das neueste iPhone.

Literatur

- Abel, H. (2010): Identität. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Aktan, O./Hippmann, C./Meuser, M. (2015): „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 1/ 2015. Opladen, S. 11–28.
<https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18154>
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Michael Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster*. Pfaffenweiler.
- Bohnsack, R. (1997b): „Orientierungsmuster.“ Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./ von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 369–384.
- Bohnsack, R. (2001): Dokumentarische Methode. In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu ihrem Wissen? Band 2. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler, S. 326–345.
- Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 6. Jg., H. 4, S. 550–570.
<https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bourdieu, P. (1979): *La Distinction: Critique sociale du jugement (Sens Commun)*. Paris.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main. Frank, S.-K. (2001): *Mystifikation Autorenschaft*. Original. Tübingen.
- Gibson, A. (2017): *Klassenziel. Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York.
- Goffman, E. (1977): *Frame Analysis. Propaganda Plays of the Woman Suffrage Movement: An Essay on the Organization of Experience*. New York.
- Goffman, E. (1980): *Wir alle spielen Theater. Über die Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T.R./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktion zur Schulkultur I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_25
- Helsper, W./Böhme, J. (2002): *Jugend und Schule*. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 567–597.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen (Kindheiten, Band 5)*. Campus.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien*. Opladen Berlin Toronto.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zsach, M. (2010): *Teenis und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen / Farmington Hills.

- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach (2012): Jugendliche und Ihre Peers. Opladen/Farmington.
- Krüger, H.-H./Helsper, W. Sackmann, R./Breidenstein, G./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. Jg., H. 2, S. 323–344. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Otto A./Schippling, A. (2014): Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Sonderheft 19 der Zeitschrift Erziehungswissenschaft, S. 221–250. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0530-5>
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Sonderheft 19 der Zeitschrift Erziehungswissenschaft.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Forschung. Weinheim.
- Mannheim, K. (1970): Wissenssoziologie. Neuwied.
- Meuser, M. (2001). Repräsentationen sozialer Strukturen in Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusreproduktion. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 207–221. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_10
- Nentwig-Gesemann, I. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: ZBBS. 3. Jg, H. 1, S. 41–64.
- Loos, P./Schäfer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und andere Diskursen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Rosenberg, F.v. (2008): Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft. Berlin.
- Schäfer, M. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-)Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäfer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Scott, M. B./Lyman, M. (1968): Accounts. In: American Sociological Review, 33. Jg., H. 1, S. 46–62. <https://doi.org/10.2307/2092239>
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80582-9>
- Weber, M. (1950): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 427–452.
- Wetzstein, T./Erbeldinger, P.-I./Hilgers, J./Eckert, R. (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.
- Zinnecker, J. (1978): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.
- Zinnecker, J. (2001): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.