



Bachelorarbeit

Widerständigkeit gegenüber der Schule

Eine strukturanalytische Perspektive auf die Lernenden in
der TV-Serie The Wire

Resistance to school

A structure-analytic perspective on students in the tv-series The Wire

Verfasserin

Eleonora Becher



Matrikelnummer



Email-Adresse



Major

Kulturwissenschaften

Minor

Bildungswissenschaft

Erstgutachterin

Dr. Nika Daryan

Zweitgutachterin

Dr. Steffi Hobuß

Abgabedatum

22.03.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Pierre Bourdieu: Der Habitusbegriff	3
2.1 Habitus, Feld und Kapital	3
2.2 Das schulische Feld	6
2.3 Schülerhabitus	7
3. Paul Willis: Die Gegen-Schulkultur	9
3.1 Merkmale von Widerständigkeit	10
3.2 Gründe und Folgen von Widerständigkeit	11
4. Jeanette Böhme: Der Schulentwurf widerständiger Lernender	14
4.1 Merkmale von Widerständigkeit	15
4.2 Gründe und Folgen von Widerständigkeit	15
5. Szenenanalyse	18
5.1 The Wire als mediale Gegenwart	18
5.2 Einordnung der Szene in den Serienkontext	20
5.3 Analyse habitueller Praxisformen	21
6. Interpretation	30
6.1 Antagonistischer Schülerhabitus der Lernenden in The Wire.....	30
6.2 Gründe und Folgen von Widerständigkeit	31
6.3 Bewusste Widerständigkeit? Reflexion der Einleitungsfragen	34
7. Fazit	35
8. Quellenverzeichnis	37

1. Einleitung

Eine Schülerin schminkt sich demonstrativ im Schulunterricht, ein anderer weigert sich die Schuluniform anzuziehen und ruft seiner Lehrerin „Fick dich!“ entgegen, während sein Sitznachbar auf seinem Stuhl mehr liegt als sitzt. Irgendwann eskaliert die Situation und ein Schüler schmeißt einen Stuhl durch das Klassenzimmer und schreit die Lehrerin an: „Und was machst du jetzt, du Schlampe? Hä? Hä?“ Daraufhin soll er den Raum verlassen. Ein anderer Schüler erklärt infolgedessen: „Man kann sich so eine Scheiße [von der Schule] echt nicht bieten lassen.“ (The Wire 2012, Unto Others, TC 00:31:06 – 00:33:37).

Diese Szene stammt aus „Unto Others“, der siebten Folge der vierten Staffel der US-amerikanischen Fernsehserie The Wire. 2006 wurde sie erstmals von dem Pay-TV-Sender HBO ausgestrahlt, der diese Serie auch produziert hat (vgl. Ahrens 2014, 7; vgl. Schröter 2012, 7). Wenn die Szene angeschaut wird, kommt die Frage auf, wie das dargestellte Verhalten der Lernenden einzuordnen ist: Sind sie besonders selbstbewusst, weil sie ihre Meinung laut sagen und sich nichts von einer Autoritätsperson sagen lassen? Widersetzen sie sich bewusst der Schule? Oder ist ihr Verhalten einfach nur dumm, weil es ihnen den Weg zu einem erfolgreichen Schulabschluss versperrt?

In dieser Arbeit wird das widerständige Verhalten der Jugendlichen in der Serie The Wire gegenüber der Schule untersucht. Die beschriebene Szene eignet sich dafür besonders gut, weil hier das Verhalten von Lernenden inszeniert wird, welches sich offensichtlich wenig an schulischen Normen orientiert. Die Fragestellung lautet: Wie widersetzen sich die Lernenden in The Wire der Schule und welche Bedeutungen können diesem inszenierten Verhalten zugewiesen werden? Diese Frage soll anhand einer Betrachtung aus strukturanalytischer Perspektive beantwortet werden, indem die Habitusform der inszenierten Lernenden analysiert wird. Um zu verstehen, was mit den Strukturen des Habitus gemeint ist, wird zunächst der Habitusbegriff von Pierre Bourdieu vorgestellt und daran anschließend auf den Begriff des Schülerhabitus eingegangen. Die Analyse der Widerständigkeit der Lernenden erfolgt auf der Basis von Kategorien, die mit den Studien von Paul Willis und Jeanette Böhme entwickelt werden. Dabei wird der Fokus der Analyse auf die habituellen Praxisformen der Lernenden gelegt. Anhand der Analyseergebnisse sowie den zuvor vorgestellten Theorien wird anschließend interpretiert, welche Bedeutungen dem in The Wire inszenierten widerständigen Verhalten der Lernenden zugewiesen werden können und inwiefern sich die aufgeworfenen Fragen mithilfe der Analyse und den Theorien beantworten lassen.

Beim ersten Blick auf die Forschungsfrage kann die Frage aufkommen, wie die Analyse und Interpretation des habituell geprägten Verhaltens der Lernenden in *The Wire* durchgeführt werden kann, denn schließlich handeln die Menschen in der Serie aufgrund der Vorgaben eines Drehbuchs und spielen nur, als ob sie Lernende wären. Diese Frage ist berechtigt, denn es handelt sich um eine filmisch inszenierte Situation. In diesem Bewusstsein wird die Szene in dieser Arbeit nicht als eine Wiedergabe der Realität verstanden, sondern, nach der Theorie von Angela Keppler, als mediale Gegenwart aufgefasst (vgl. Keppler 2006): Die Szene und damit auch die Praxisformen der Akteure werden als fingierte reale Handlung verstanden, die beim Sehen zur Gegenwart des Betrachters wird. Diese Betrachtungsweise wird vor der Szenenanalyse in Kapitel 5.1 näher erläutert.

Zum dem Thema des oppositionellen Verhaltens von Lernenden gibt es im Bereich der Psychologie etliche Studien und Aufsätze, wie beispielsweise der Aufsatz „Störungen des Sozialverhaltens“ (Mohler 2006) von Beat Mohler oder das Buch „Aggressiv-oppositionelles Verhalten im Kindesalter“ (Petermann et al. 2016) von Franz Petermann, Manfred Döpfner und Anja Görtz-Dorten. Auch Wissenschaftler wie Andreas Beelmann und Tobias Raabe bezeichnen oppositionelles Verhalten von Lernenden als Form von dissozialem Verhalten und untersuchen es aus entwicklungspsychologischer und klinischer Perspektive (vgl. Beelmann; Raabe 2007). Neben den psychologischen Aufsätzen sind auch pädagogische und soziologische Werke erschienen, die sich mit der Widerständigkeit von Jugendlichen auseinandersetzen, wie zum Beispiel Arnd-Michael Nohls Aufsatz „Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationsmilieu: Adoleszenz und Migration in einer Breakdance-Gruppe“ (Nohl 2000). In der Studie arbeitet er zwei Phasen der Adoleszenz heraus, wobei die betrachteten Jugendlichen in der ersten Phase einer „Kontrakultur“ (ebd., 237) angehören und sich gegen die gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungen stellen. Mit einer ganz anderen Perspektive versucht Max Fuchs mit Bezug auf Michel Foucault und Judith Butler, Widerständigkeit als Bildungsziel aufzufassen (vgl. Fuchs 2014, 173).

Um das Verhalten von Lernenden zu analysieren, wurde bereits in einigen Studien der Habitusbegriff verwendet, wie beispielsweise in dem Buch „Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung“ (vgl. Helsper et al. 2014), das 2014 erschienen ist oder in dem Aufsatz „Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus“ (Holzbrecher 2006) von Alfred Holzbrecher. Insgesamt scheint die Forschung, die sich konkret mit der Widerständigkeit von Lernenden gegenüber der Schule auseinandersetzt, allerdings noch nicht besonders umfangreich zu sein. Ebenso wurde The

Wire noch nicht ausführlich in Bezug auf die dargestellten Lernenden in der ausgewählten Szene untersucht, obwohl die Serie schon häufig im Fokus wissenschaftlicher Artikel und Bücher stand (vgl. Ahrens et al. 2014, 8). Jens Schröter beispielsweise analysiert die Darstellung von Medienpraktiken in der Serie (vgl. Schröter 2012) während Daniel Eschkötter die Gründe für den Erfolg von *The Wire* untersucht (vgl. Eschkötter 2012). Deswegen ist es umso interessanter, die Widerständigkeit der Lernenden in *The Wire* aus strukturanalytischer Sicht anhand des Habitusbegriffs zu untersuchen und Analyse Kriterien zu entwickeln, mit denen bestimmt werden kann, inwiefern sich Lernende widerständig verhalten.

2. Pierre Bourdieu: Der Habitusbegriff

Mit dem Habitusbegriff bietet Bourdieu eine Erklärung an, wieso Menschen auf bestimmte Art und Weise handeln, denken und die sie umgebende Welt wahrnehmen. Dabei liegt der Fokus des Soziologen auf der Analyse von Strukturen (vgl. Amos 2008, 138). Mit dem Begriff des Habitus versucht Bourdieu sowohl eine rein objektivistische als auch eine rein subjektivistische Perspektive auf die Logik der sozialen Praxis zu vermeiden (vgl. Bourdieu 2006, 153/155).

2.1 Habitus, Feld und Kapital

Der Habitusbegriff muss immer im Zusammenhang mit den Begriffen Feld und Kapital erklärt und kann nicht für sich allein definiert werden (vgl. Bourdieu 2006, 125). Im Folgenden werden diese drei zentralen Begriffe und ihr Verhältnis zueinander vorgestellt.

2.1.1 Habitus

Bourdieu's anthropologische Grundannahme besteht darin, dass Akteure systematisch strukturierte Anlagen besitzen, die ihre Praxisform konstituieren. Diese Anlagen werden als Habitus bezeichnet (vgl. Schwingel 2005, 61). Bei dem Habitus handelt es sich um ein System von Dispositionen, das sich aus Wahrnehmungs-, Bewertungs-, und Handlungsschemata zusammensetzt (vgl. Bourdieu 2006, 160/168). Diese sind meistens unbewusst, dienen den Akteuren zur Orientierung in der sozialen Welt und erzeugen für den Akteur angemessene Praktiken (Schwingel 2005, 62/73). Bourdieu erklärt, der Habitus sei „eingeschrieben in das Gehirn, aber auch in die Falten unseres Körpers, die Gesten, die Sprechweise, den Akzent, in die Aussprache, in die Ticks, in alles, was wir sind“ (Bourdieu 2001, 165): Verhalten, Geschmack, Vorlieben und Handeln der Akteure sowie Körperhaltung, Bewegung und Sprechweise sind durch den Habitus bedingt (vgl. Bourdieu 2006, 165; vgl. Schwingel 2005, 64). Zusammen-

fassend lässt sich der Habitus als ein „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifizierungssystem (principium divisionis) dieser Formen“ (Bourdieu 1987, 277) beschreiben. Das heißt, zum einen bringt der Habitus Praxisformen hervor und zum anderen werden durch den Habitus Formen und Produkte bewertet und unterschieden. Durch diese zwei Leistungen des Habitus konstituiert sich der Lebensstil der Akteure (vgl. ebd., 278).

Der Habitus strukturiert allerdings nicht nur die Praxisformen und die Wahrnehmung der Praxis, sondern wird auch strukturiert (vgl. ebd., 279): Durch die Verinnerlichung von äußeren materiellen und kulturellen Existenzbedingungen des Akteurs wird der Habitus geformt, d. h. im Habitus sind die äußeren Sozialstrukturen inkorporiert, welche wiederum die Grenzen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens des Akteurs bestimmen (vgl. Schwingel 2005, 66). Dementsprechend bezeichnet Bourdieu den Habitus auch als „das inkorporierte Soziale“ (Bourdieu 2006, 161). Unterschiedliche Existenzbedingungen bringen dabei unterschiedliche Habitusformen der Akteure hervor (vgl. Bourdieu 1987, 278). Neben den äußeren Existenzbedingungen wird der Habitus auch durch seine Stellung innerhalb der Sozialstruktur geprägt (vgl. ebd., 279). Allerdings bestimmt der Habitus die Stellung des Akteurs in der Gesellschaft wechselseitig mit: „Die Art und Weise, wie man auf eine Position kommt, ist im Habitus angelegt.“ (Bourdieu 2006, 170).

Zusammengefasst wird die Praxisform von Akteuren durch ihren Habitus erzeugt, der durch die Verinnerlichung der äußeren Existenzbedingungen geformt und von seiner Position in der Gesellschaft geprägt ist. Der Akteur ist dabei aber nicht vollkommen von Strukturen determiniert, sondern besitzt innerhalb der habituellen Struktur Variationsmöglichkeiten (vgl. Schwingel 2005, 74), wie Bourdieu in einem Interview mit Loïc Wacquant erklärt: „das heißt, Sie können vom Habitus ausgehend improvisieren, und innerhalb bestimmter Grenzen haben Sie einen beachtlichen Improvisationsspielraum.“ (Bourdieu 2001, 165/166). Der Habitus begrenzt die soziale Praxis also nicht an sich, sondern legt vielmehr den Rahmen, indem die Praxis stattfindet, fest. Dementsprechend versteht Bourdieu den Akteur weder als Subjekt, noch als passiven Träger einer Rolle (vgl. Bourdieu 2006, 161).

2.1.2 Feld

Die Praxisformen der Akteure werden also zum einen von inneren Habitusstrukturen erzeugt und zum anderen von äußeren Existenzbedingungen. Allerdings konstruiert der Akteur die äußeren Strukturen durch seine habituelle Praxis mit (vgl. Wulf 1998, 48). Zwischen Habitus und Feldern, wie Bourdieu die äußeren Strukturen bezeichnet (vgl. Schwingel 2005, 75), be-

steht ein Doppelverhältnis: Einerseits strukturiert das Feld den Habitus, der das Produkt der Inkorporierung des Feldes ist. Andererseits wird das Feld durch die vom Habitus erzeugte Praxis erst zu einer sinn- und bedeutungsvollen Welt. Der Habitus ist Produkt des Feldes und produziert es zugleich (vgl. Bourdieu 2006, 160/161).

Die Felder, aus denen sich die soziale Welt zusammensetzt, existieren relativ autonom voneinander und jedes besitzt seine eigene Logik und Notwendigkeit, die nicht auf andere Felder übertragbar ist (vgl. ebd., 127). In den Feldern entfaltet der Akteur seine Praxis. Die impliziten Regeln eines Feldes legen den Rahmen möglicher und unmöglicher Praxis fest, doch innerhalb der Grenzen kann sich die Praxis nach Ermessen des Akteurs entfalten (vgl. Schwingel 2005, 82/84). Der Habitus bevorzugt Felder, die zu seiner Struktur passen, um sich vor Krisen zu schützen, die entstehen können, wenn Habitus- und Feldstruktur nicht zueinander passen. Doch besonders in modernen Gesellschaften ist es wahrscheinlich, dass es zu einer größeren Distanz zwischen Feld und Habitus kommen kann, d. h. der Habitus wird mit sozialen Strukturen konfrontiert, die ihm fremd sind und zu denen er nicht passt (vgl. Schwingel 2005, 78/79; vgl. Kramer 2014, 186). Mit einer Krise des Passungsverhältnisses zwischen Feld und Habitus kann unterschiedlich umgegangen werden: Entweder der Habitus erlebt eine Transformation und passt sich dem Feld an oder es kommt zur Auflehnung oder Resignation (vgl. Kramer 2014, 186).

2.1.3 Kapital

Die Praxisformen des Akteurs sowie seine Position innerhalb eines Feldes werden aber nicht nur durch äußere Existenzbedingungen und deren verinnerlichte Form als Habitus beeinflusst, sondern auch von spezifischen Ressourcen, die Bourdieu als Kapital bezeichnet (vgl. Schwingel 2005, 66/67): Die Akteure verfügen über Kapitalsorten, deren Wert je nach Feld variiert. Das Kapitalvolumen legt die Grenzen der Freiheit des Akteurs fest (vgl. ebd., 69/70). Das Kapital ist die Grundlage, um in einem Feld zu existieren und um Macht auszuüben (vgl. Bourdieu 2006, 128).

Es gibt drei Grundarten des Kapitals: Das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (vgl. ebd., 151). Das ökonomische Kapital umfasst Formen materiellen Reichtums und ist nicht an eine Person gebunden, sondern kann an eine andere Person weitergegeben werden (vgl. Schwingel 2005, 88). Soziales Kapital besitzt ein Akteur, der über ein Netz aus Beziehungen wechselseitiger Anerkennung verfügt (vgl. Bourdieu 2006, 151/152). Das kulturelle Kapital existiert in drei Formen: Das inkorporierte Kulturkapital ist personengebunden und bedeutet die Verinnerlichung von Bildung. Das objektivierte Kulturkapital existiert in Form

von Schriften, Gemälden oder Denkmälern. Es ist zwar materiell übertragbar, kann aber nur über das inkorporierte Kapital verstanden werden. Die dritte Form kulturellen Kapitals besteht aus der Institutionalisierung des inkorporierten Kulturkapitals beispielsweise in Form von schulischen oder akademischen Titeln (vgl. Bourdieu 2001, 115-119).

2.2 Das schulische Feld

Nachdem der Habitusbegriff bzw. das Zusammenwirken von Kapital, Feld, Habitus und sozialer Praxis dargestellt wurde, geht es im Folgenden um ein spezielles Feld, nämlich das schulische Feld und im darauffolgenden Kapitel um eine bestimmte Habitusform, den Schülerhabitus.

Das Feld der Schule hat Bourdieu schon in frühen Arbeiten genauer untersucht und dabei zwischen einem primären und einem sekundären Habitus unterschieden, sowie die These der kulturellen Passung aufgestellt (vgl. Kramer 2014, 183). Der primäre Habitus wird im familiären Umfeld geformt: Die erste Erziehung erzeugt einen für eine Klasse oder Gruppe charakteristischen Habitus (vgl. Helsper et al., 2014, 14/15). Der sekundäre Habitus wird von der Schule gefordert bzw. versucht die Schule diese Habitusform den Lernenden einzuprägen. Je mehr der primäre Habitus mit dem sekundären schulischen Habitus übereinstimmt, desto größer ist das Passungsverhältnis zwischen Habitus und schulischem Feld (vgl. Kramer 2014, 188/189). Das bedeutet, die Lernenden, deren primärer Habitus am meisten dem schulischen Habitus entspricht, fällt es leichter, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Helsper et al. 2014, 15). Dabei entspricht der sekundäre Habitus dem der herrschenden, privilegierten Schichten und ihrem kulturellen Kapital. Für Angehörige unterprivilegierter Schichten ist das Feld der Schule fremd, da das Passungsverhältnisses weniger übereinstimmt (vgl. Kramer 2014, 187/188).

Es entsteht also eine Chancenungleichheit, weil die Schule die obere Schicht sowie einige Individuen der unteren Schicht, die den sozialen Aufstieg schaffen, aber nie die gesamte benachteiligte Klasse unterstützt. Das heißt, Lernende sind nicht aufgrund ihrer persönlichen Talente in der Schule erfolgreich, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft (vgl. Bourdieu 2001, 20). Diese Ungleichheit legitimiert die Schule, indem sie schulischen Erfolg „als ererbtes Talent erscheinen lässt, [obwohl es ein] [...] kulturelles Privileg ist.“ (ebd., 23). Gleichheit in der Schule besteht nur formell darin, dass alle Lernenden die gleichen Examen schreiben und nach den gleichen Kriterien bewertet werden. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass für manche Lernende aufgrund ihrer Herkunft das Examen leichter ist als für andere, doch die formell gleichen Examen legitimieren die Chancenungleichheit (vgl. ebd., 21). Mit dieser

vorgegebenen Neutralität und Universalität verschleiert die Schule, dass ihre Funktion darin besteht, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Helsper et al. 2014, 12), indem sie die ohnehin Begünstigsten zusätzlich begünstigt und die Benachteiligten weiter benachteiligt (vgl. Bourdieu 2001, 39).

2.3 Schülerhabitus

Der Begriff des Schülerhabitus kann auf verschiedene Weise verstanden werden. Zum einen kann damit, bezogen auf die schulische Institution, der sekundäre Habitus gemeint sein, der von der Schule gefordert und eingepägt wird, also der Habitus des idealen Schülers. Zum anderen kann mit dem Begriff auch der Habitus von Lernenden aus der herrschenden Schicht bezeichnet werden, der an das Feld der Schule am besten angepasst ist (vgl. Kramer 2014, 190). Allerdings kann nur theoretisch über diese zwei Arten von Schülerhabitus gesprochen werden, denn tatsächlich fordert jede Schule einen etwas anderen Schülerhabitus und Lernende verkörpern verschiedene Habitusformen (vgl. Helsper et al. 2014, 22/23). Zentral bei diesen Überlegungen ist, dass der Habitus von Lernenden durch die Strukturen der Felder Schule, Peergroup und Familie geformt wird (vgl. ebd., 7/16).

Der Erziehungswissenschaftler Florian von Rosenberg rekonstruierte auf der Basis von ethnographischen Beobachtungen und Gruppendiskussionen drei verschiedene Formen des Schülerhabitus: Den subversiven, den antagonistischen und den affirmativen. Die Schülerhabitusformen unterscheiden sich durch die unterschiedliche Bezugnahme und Differenzierung von zwei sozialen Räumen: Der eine Raum wird als schulische Vorderbühne bezeichnet, in dem die institutionellen Praktiken und Anforderungen der Schule bedeutsam sind. Der zweite Raum ist die Hinterbühne, in der die Erwartungen und Praktiken der Peergroup bedeutend sind. Dabei können dieselben habituellen Praktiken in dem einen Raum Missachtung und in dem anderen Raum Anerkennung finden. Beide Räume überlappen sich im Alltag immer wieder (vgl. Rosenberg 2014, 275/276).

Lernende mit subversiver Habitusform halten sich nicht an die Regeln des Raumes der Vorderbühne. Die Schule wird hauptsächlich genutzt, um soziale Kontakte auf der Hinterbühne zu pflegen und nicht, um den Erwartungen der Schule zu entsprechen. Darüber hinaus ist ein entscheidendes Merkmal „das heimliche Unterlaufen der Regeln des Raumes der Vorderbühne“ (ebd., 276/277). In einer kollektiven Praxis werden die Regeln der Schule subversiv unterlaufen, ohne dass sich dabei auf der Vorderbühne gegen die Regeln gestellt wird: Mit legitimen Erklärungen wird illegitimes Verhalten erklärt. Beispielsweise berichtet Rosenberg von einem Schüler, der verbotenerweise während einer Klausur von einem Lösungsblatt ab-

schreibt. Als der Lehrer ihn misstrauisch fragt, was das für ein Blatt sei, antwortet der Schüler, dass dies ein Schmierblatt sei, weil er genau weiß, dass Schmierblätter während der Klausur erlaubt sind und der Lehrer nichts dagegen einwenden kann. Im Gegensatz dazu sind die antagonistisch orientierten Jugendlichen offen konfrontativ gegenüber den Praktiken der Vorderbühne (vgl. ebd., 276/277). Sie nehmen eine gegensätzliche Position zu den Lehrenden, den Vertretern der Vorderbühne, ein und beschimpfen diese beispielsweise. Lernende mit antagonistischer Habitusform versuchen „die Praktiken der Hinterbühne auf die Vorderbühne auszudehnen“ (ebd., 278). Damit kehren sie die legitimierte Praktiken der Schule um: Was auf der Vorderbühne als schlimm bewertet wird, finden die antagonistisch orientierten Lernenden lustig.

Mit der habituellen, subversiven oder antagonistischen Praxis wird versucht, eine gewisse Individualität und Autonomie zu erhalten, indem eine Grenze zwischen sich und der Schule gezogen wird. Lernende versuchen mit unerlaubten Mitteln und Zielen das zu umgehen, was die Schule von ihnen erwartet (vgl. ebd., 278). Es ist deutlich zu sehen, dass antagonistische und subversive Habitusformen der Lernenden nicht mit dem Feld der Schule zusammenpassen. Das Passungsverhältnis ist in einer Krise, was besonders im Fall des antagonistischen Schülerhabitus zu einer Auflehnung gegen die Schulstruktur führt. In Anbetracht der zuvor dargestellten Funktionsweise der Schule ist der Grund für die Differenz, dass zwischen dem primären Habitus der Lernenden und dem sekundären Habitus der Schule eine zu große Differenz liegt. Da festgestellt wurde, dass die Schule keine Rücksicht auf Habitusformen nimmt, die nicht dem geforderten Schülerhabitus entsprechen, kann davon ausgegangen werden, dass Lernende mit einem abweichenden entweder scheitern werden oder es findet eine Transformation des Habitus im Sinn der Schulstruktur statt (vgl. Helsper et al. 2014, 15).

Die affirmative Habitusform entspricht dem idealen Schülerhabitus. Mit seinem primären Habitus fühlt sich der Lernende im Feld der Schule beheimatet, d. h. es existiert eine hohe Übereinstimmung zwischen primärem und sekundärem Habitus. Die Lernenden kooperieren mit der Schule, arbeiten mit und werden zu zugehörigen Mitgliedern. Für sie bedeutet Erfolg, auf der Vorderbühne erfolgreich zu sein: „Anders als die subversiv und antagonistisch orientierten Jugendlichen setzt sich die affirmative Habitusform [...] mit den Erwartungen der institutionellen Vorderbühne auseinander und identifiziert sich mit ihnen.“ (Rosenberg 2014, 279).

Nachdem die Begriffe des Habitus bzw. des Schülerhabitus und sein Verhältnis zum schulischen Feld herausgearbeitet wurde, wird die widerständige Praxis der Habitusformen einiger Lernenden anhand der Studien von Paul Willis und Jeanette Böhme noch genauer untersucht. Dabei wird der Fokus neben den Verhaltensformen auch auf mögliche Gründe und Motive

ihrer Praxis gelegt, denn wie in Kapitel 2.1 festgestellt wurde, steht die habituelle Praxis der Akteure im wechselseitigen Verhältnis zu ihren äußeren Existenzbedingungen.

3. Paul Willis: Die Gegen-Schulkultur

Das Buch „Learning to Labor: How working class kids get working class jobs“ (Willis 1977) ist das Ergebnis eines qualitativen Forschungsprojekts, das zwischen 1972 und 1975 im Rahmen des „Centre for Contemporary Cultural Studies“ durchgeführt wurde (vgl. Amos 2008, 136). An einer britischen Jungenschule untersuchte der Kulturosoziologe Paul Willis anhand von „zwölf nicht akademisch geschulten Arbeiterburschen“ (Willis 1979, 16), warum Arbeiterkinder es „sich selbst erlauben“ (ebd., 11) später Arbeiterjobs anzunehmen, d. h. monotoner, wenig fordernder, schlecht bezahlter und wenig anerkannter Arbeit nachzugehen und somit ihre gesellschaftliche Position zu reproduzieren (vgl. Amos 2008, 142; vgl. Willis 1979, 11). Dabei konzentrierte sich Willis weniger auf die institutionellen Strukturen, sondern vor allem auf die Lernenden selbst (vgl. Scherr 2013, 3).

Um Willis Argumentation zu verstehen, wird sein Subjektverständnis im Folgenden kurz erläutert. Willis grenzt sich sowohl von sozialdeterministischen als auch von subjektivistischen Theorien ab: Er behauptet, dass Menschen nicht nur passive Träger von Strukturen seien, sondern auch aktiv und kollektiv versuchen, ihre Existenzbedingungen zu verstehen und ihnen einen Sinn zu geben. Der Mensch wird also als Subjekt verstanden, welches aktiv und kreativ auf die Einflüsse reagiert, durch welche es geformt wird (vgl. Willis 1990, 247/248; vgl. Scherr 2013, 8/9). Aufgrund dieses Subjektverständnisses kritisiert Willis die gesellschaftlich dominierende Auffassung, nach der Menschen ihrer Bildungsbegabung entsprechend Arbeit bekommen. Laut Willis ist es nicht so, dass Menschen der Unterschicht angehören, weil sie „dumm“ (Willis 1979, 11) sind. Indem er den Menschen aktive und kreative Fähigkeiten zuspricht, sieht er sie nicht als Opfer, die von der Gesellschaft „kaum als lebendige, geschweige denn menschliche Wesen“ (ebd., 11) beachtet werden. Doch warum übernehmen Arbeiterkinder die Position ihrer Eltern und tragen damit zur Reproduktion und Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung bei, obwohl sie weder weniger intelligent sind, noch eine physische Gewalt sie zu dieser Arbeit zwingt?

Die Gründe für diesen Prozess untersucht Willis anhand der Praktiken von Arbeiterjugendlichen. Dafür beobachtete und interviewte er zwölf Lads¹, die für die Studie ausgesucht wurden, da sie gemeinsam einer „Art oppositionellen Kultur“ (ebd., 16) verhaftet waren. Willis erkennt, dass die Lads in der Schule nicht das Ziel verfolgen, einen erfolgreichen Schulabschluss zu machen und sich konform zu verhalten, sondern die Lehrenden provozieren und Schulregeln missachten (vgl. Willis 1979, 187; vgl. Amos 2008, 142). Um herauszufinden, in welcher Weise sich die widerständigen Praktiken der Lads gegenüber der Schule ausdrücken, werden im Folgenden Willis Beobachtungen zusammengefasst.

3.1 Merkmale von Widerständigkeit

Willis erklärt, dass das offensichtlichste Merkmal der Widerständigkeit von Lernenden die Opposition gegen die Autoritätspersonen sei: Die Lads lehnen explizit die Autorität der Lehrenden ab. Sie erkennen nicht an, dass sich die Vertreter der schulischen Ordnung in einer höheren Position als sie selbst befinden, sondern wollen von ihnen auf Augenhöhe begegnet werden (vgl. ebd., 24). Im Schulalltag lassen sich die Lads immer wieder auf Kraftproben mit den Lehrenden ein. Wenn diese etwas verlangen, das den Lads „nicht richtig“ (ebd., 25) erscheint, wehren sich die Lads dagegen und nehmen die Bestrafung dafür in Kauf. Die meisten Lehrenden sehen sie als Feinde an. Gleichzeitig ist der Konflikt mit ihnen eine willkommene Abwechslung im langweiligen Schulalltag. Mit ihrem aufmüpfigen Verhalten sehen sich die Lads im Recht und finden nicht, dass sie schlechte Menschen sind: Sie seien „keine scheiß-unterwürfigen Duckmäuse [...] [sondern] aufrecht gehende Menschen“ (ebd., 25).

Die Widerständigkeit der Arbeiterjugendlichen wird als Stil, der in vielen kleinen Arten ausgelebt wird, zum Ausdruck gebracht (vgl. ebd., 26): Während der Unterrichtsstunde konzentrieren sie sich auf alles, nur nicht auf den Lehrenden und verhindern einen reibungslosen Unterrichtsablauf (vgl. ebd., 32): Sie versuchen auf alle möglichen Weisen auf Stühlen zu sitzen, legen bei Stillarbeit die Wange auf das Pult und schlafen, beantworten keine Frage der Lehrenden, lachen bei der geringsten sexuellen Doppeldeutigkeit laut los und machen dabei obszöne Gesten. Bei jeder Gelegenheit versuchen sie, die Lehrenden auszutricksen und das zu machen, worauf sie gerade Lust haben (zum Beispiel im Unterricht auf dem Heizkörper zu sitzen), was sie mit fadenscheinigen Ausreden tarnen (die Hose sei vom Regen nass) (vgl. ebd., 26-27): „Die ‚lads‘ sind Meister der getarnten Auflehnung, die stets kurz vor der offenen Konfrontation haltmachen“ (ebd., 26). In Bezug auf die verdeckte Auflehnung erklärt Willis weiter: „Die Opposition gegen die Schule manifestiert sich hauptsächlich im Bemühen, sym-

¹ Übers.: Bursche. So nennen sich die zwölf Jugendlichen, die zur Gegen-Schulkultur gehören, selbst (vgl. Willis 1979, 24). Karin Amos beschreibt die Gruppe der Lads auch als „Peer Group“ (Amos 2008, 142).

bolisch und physisch von der Institution und ihren Regeln abzurücken und ihren mächtigsten erkennbaren Zweck zu vereiteln: einen zur Arbeit bringen.“ (ebd., 48). Das geht beispielsweise so weit, dass einer der Lads sich vorgenommen hat, durch das Schuljahr zu kommen ohne irgendetwas geschrieben zu haben. Durch das Schulschwänzen wird das Ziel, keine Schularbeiten zu machen, am schnellsten erreicht (vgl. ebd. 49).

Konkret zeigt sich das oppositionelle Verhalten anhand von drei Konsumgütern, die Willis als „Element[e] des Widerstands“ (ebd., 33) bezeichnet: Das erste ist die Kleidung. Sie ist das sichtbarste und persönlichste Element des Widerstands gegen Lehrende und für die Lads von großer Bedeutung. Einen Lad erkennt man als erstes an seinem Kleidungsstil, der von äußeren Einflüssen wie der aktuellen Mode der spezifischen Jugendkultur bestimmt wird und nicht der Schuluniform entspricht (vgl. ebd., 34). Ziel der Lads ist es, sich beispielsweise mit gezielt eingesetzten Farben von der Eintönigkeit und Konformität der Schule abzusetzen. Viele Konflikte zwischen Lehrenden und Lads drehen sich um das Thema Kleidung, das damit eines der „Schlachtfelder für den Kampf um Autorität“ (ebd., 34) ist. Der zweite große Streitpunkt zwischen Lehrenden und Lads ist das Rauchen von Zigaretten. Die Lads rauchen vor allem, um gesehen zu werden. Damit provozieren sie leicht die Lehrenden, da es strenge Regeln in Bezug auf das Rauchen gibt (vgl. ebd., 35). Das dritte Widerstandselement ist Alkohol. Die Lads kommen manchmal mittags betrunken zur Schule und obwohl die Lehrenden die Polizei gerufen haben, ist diese Aktion für die Lads ein Sieg (vgl. ebd., 37-39): „Es ist der Sieg dessen, was sie für Reife, für *wirkliches* Leben halten, über die bedrückende Adoleszenz der Schule – repräsentiert im Verhalten der [...] Lehrer.“ (ebd., 40).

Mit ihrem widerständigen Verhalten bilden die Lads eine informelle Gruppe, die einen Gegensatz zur formellen Schule bildet. Diese informelle Gruppe verkörpert die Gegen-Schulkultur (vgl. ebd., 42/192). Aber weshalb verhalten sich die Arbeiterjungs überhaupt widerständig gegenüber der Schule?

3.2 Gründe und Folgen von Widerständigkeit

3.2.1 Durchdringungen der Gegen-Schulkultur

Diese Frage beantwortet Willis mithilfe des Begriffs „Durchdringung“ (ebd., 184). Wie bereits beschrieben, wollen Menschen ihre determinierenden Existenzbedingungen auf aktive und kreative Weise verstehen. Diese Kreativität² produziert Impulse der Durchdringung (vgl. ebd., 187): „Durchdringung bezeichnet den in einer Kulturform bestehenden Impuls zur kog-

² Kreativität versteht Willis nicht als individuelle Handlung oder Begabung sondern sie kann nur in der Gruppe entwickelt werden (vgl. Willis 1979, 186-187).

nitiven Aneignung der Existenzbedingungen ihrer Mitglieder und deren Position innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen“ (ebd., 184/185). Diese Einsichten werden allerdings nicht bewusst erarbeitet (vgl. ebd., 189).

Im Fall der Gegen-Schulkultur bedeutet Durchdringung, dass der zweifelhafte Wert der schulischen Qualifikationen durchschaut und die Widersprüche des Bildungswesens sowie dessen Funktion als Legitimation der Klassengesellschaft durchdrungen werden. Aufgrund dieser Einsichten lehnen die Lads die Schule ab und verhalten sich widerständig gegenüber den Lehrenden (vgl. Willis 1979, 195/202/211). Folgende Widersprüche werden konkret durchdrungen: Für die Qualifikation, welche die Schule bietet, wird Konformismus und Gehorsamkeit gefordert. Diese Qualifikation ist aber nutzlos für die Lads, denn sie haben durchschaut, dass „die Möglichkeit einer wirklichen beruflichen Mobilität so gering [ist], dass sie bedeutungslos wird“ (ebd., 197). Das heißt, sie haben erkannt, dass soziale Chancen nicht durch Bildung erreicht werden: Der „Aufstieg durch Anstrengung für alle, die es versuchen“ (ebd., 200) ist illusorisch. Qualifikationen legitimieren und reproduzieren nur soziale Ungleichheit, denn durch scheinbar meritokratische Tests, die aber nur die Fähigkeiten, in anderen Worten das kulturelle Kapital, abfragen, welches die Oberschicht bereits besitzt, bleibt die herrschende Klasse erhalten³ (vgl. ebd., 199). Zudem muss zwischen individueller Logik und Klassenlogik unterschieden werden: Ein Einzelner kann es schaffen, aufzusteigen, die ganze gesellschaftliche Klasse jedoch nicht. In der Schule wird die Möglichkeit individuellen Erfolgs aber als allgemeiner dargestellt: Es wird nicht zugegeben, dass niemals alle Erfolg haben können, weil der Kapitalismus so strukturiert ist, dass es eine Klassengesellschaft geben muss (vgl. ebd., 200/201). Es lohnt sich für die Lads also nicht, sich konform und gehorsam zu verhalten (vgl. ebd., 196/197). Durch diese Durchdringungen scheinen sie das Potential zu haben, gesellschaftliche Veränderung zu bewirken (vgl. ebd., 214). Wie kommt es aber letztendlich trotzdem zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit zur Stabilisation der gesellschaftlichen Ordnung?

3.2.2 Begrenzungen der Gegen-Schulkultur und soziale Reproduktion

In der Realität durchdringt die Gegen-Schulkultur die Existenzbedingungen nicht geradlinig, sondern wird von zwei Begrenzungen, die im Folgenden erklärt werden, blockiert. Aufgrund dieser „Beschränkungen“ (ebd., 184) ist es nicht möglich, zu den wirklich determinierenden Bedingungen und dem gesamten Kontext der Kultur durchzudringen. Deswegen spricht Willis

³ An dieser Stelle bezieht sich Willis ausdrücklich auf Bourdieu und Passeron (vgl. Willis 1979, 199). Die Argumentation, dass Schule nicht für alle Lernenden ausgerichtet ist, wird auch in Kapitel 2.2 nachvollzogen.

auch von einer „‘einseitige[n]‘ (*partial*) Durchdringung““ (ebd., 185), die dazu führt, „daß ein unfreier Zustand freiwillig eingegangen wird.“ (ebd., 185).

Um zu verstehen, woher die Begrenzungen kommen, muss zunächst die Gegen-Schulkultur und ihre Parallelen zur Arbeiterkultur in den Blick genommen werden: Die Lads lehnen die Schularbeit ab und sind von dem Gefühl angetrieben, etwas Besseres als theoretische Schularbeit zu tun zu haben, genauso wie in der Arbeiterkultur Praxis auch als bedeutungsvoller angesehen wird als Theorie (vgl. ebd., 91). Zudem ist Sexismus Teil beider Kulturformen, bzw. erfahren die Lads Sexismus bereits in ihren Familien (vgl. ebd., 217/218). Die These von Willis lautet, dass die Gegen-Schulkultur „nicht im Widerspruch zum Arbeiterleben [steht], sondern dieses fort [führt]“ (Amos 2008, 144), d. h. dieses mit ihrer sozialen und kulturellen Praxis reproduziert.

Diese Reproduktion basiert auf einer Mystifikation körperlicher Arbeitskraft, die in der einen Begrenzung, der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit und der zweiten Begrenzung, dem Sexismus, begründet liegt (vgl. Willis 1979, 215/216). Wie genau es zur Bejahung manueller Arbeit kommt, erklärt Willis folgendermaßen: Im Kapitalismus wird geistiger Arbeit ein höherer Wert zugeschrieben als körperlicher. Da die Arbeit der unteren Klasse aber körperlicher Art ist, versucht die Kultur der Arbeiterklasse ihren Existenzbedingungen trotzdem einen Sinn zu geben, indem manuelle Arbeit höher geschätzt wird als geistige (vgl. ebd., 218-220). Dieses Verständnis der Arbeiterklasse von Arbeitskraft ist rational, da es kein neutrales, ahistorisches Verständnis von Arbeitskraft gibt (vgl. Amos 147/148). Allerdings ist die Arbeiterkultur in die Klassengesellschaft eingebunden, in der die herrschende Klasse geistige Arbeit höher wertet und die körperliche Arbeit dementsprechend geringer geschätzt wird (vgl. Willis 1979, 92). Körperliche Arbeit wird von der Kultur der Arbeiterklasse trotzdem befürwortet, da sie mit der zweiten Begrenzung, dem Sexismus, überkreuz ineinandergreift: Manuelle Arbeit wird in der Arbeiterklasse mit Männlichkeit assoziiert, geistige Arbeit mit Weiblichkeit. Dadurch, dass sich die Lads als Männer im Vorteil sehen, überlagert dies den Nachteil, den sie mit der körperlichen Arbeit in der Gesellschaft haben. Das Ergebnis der Überkreuz-Wertung ist, dass die kulturelle Durchdringung von einer Mystifikation der manuellen Arbeitskraft gehemmt wird (vgl. ebd., 221-224). Die Bejahung der körperlichen Arbeit, mit der eine untergeordnete Position in der Gesellschaft „freiwillig“ (ebd., 225) eingenommen wird, stabilisiert letztendlich die kapitalistische Klassenordnung.

Zusammengefasst haben die Lads der Gegen-Schulkultur zwar durchdrungen, dass sich ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch gute Schulleistungen kaum verbessern würden und sie ihren Mangel an kulturellem und sozialem Kapital nicht ausgleichen können. Allerdings wird

diese Einsicht von einer Mystifikation der körperlichen Arbeit, die als maskulin gilt, gemindert. Infolgedessen reproduzieren die Jugendlichen mit ihrem widerständigen Verhalten gegenüber der Schule ihre soziale Position und unterstützen somit die gesellschaftliche Ordnung (vgl. Warneken 2006, 284). Die Akzeptanz dieser Position in der Gesellschaft wird aufgrund der kreativen Durchdringung, die den Anschein einer Überlegenheit und vermeintlich freien Wahl der Arbeit vermittelt, aufrechterhalten. Insofern führen die kreativen Formen der Widerständigkeit „am Ende in die Falle“ (Willis 1979, 185). Willis fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Exhausting, exploited and low paid, manual work can still somehow be seen in a masculine register as ‚manly‘, in ways which prevent its true brutality from showing through. These tragic ironies are what make penetrations cloudy, allowing social reproduction its dusty trophies.“ (Willis 2000, 44).

4. Jeanette Böhme: Der Schulentwurf widerständiger Lernender

Als zweite Studie, die sich mit widerständigen Lernenden beschäftigt, wird das Buch „Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler“ (vgl. Böhme 2000) der Erziehungswissenschaftlerin Jeanette Böhme herangezogen. Im Zentrum ihrer Arbeit steht die Frage, ob der Schulentwurf oppositioneller Lernenden mit dem dominanten Schulentwurf der Schule in Konflikt steht (vgl. ebd., 97/257). Um diese Frage zu beantworten, rekonstruiert Böhme Mitte der 1990er Jahre die Biografien und Schulansichten der befreundeten Schüler Werner und Kurt, die beide in akademischen Familien in der DDR aufgewachsen und Anfang der 1990er Jahre in Bayern auf ein Internatsgymnasium gewechselt sind. Böhme hat diese zwei Schüler ausgesucht, da sie Vertreter des oppositionellen Schülerpols sind. Zu diesem Schülerpol gehören laut Böhme die Lernenden, die sich den Anweisungen der schulischen Autoritätspersonen hartnäckig widersetzen und von den Lehrenden als „anstrengende [...] Störenfriede“ (ebd., 101) wahrgenommen werden (vgl. ebd., 101-105/178). Durch die Interviews wird nicht nur offenbar, welchen Schulmythos die Jugendlichen vertreten, sondern auch, warum sie sich oppositionell gegenüber der Schule verhalten und wie die Schule trotz dieser Widerständigkeit ihre Ordnung aufrechterhält. Dabei betont Böhme, dass die Ergebnisse als Strukturvariante und nicht als verallgemeinerndes Ergebnis zu verstehen sind (vgl. ebd., 257/260).

4.1 Merkmale von Widerständigkeit

Böhme geht nicht so detailliert wie Willis auf die Ausdrucksformen und Einstellungen oppositionellen Verhaltens ein. Nichtsdestotrotz lassen sich einige Merkmale, anhand derer Böhme Lernende dem oppositionellen Schülerpol zuordnet, herausarbeiten.

Das widerständige Verhalten manifestiert sich in der Distanzierung der Lernenden von der schulischen Vorderbühne. Sie konzentrieren sich stattdessen auf die Hinterbühne, auf der sie ihre sozialen Kontakte pflegen (vgl. ebd., 101/124). Widerständigkeit kann nur in der Gruppe erreicht werden, wenn sich mehrere Lernende gegen die „bösen“ (ebd., 154) Lehrenden verbünden. Es wird gefeiert, geraucht und „*irgendwas verbotenes [getan] [...], das verbindet*“ (ebd., 123). Diese Gruppe beschreibt Böhme als informelle Gruppe, welche die Lehrenden provoziert und sich heftig deren Autorität widersetzt. Diese informelle Gruppe fordert, von den Lehrenden auf Augenhöhe begegnet zu werden und mitreden zu können (vgl. ebd., 180). Des Weiteren unterläuft die informelle Gruppe schulische Leistungsansprüche, befolgt nicht die Schulregeln und bricht mit den Werten und Normen der Schule. Diese Lernenden werden als Störenfriede und unangepasste Provokateure wahrgenommen (vgl. ebd., 101/123). Die Grundlage für widerständiges Verhalten ist Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Konventionen und Leistungsansprüchen (vgl. ebd., 125).

Wie im vorherigen Kapitel stellt sich nun die Frage, warum die Jugendlichen sich widerständig gegenüber der Schule verhalten.

4.2 Gründe und Folgen für Widerständigkeit

4.2.1 Übereinstimmung der individuellen und institutionellen Schulentwürfe

Um zu verstehen, warum sich die Jugendlichen der Schule widersetzen, muss zunächst der institutionelle Schulentwurf vorgestellt werden. Böhme unterscheidet zwischen realer, symbolischer und imaginärer Ebene. Der Schulentwurf befindet sich auf der imaginären Ebene. Hier wird die Schule für die Lernenden als „*‘ontologische Heimat‘ entworfen*“ (ebd., 98) und die schulische Gemeinschaft als pädagogische Großfamilie idealisiert. In diesem Schulmythos „*entfaltet sich das imaginäre institutionelle Selbstverständnis der Schule als bisher ‚verkannter Heilsbringer der krisengeschüttelten, modernen Welt*“ (ebd., 99).

Anhand der Schülerbiografien von Werner und Kurt findet Böhme heraus, dass zwischen den biografisch motivierten Schulentwürfen und dem dominanten institutionellen Schulentwurf ein kongruentes Passungsverhältnis herrscht. Das heißt, Werner und Kurt vertreten dasselbe Ideal der Schule wie die Institution selbst. Das ist zunächst überraschend, denn bei sich oppo-

sitionell verhaltenden Lernenden wird eher davon ausgegangen, dass ihr Schulentwurf dem imaginären Entwurf der Institution entgegengesetzt ist⁴ (vgl. ebd., 178/258). Doch diese Vermutung blendet die Differenz zwischen imaginärer und symbolischer Ebene aus. Diese Differenz erfahren die Schüler im Schulalltag und sind dementsprechend frustriert und enttäuscht. Infolgedessen entwickelt sich ein oppositionelles Verhalten gegenüber der Schule (vgl. ebd., 179/182). Wie es zu dieser Entwicklung genau kommt, wird im Folgenden erklärt.

Böhme stellt durch die Rekonstruktion der Biografien fest, dass Werner und Kurt in ihren Familien keine Anerkennung erfahren haben und deswegen unter einem Anerkennungsdefizit leiden (vgl. ebd., 182). Diese Defiziterfahrungen versuchen sie mithilfe der Schule zu kompensieren (vgl. ebd., 175-177). Der institutionelle Schulentwurf stimmt mit dem biografisch motivierten Schulentwurf überein, da er eine Lösung der Anerkennungsproblematik anzubieten scheint, schließlich wird in dem institutionellen Schulentwurf die schulische Gemeinschaft als „exklusive pädagogische Großfamilie“ (ebd., 183) dargestellt, die Handlungs- und Artikulationsspielräume für die Verwirklichung von Autonomie bietet. Doch das kongruente Passungsverhältnis scheitert, da Werner und Kurt entgegen ihrer Erwartungen in der Schule weder Annahme noch soziale Wertschätzung erfahren. Aufgrund der hohen Erwartungen ist die Enttäuschung über das Scheitern des imaginären Schulentwurfs umso größer (vgl. ebd., 178/179). Lernende, die diese Missachtungserfahrung teilen, schließen sich zu einer „Leidensgemeinschaft“ (ebd., 180) zusammen. Die Anerkennungsdefizite werden in der Gruppe kompensiert und eine „Ebene des Informellen [entwickelt], die das schulisch Geforderte subtil unterminiert“ (ebd., 180). Die Gruppe möchte aber auch öffentliche Anerkennung erfahren. Das heißt, wenn sie schon keine Solidarität und Annahme durch die Schule erfahren, wollen sie zumindest mitreden. Doch die Schule lässt keinen Austausch zu, und mit ihren hierarchischen Strukturen erscheint sie den Lernenden als Ausdruck eines Doktrinarismus. Die oppositionellen Lernenden „durchdringen“ (ebd., 181) die widersprüchliche Mikropolitik der Schule⁵ und versuchen über „Anschläge“ (ebd., 181) die Handlungsräume in der Schule zu öffnen. Die oppositionellen Angriffe auf die Schulvertreter, die aus Sicht der Lernenden die Schuld am Scheitern des imaginären Entwurfs tragen, fassen die Lernenden als Spaß auf. Tatsächlich aber

„ist dieser Widerstand ein kreativer Bewältigungs- und Bearbeitungsversuch der Enttäuschung über die gescheiterte Institution, die eine heilende Lösung der fallspezifischen Krisenpotentiale, die sich in der familiären Anerkennungsproblematik gründen, versprach.“ (ebd., 186).

⁴ Böhme erklärt, dass es auch oppositionelle Lernende geben kann, deren eigener Schulentwurf auch dem imaginären Schulentwurf der Institution gegenübersteht (vgl. Böhme 2000, 182).

⁵ Diese wird im nächsten Kapitel noch ausführlicher erklärt.

Trotzdem bedeutet der Schulalltag kein vollständiges Scheitern des imaginären Entwurfs, sondern eine fragile Annäherung an den Entwurf. „Warum arbeiten nun die Schüler nicht an deren Festigung“ (ebd., 184), wenn sie den dominanten Schulentwurf eigentlich vertreten?

4.2.2 Bewährungsfalle der Schule

Das zweite Motiv des oppositionellen Verhaltens liegt in der Widersprüchlichkeit der Schule auf realer Ebene begründet: Einerseits wird von den Lernenden in Bezug auf mögliche Handlungsoptionen erwartet, dass sie sich im autonomen Handeln bewähren. Andererseits ist der Handlungsspielraum für die Lernenden nur so weit geöffnet, dass wirkliche Autonomie verhindert wird. Tatsächlich sollen sich die Lernenden den schulischen Regeln zufolge gehorsam verhalten, damit die schulische Ordnung reproduziert werden kann (vgl. ebd., 97). Die Lernenden befinden sich also in einer Bewährungsfalle: Diese umfasst zum einen die Autonomiebewährung, die von der Schule empfohlen wird und zum anderen die Gehorsamsbewährung, welche die schulische Ordnung reproduziert und Garant für schulischen Erfolg ist. Die Widersprüchlichkeit dieser Bewährungsdynamik wird auf realer Ebene sichtbar: Um an dem imaginären Entwurf der Schule mitzuarbeiten, müssten die Lernenden den Autonomieanspruch aufgeben, da der imaginäre Schulentwurf nur durch die Gehorsamsbewährung erfolgen kann (vgl. ebd., 185/265).

Die jeweiligen oppositionellen Lernenden verfügen, wie anhand des kongruenten Passungsverhältnisses zu sehen ist, bereits über Schulentwürfe, die in dem imaginären Entwurf der Schule aufgehen. Allerdings haben sie auch einen hohen Autonomieanspruch, der sich im kindlichen Sozialisationsraum durch bestimmte Bezugspersonen entwickelt hat. Dieser Autonomieanspruch wird von der Schule im ersten Teil der dichotomen Bewährungsdynamik aufgegriffen. Da allerdings die Schule gleichzeitig eine Anpassung an die schulischen Lebensentwürfe fordert, welche die Lernende durch das kongruente Passungsverhältnis bereits besitzen, wirkt die Übereinstimmung der individuellen und institutionellen Schulentwürfe konformistisch, da es die Entwicklung eines Autonomiegefühls ausschließt (vgl. ebd., 265). Die Distanzierung von der schulischen Gehorsamsbewährung ist also keine grundsätzliche Distanzierung von dem imaginären Schulentwurf, sondern vielmehr ein Kampf um die Erfahrung lebenspraktischer Autonomie. „Die Schüler brechen die Gehorsamsbewährung, um ihren Autonomieanspruch einzulösen“ (ebd., 266) und verhalten sich dementsprechend widerständig.

4.2.3 Folgen der Widerständigkeit: Stabilisation des Schulmythos

Zum Schluss kommt Böhme zu dem Ergebnis, dass widerständige Lernende für die Stabilisation der schulischen Ordnung essenziell sind: Nicht nur die Schulvertreter sondern auch Ver-

treter des oppositionellen Schülerpols sind an der Reproduktion imaginärer Entwürfe und deren Einbettung in den Mythos beteiligt, denn für die Vertreter der dominanten schulischen Ordnung bieten die oppositionellen Lernenden die Möglichkeit, Sündenböcke zu konstruieren: Die oppositionellen Lernenden werden für das Scheitern des imaginären Schulentwurfs verantwortlich gemacht. Sie werden als Begründung für das Krisenpotential in der widersprüchlichen schulischen Praxis genommen. Somit bilden die oppositionellen Lernenden eine bedeutende Rolle in der Legitimation und Reproduktion des schulischen Handelns (vgl. ebd., 268).

Zusammengefasst wurde in dem 3. und 4. Kapitel herausgearbeitet, wie sich Widerständigkeit von Lernenden im Schulalltag ausdrückt sowie verschiedene Motive vorgestellt, die das widerständige Verhalten bzw. die widerständige Einstellung einiger Lernenden in Bezug auf die Schule begründen. Dabei lagen die Gründe für die Widerständigkeit der Jugendlichen bei Willis und bei Böhme zum einen in den Existenzbedingungen der Lernenden, genauer gesagt in den sozialen und kulturellen Strukturen, in denen sie aufgewachsen sind. Zum anderen wurde ihre Widerständigkeit durch die Schule selbst gefördert, da die Lernenden nicht von der Schule angenommen sondern ausgegrenzt wurden.

In den folgenden Kapiteln wird nun konkret analysiert, inwiefern sich Widerständigkeit gegenüber der Schule in den habituellen Praxisformen der Lernenden in *The Wire* ausdrückt und welche Bedeutungen den inszenierten Praxisformen zugewiesen werden können.

5. Szenenanalyse

5.1 *The Wire* als mediale Gegenwart

Bei der Analyse und Interpretation der habituellen Praxisformen der Jugendlichen wird die untersuchte Szene nach dem Verständnis der Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Angela Keppler als mediale Gegenwart aufgefasst. Was das genau bedeutet und wie die dargestellte Handlung in der Szene aufgefasst werden kann, wird im Folgenden erklärt.

Das Fernsehen ist bei vielen Menschen zur alltäglichen Praxis geworden (vgl. Keppler 2006, 313) und ist damit, genauso wie andere technisch vermittelte Kommunikationsmedien wie Radio oder computergestützte Kommunikation „ein konstitutiver Bestandteil der heutigen Lebenswelt“ (ebd., 31). Dementsprechend beschreibt Keppler die heutigen Lebensverhältnisse auch als „mediale Lebensverhältnisse“ (ebd., 313). Dabei stehen die Medien aber nicht außerhalb der Wirklichkeit und beeinflussen diese, sondern sind durch die soziale und kulturelle

treter des oppositionellen Schülerpols sind an der Reproduktion imaginärer Entwürfe und deren Einbettung in den Mythos beteiligt, denn für die Vertreter der dominanten schulischen Ordnung bieten die oppositionellen Lernenden die Möglichkeit, Sündenböcke zu konstruieren: Die oppositionellen Lernenden werden für das Scheitern des imaginären Schulentwurfs verantwortlich gemacht. Sie werden als Begründung für das Krisenpotential in der widersprüchlichen schulischen Praxis genommen. Somit bilden die oppositionellen Lernenden eine bedeutende Rolle in der Legitimation und Reproduktion des schulischen Handelns (vgl. ebd., 268).

Zusammengefasst wurde in dem 3. und 4. Kapitel herausgearbeitet, wie sich Widerständigkeit von Lernenden im Schulalltag ausdrückt sowie verschiedene Motive vorgestellt, die das widerständige Verhalten bzw. die widerständige Einstellung einiger Lernenden in Bezug auf die Schule begründen. Dabei lagen die Gründe für die Widerständigkeit der Jugendlichen bei Willis und bei Böhme zum einen in den Existenzbedingungen der Lernenden, genauer gesagt in den sozialen und kulturellen Strukturen, in denen sie aufgewachsen sind. Zum anderen wurde ihre Widerständigkeit durch die Schule selbst gefördert, da die Lernenden nicht von der Schule angenommen sondern ausgegrenzt wurden.

In den folgenden Kapiteln wird nun konkret analysiert, inwiefern sich Widerständigkeit gegenüber der Schule in den habituellen Praxisformen der Lernenden in *The Wire* ausdrückt und welche Bedeutungen den inszenierten Praxisformen zugewiesen werden können.

5. Szenenanalyse

5.1 *The Wire* als mediale Gegenwart

Bei der Analyse und Interpretation der habituellen Praxisformen der Jugendlichen wird die untersuchte Szene nach dem Verständnis der Medien- und Kommunikationswissenschaftlerin Angela Keppler als mediale Gegenwart aufgefasst. Was das genau bedeutet und wie die dargestellte Handlung in der Szene aufgefasst werden kann, wird im Folgenden erklärt.

Das Fernsehen ist bei vielen Menschen zur alltäglichen Praxis geworden (vgl. Keppler 2006, 313) und ist damit, genauso wie andere technisch vermittelte Kommunikationsmedien wie Radio oder computergestützte Kommunikation „ein konstitutiver Bestandteil der heutigen Lebenswelt“ (ebd., 31). Dementsprechend beschreibt Keppler die heutigen Lebensverhältnisse auch als „mediale Lebensverhältnisse“ (ebd., 313). Dabei stehen die Medien aber nicht außerhalb der Wirklichkeit und beeinflussen diese, sondern sind durch die soziale und kulturelle

Praxis, in der sie erst ihre Wirksamkeit entfalten, Teil der sozialen Realität (vgl. ebd., 7/31). Die im Alltag präsenten technischen Medien wie das Fernsehen ermöglichen und erzeugen dabei eine besondere Erfahrung für die Subjekte, da sie durch das Fernsehen Situationen erfahren, denen sie ansonsten nicht begegnen würden (vgl. ebd., 33/34): „Die mediale Erfahrung ist Erfahrung einer (momentan oder dauerhaft) *unerreichbaren* Welt in der *erreichbaren* Welt und zugleich eines permanenten *Hineinreichens* der einen in die andere.“ (ebd., 34). Das heißt, durch die mediale Erfahrung können entfernte oder fiktive Wirklichkeiten verstanden werden, die durch das Hineinreichen in die eigene, erreichbare Welt eine „echte, orientierende Erfahrung“ (ebd., 34) bieten. Mediale Erfahrungen können auf die eigene Situation bezogen werden und bekommen damit vom Subjekt eine Bedeutung für das alltägliche Leben zugewiesen: „Durch diese Aneignung sind mediale und reale Situation miteinander verzahnt“ (ebd., 34).

Alles in allem erweitert die mediale Erfahrung den Raum der subjektiven Lebenserfahrung „durch den eines virtuellen Dabeiseins bei Situationen ganz unterschiedlicher Art“ (ebd., 317) und kann dabei auf die eigene Lebenssituation bezogen werden. Allerdings bringt ein Medium nicht nur entfernte oder fiktive Wirklichkeiten in Erfahrung,

„sondern es lässt alles das zur *Gegenwart* einer bestimmten Menge von Adressaten werden. Und es *schafft* diese Gegenwart allein dadurch, dass es etwas zur Wahrnehmung bringt, das zu einer bestimmten Zeit für eine unbestimmte Menge von Adressaten auf eine komplexe Weise emotional und kognitiv relevant ist.“ (ebd., 35).

Das bedeutet, durch das Fernsehen können Subjekte, die nicht im selben Raum sind, zur selben Zeit eine gemeinsame Gegenwart erleben (vgl. ebd., 35). Die mediale Erfahrung ist zeitlich gedacht immer auch „die Erfahrung einer mit anderen geteilten Gegenwart.“ (ebd., 36). Keppler erklärt, dass die allgemeine Funktion des Fernsehens darin bestehe, Gegenwarten miteinander zu verschränken (vgl. ebd., 317). Allerdings gibt es in der Gesellschaft selten nur eine mediale Gegenwart, sondern vielmehr verbinden sich verschieden erlebte mediale Gegenwarten zu einer sozialen Gegenwart: „die oft durchaus zerstreuten Gegenwarten der medialen Lebenswirklichkeit“ (ebd., 42) verschränken sich zu „einer kollektiven sozialen Realität“ (ebd., 42). Das ist möglich, da die Gegenwart des Fernsehens jederzeit abrufbar ist und damit eine geteilte Gegenwart ermöglicht (vgl. ebd., 318).

Zusammengefasst eröffnet das Fernsehen eine mediale Erfahrung, „die den Raum der subjektiven Lebenserfahrung durch den eines virtuellen Dabeiseins [...] erweitert“ (ebd., 317): Die Sendungen im Fernsehen schließen die Zuschauer in ein virtuelles Geschehen, oder anders gesagt, in eine fiktive Wirklichkeit ein und ermöglichen ihnen gleichzeitig einen erweiterten gesellschaftlichen Horizont (vgl. ebd., 34/318). Das heißt aus „der Gegenwart der Bilder ent-

steht ein öffentliches Bild von Gegenwart“ (ebd., 318), das Keppler als eine „doppelte Gegenwartigkeit“ (ebd., 318) beschreibt. Wenn eine Sendung im Fernsehen geschaut wird, tauchen die Zuschauer in eine mediale Gegenwart ein und sind virtuell in der Situation dabei (vgl. ebd., 317). Sie erfahren über diese mediale Erfahrung von Situationen, die in der eigenen Welt ohne Medien nicht erreichbar wäre.

Zur medialen Gegenwart wird auch die Szene aus *The Wire*, wenn die Fernsehserie geschaut wird. Die dargestellte Handlung ist fiktiv, denn sie wurde von Drehbuchautoren ausgedacht. In der Szene werden also keine realen Handlungen ausgeführt, sondern fiktive Handlungen vorgeführt. Diese sind immer inszeniert, d. h. es sind im Voraus geplante Handlungen, die einem festgelegten Schema oder Rhythmus folgen (vgl. ebd., 151/152). Im Fernsehen handelt es sich oft, so auch in *The Wire*, um fiktive Darstellungen, die „*wie reale*“ (ebd., 157) Darstellungen erscheinen. Es werden also reale Handlungsvorgänge imaginiert bzw. es wird eine denkbare reale Situation vorgespielt. Es ist die Fiktion eines realen Vorgangs, eine fingierte reale Handlung, die von den Schauspielern dargestellt wird (vgl. ebd., 157). Diese fingierte reale Handlung wird im Medium des Fernsehens zu einer geteilten öffentlichen Gegenwart, die Teil der sozialen Realität ist. Das bedeutet, es geht nicht darum, das Verhalten der Akteure in *The Wire* mit dem Drehbuch zu erklären, sondern die Szene und damit auch die Praxisformen der Lernenden als fingierte reale Handlung zu betrachten, die beim Sehen zur Gegenwart und fiktiven Wirklichkeit des Betrachters wird.

5.2 Einordnung der Szene in den Serienkontext

Um die inszenierte Situation in der Szene besser nachvollziehen zu können, wird im Folgenden kurz der Inhalt der Serie umrissen sowie die Hintergründe der Szene beschrieben. *The Wire* handelt, kurz gesagt, vom Zerfall der Großstadt Baltimore an der amerikanischen Ostküste (vgl. Sepinwall 2014, 109). Dabei steht im Zentrum der Drogenhandel, in dem alle Stränge des sozialen Lebens zusammenlaufen. Alle Institutionen der Stadt und ihre Vertreter sind dort mehr oder weniger involviert: Gangster, Polizisten, Politiker, Schulkinder, Mordermittler, Hafenarbeiter und Bürger (vgl. Eschkötter 2012, 35/36). Im Mittelpunkt der vierten Staffel sind Lernende aus der Mittelschule platziert. Hier zeigt die Serie auf, wie Schulsystem, Sozialeinrichtungen, Polizei und Eltern versagen (vgl. Sepinwall 2014, 115). In diesem Handlungsstrang ist die ausgewählte Szene verortet. Ort der Handlung ist ein Klassenzimmer, in dem Lernende von einer Lehrerin unterrichtet werden. Die inszenierte Klasse ist allerdings keine gewöhnliche Schulklasse. Sie besteht nur aus 10 Lernenden, die von ihrer normalen Klasse getrennt wurden und mit denen eine Sonderklasse gebildet wurde. Grund für die Son-

derklasse ist, dass die ausgewählten Lernenden in ihren normalen Klassen den Unterricht nahezu unmöglich machen. In der Szene kommen nicht alle Lernenden gleichermaßen zu Wort. Die Hauptperson ist Namond, der von den Lernenden den größten Redeanteil hat, gefolgt von der Schülerin Shandra und den Schülern Albert und Danell, der an den Folgen übermäßigen Alkoholkonsums leidet. Die Lehrerin wird während des Unterrichts von zwei Psychologen und einem Sozialarbeiter unterstützt, die das Verhalten der Lernenden analysieren. Eine solche Sonderklasse ist keine Ausnahme: Schon Willis berichtet, dass in den 1970er Jahren viele der lokalen Schulverwaltungen in England Sonderklassen für die „Troublemakers“ (Willis 1979, 14) einführten. Die Szene wurde ausgesucht, da dort das Verhalten der Lernenden besonders ausführlich und aussagekräftig inszeniert wird. Sie wird zweimal von anderen Handlungssträngen unterbrochen. Da es sich aber immer um die Fortführung derselben Situation handelt, werden alle drei Teile in der Analyse berücksichtigt.

5.3 Analyse habitueller Praxisformen

Wie im 2. Kapitel erklärt, erzeugt der Habitus Praxisformen sowie die Bewertung und Unterscheidung von Formen und Produkten (vgl. Bourdieu 1987, 278). Im Folgenden wird analysiert, inwiefern sich in der habituellen Praxis der Lernenden Widerständigkeit gegenüber der Schule ausdrückt. Dabei richtet sich der Fokus auf die habituell bedingte Sprache, das heißt Wortwahl und Inhalt sowie auf die Körperhaltung, -bewegung und Gestik, da diese in der Szene besonders gut beobachtet werden können.

Um herauszufinden, ob sich in der Sprache und Körperhaltung bzw. -bewegung Widerständigkeit gegenüber der Schule überhaupt ausdrückt, muss festgelegt werden, was widerständiges Verhalten ist, bzw. wie Widerständigkeit gegenüber der Schule ausgedrückt wird. Dafür wurden im 3. und 4. Kapitel unter anderem die Merkmale von Widerständigkeit anhand oppositioneller Lernender, die Böhme und Willis untersuchten, herausgearbeitet. Diese Merkmale widerständiger Praxis werden im Folgenden kategorisiert, um anhand dieser Kategorien anschließend die Praxisformen der Lernenden in *The Wire* zu analysieren.

5.3.1 Bildung der Analysekategorien

Böhme und Willis haben in ihren jeweiligen Studien Interviews mit Jugendlichen geführt, die sie beide zu einer informellen Gruppe zählen, die einen Gegensatz zur formellen Schulstruktur bildet (vgl. Böhme 2000, 123; vgl. Willis 1979, 191/192) und die sie dementsprechend als widerständig gegenüber der Schule bezeichnen: Die Lads sind in einer „Art oppositionellen Kultur“ (Willis 1979, 16), die Willis später als Gegen-Schulkultur konkretisiert und Böhme interviewt zwei Vertreter des sogenannten oppositionellen Schülerpols (vgl. Böhme 2000,

101/268). Obwohl Böhme und Willis in unterschiedlichen Jahrzehnten (Willis in den 1970er Jahren und Böhme in den 1990er Jahren) Jugendliche mit unterschiedlichen Hintergründen (die Lads sind in Familien der Unterschicht aufgewachsen, während Kurts und Werners Eltern Akademiker waren) und unterschiedlichen Motiven, die Schule abzulehnen, untersucht haben, können dennoch drei Praxisformen der Lernenden festgestellt werden, die in beiden Studien zum Ausdruck kommen und in denen sich, laut Willis und Böhme, Widerständigkeit gegenüber der Schule ausdrückt. Erstens wird in beiden Studien betont, dass sich die Jugendlichen explizit den Lehrenden widersetzen. Der oppositionelle Schülerpol in Böhmes Studie provoziert die Lehrenden und widersetzt sich heftig deren Autorität (vgl. Böhme 2000, 101). Genauso lehnen auch die Lads explizit die Autorität der Lehrenden ab, was Willis als die wichtigste und sichtbarste Dimension der Gegen-Schulkultur bezeichnet. Doch die Lernenden widersetzen sich nicht nur der Autorität der schulischen Vertreter, sondern wollen „als gleichberechtigte Interaktionspartner innerhalb der schulischen Gemeinschaft anerkannt [...] werden.“ (Böhme 2000, 180; vgl. Willis 1979, 24). Im Schulalltag fordern die Lernenden die Lehrenden immer wieder zu Kraftproben heraus (vgl. Willis 1979, 25). Zweitens widersetzen sich alle Lernenden in den Studien den Leistungsanforderungen der Schule: Sie unterlaufen stets die schulischen Leistungsansprüche (vgl. Böhme 2000, 101) bzw. konzentrieren sich im Unterricht auf alles, nur nicht auf den Lehrenden. Dabei widersetzen sie sich nicht nur passiv den Leistungsansprüchen, sondern stören auch aktiv den Unterricht (vgl. Willis 1979, 32). Beispielsweise schlafen sie während des Unterrichts oder ignorieren die Fragen der Lehrenden (vgl. ebd., 26/27). Durch Schulschwänzen wird das Ziel, keine Schularbeiten zu machen, natürlich am schnellsten erreicht (vgl. ebd., 49). Den dritten Punkt, in dem Widerständigkeit gegenüber der Schule Ausdruck findet, bildet das Verstoßen gegen die Schulregeln und das Brechen mit den Schulnormen: Böhme erklärt allgemein, dass die oppositionellen Lernenden die Schulregeln nicht befolgen (vgl. Böhme 2000, 101), während Willis in seiner Arbeit das Verstoßen gegen die Schulregeln an drei Konsumgütern festmacht: Der Kleidungsstil der Lads ist nicht von der Schule erwünscht, sie Rauchen verbotenerweise und kommen manchmal betrunken zur Schule (vgl. Willis 1979, 34-40).

Um die Forschungsfrage, wie sich die Lernenden in *The Wire* der Schule widersetzen, zu beantworten, wird im Folgenden analysiert, inwieweit die dargestellte Sprache sowie Körperbewegung und -haltung der Lernenden den Kategorien jeweils entsprechen, d. h. zugeordnet werden können. Allerdings wirken alle drei Kategorien zusammen und sind nicht eindeutig voneinander zu trennen, denn schließlich gehören Lehrende, als Vertreter der schulischen Ordnung, die Schulregeln und Leistungsanforderungen zum allgemeinen System der Schule:

Wenn die Lernenden den Leistungsanforderungen der Schule nicht folgen und stattdessen den Unterricht stören, provozieren sie die Lehrenden und untergraben deren Autorität, womit sie die Schulregeln, die ein bestimmtes Benehmen und Respekt fordern, brechen. Deswegen muss berücksichtigt werden, dass in der Analyse zwar inszenierten Praxisformen kategorisiert werden, diese aber nicht zwingend nur auf die eine ausgewählte Kategorie zutreffen können.

5.3.2 Analyse

	Verbale Sprache	Körpersprache
Widerständigkeit gegenüber Lehrenden	<p>Zu Beginn der Szene macht sich die Lehrerin, nachdem Namond etwas gesagt hat, Notizen auf ihrem Block. Daraufhin fragt Namond: „Warum schreiben Sie immer alles auf, was wir sagen? Wollen Sie uns irgendwie fertig machen?“ (The Wire 2012, TC 00:31:18). Damit unterstellt Namond der Lehrerin, dass diese nichts Gutes für die Lernenden im Sinn hat, sondern gegen sie arbeitet und „sie fertig machen“ will. Allerdings ist es fraglich, ob Namond dies wirklich ernst meint, denn hauptsächlich dient die Frage der Provokation: Namond will die Lehrerin provozieren, indem er ihre Handlung kommentiert und ihre Absichten in Frage stellt. Die Lehrerin erkennt seine Absicht offensichtlich, denn sie geht nicht auf die Frage ein, sondern entgegnet: „Willst du mich fertig machen?“ (ebd., TC 00:31:23).</p> <p>Als die Lehrerin Namond etwas fragt, entgegnet dieser: „Mann, fick dich!“ (ebd. TC 00:31:43). Wenn er zuvor auf die Fragen der Lehrerin noch eine ausführlichere Antwort gegeben hat, schlägt sein Verhalten nun in Beleidigung um. Er antwortet</p>	<p>Die Schülerin Shandra steht, während sie der Lehrerin erklärt, dass diese „niemandem was zu sagen“ (The Wire 2012, TC 00:31:57) habe auf und rückt ihren Stuhl weg (vgl. Abb. 1). Diese Körperbewegung zeigt, dass Shandra ernst meint, was sie sagt und sich gegen die Aufforderung der Lehrerin wehrt: Sie kämmt sich nicht mehr nur leise ihre Haare, während sie auf ihrem Platz sitzt, sondern steht jetzt auch auf und schreit die Lehrerin an. Außerdem befindet sie sich jetzt im wörtlichen Sinn auf gleicher Augenhöhe mit der Lehrerin, was unterstreicht, dass Shandra sie nicht als Autoritätsperson anerkennt und sich von ihr nichts sagen lässt.</p>

der Lehrerin nicht, sondern beschimpft sie vor der ganzen Klasse.

Am Ende möchte Namond das Schulgebäude verlassen, weil die Lehrerin ihn aufgrund seines schlechten Benehmens aufgefordert hat, den Klassenraum zu verlassen. Als die Lehrerin ihm aber erklärt, dass er nur „die Klasse, nicht die Schule“ (ebd. TC 00:33:13) verlassen darf, schmeißt er absichtlich einen Stuhl um und ruft: „Und was machst du jetzt, du Schlampe? Hä? Hä?“ (ebd. TC 00:33:20). Namond provoziert absichtlich die Lehrerin um eine Suspendierung von der Schule zu erzwingen.

Als die Lehrerin die Schülerin Shandra wiederholt ermahnt, sich während des Unterrichts nicht die Haare zu kämmen, rastet Shandra aus und schreit: „Fick dich, du blöde Schlampe!“ (ebd. TC 00:31:55). Wie Namond beleidigt sie die Lehrerin vor der ganzen Klasse, weil sie nicht das machen möchte, was die Lehrerin von ihr verlangt: Dem Unterricht folgen und nicht in den Spiegel schauen. Das sagt Shandra der Lehrerin im weiteren Dialog auch deutlich:

Lehrerin: „Shandra, ich sage dir das-“ (ebd. TC 00:31:56)

Shandra: „Du hast überhaupt niemandem was zu sagen! Lass‘ mich bloß in Ruhe, du Schlampe!“ (ebd. TC 00:31:57/00:32:03)

Shandra nimmt die Lehrerin offensichtlich als Störenfried wahr, der sie vom Kämmen abhält und sie dementsprechend in Ruhe lassen soll. Sie fühlt sich von den Auffor-



Abb. 1: The Wire 2012, TC 00:31:55.

Weniger energisch ist die Geste von Danell (vgl. Abb. 2). Während er mit der Lehrerin redet, hebt er abwehrend die Hand und dreht den Kopf weg. Damit drückt er aus, dass er die Fragen der Lehrerin als Belästigung wahrnimmt und seine Ruhe haben will.



Abb. 2: The Wire 2012, TC 00:31:34.

	<p>derungen der Lehrerin in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt und widersetzt sich dementsprechend ihren Anweisungen. Außerdem sieht Shandra die Lehrerin nicht als Autoritätsperson an und lässt sich von ihr nichts sagen.</p>	
<p>Widerständigkeit gegenüber schulischen Leistungsanforderungen</p>	<p>Die drastischste Weise, die Anforderungen der Schule abzulehnen, ist es, überhaupt nicht in der Schule zu sein. Als die Lehrerin Namond auffordert, aufgrund seines schlechten Benehmens das Klassenzimmer zu verlassen, fasst Namond diese Anordnung nicht als Bestrafung auf. Im Gegenteil: Er freut sich gerade zu und springt sofort von seinem Platz auf, mit den Worten an seine Mitschülern gewandt: „Ha, dann seh‘ ich euch traurige Wichser in drei Tagen!“ (ebd. TC 00:33:11). Daraus leitet sich eine gleichgültige Haltung von Namond gegenüber der Schule und ihren Anforderungen an ihn ab. Er legt offensichtlich keinen Wert auf einen erfolgreichen Schulabschluss. Er verweigert die schulischen Anforderungen vollständig, indem er das Gebäude verlassen will. Dabei sieht er die anderen, die noch weiter im Klassenzimmer sitzen, als „traurig“ (ebd. TC 00:33:11) an, während er fröhlich die Schule verlassen will.</p> <p>Eine deutliche Leistungsverweigerung geht auch von dem Schüler Albert aus. Dieser widersetzt sich der Aufforderung zu arbeiten, indem er seine Arbeitsverweigerung</p>	<p>Shandra widersetzt sich den Anforderungen der Schule allein durch ihre Körperhaltung bzw. Tätigkeit: Statt dem Unterricht zu folgen, kämmt sie sich die Haare und blickt dabei in einen kleinen Handspiegel (vgl. Abb. 3).</p>  <p>Abb. 3: The Wire 2012, TC 00:31:27.</p> <p>Als die Lehrerin sie fragt, ob „wir hier in einem Schönheitssalon oder in einem Klassenzimmer [sind]?“ (ebd. TC 00:31:25), blickt sich Shandra nur überrascht um, als müsste sie prüfen, wo sie sich gerade befindet (vgl. Abb. 4).</p>

der Lehrerin begründet:

„Ich hab‘ halt keine Lust, deshalb. Das ist Schwachsinn! Und ich lese auch keins von den scheiß Büchern mehr. Ich hab keine Ahnung von dem verdammten Buch! Und immer wieder gehen Sie mir mit irgendeinem scheiß Buch auf den Sack! Fick dich du blöde Fotze!“ (ebd. TC 00:52:38).

Er widersetzt sich nicht nur der Schularbeit, sondern begründet dies auch: Er sieht im Lesen von Büchern keinen Sinn, sondern empfindet es von der Lehrerin anmaßend, ihn mit einem Buch zu behelligen, auf das er keine Lust hat und welches er nicht versteht.



Abb. 4: The Wire 2012, TC 00:31:29.

Namond und Danell gehen nicht direkt einer anderen Tätigkeit wie dem Haarekämmen nach, sondern zeigen durch demonstrative Passivität, dass sie den Unterricht verweigern: Namond liegt mit dem Kopf auf dem Arm, der über dem Tisch liegt, während die anderen in Stillarbeit etwas schreiben (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: The Wire 2012, TC 00:33:03.

Ähnlich schläft auch Danell mehr, als dass er dem Geschehen im Klassenzimmer folgt: Er liegt halb auf dem Stuhl, stützt seine Knie am Tisch ab und seinen Kopf in der Hand (vgl. Abb. 6).

		<p>Da Danell und Namond das Klassenzimmer lieber als Schlafplatz nutzen statt als Ort des Lernens, widersetzen sie sich offensichtlich den Leistungsanforderungen der Schule, im Klassenzimmer die geforderten Leistungen wie beispielsweise Schreiben zu erbringen.</p>  <p>Abb. 6: The Wire 2012, TC 00:31:08.</p>
<p>Widerständigkeit gegenüber schulischen Normen und Regeln</p>	<p>In der Schule herrschen bestimmte Normen, die auch die Sprache betreffen, wie beispielsweise keine Schimpfwörter zu benutzen. Innerhalb dieser Szene werden allerdings die anwesenden Autoritätspersonen von unterschiedlichen Lernenden fünfmal mit „Fick dich“ (ebd., TC 00:31:43, 00:31:49, 00:31:55, 00:33:20, 00:52:50) angesprochen und viermal als „Schlampe“ (ebd., TC 00:32:04, 00:33:21) bzw. „blöde Schlampe“ (ebd., TC 00:31:56) oder „blöde Fotze“ (ebd., TC 00:52:51) bezeichnet. Damit widersetzen sich die Lernenden den Benimmregeln der Schule. Für diese Beschimpfungen ernten die Lernenden bei ihren Mitschülern und Mitschülerinnen allerdings anerkennendes Gelächter (vgl. ebd., TC 00:31:40,</p>	<p>Der Höhepunkt der Szene ist die Situation, in der Namond einen Stuhl nimmt und wegwirft um die Lehrerin zu provozieren (vgl. Abb. 7). Er ist nicht nur verbal gewalttätig gegenüber der Lehrerin, indem er sie beleidigt, sondern wendet nun auch physische Gewalt gegenüber dem Schulmobiliar an. Damit verhält sich Namond im Prinzip in allen Kategorien widerständig: Er beschädigt das Mobiliar der Schule und randaliert, was offensichtlich gegen die Schulordnung verstößt, provoziert die Lehrerin und kommt alles andere als den Leistungsanforderungen</p>

	<p>00:31:58).</p> <p>Weniger beleidigend ist Namonds Verhalten, als seine Lehrerin ihn fragt, weshalb er seine Schuluniform nicht trägt. Namond antwortet: „Ich bin nicht in meiner Klasse, also brauche ich auch keine Uniform.“ (ebd., TC 00:31:13). An dieser Stelle widersetzt sich Namond bewusst und argumentativ nachvollziehbar der Schulregel, eine Uniform tragen zu müssen. Er will seinen eigenen, auffälligen Basketball-Jersey tragen und argumentiert, dass er nicht seine Uniform tragen muss, weil er auch nicht in seiner normalen Klasse, sondern in der Sonderklasse ist. Diese Argumentation zeigt, dass Namond bei den Kraftproben, zu denen er die Lehrenden herausfordert, versucht, sie mit ihrer eigenen Logik zu schlagen.</p> <p>Danell trägt zwar auch keine Uniform, aber dieser widersetzt sich nicht wie Namond vehement der Lehrerin, was an seinem „Kater“ liegen könnte, sondern erwidert nur ohne Erklärung: „Ich wollte sie anziehen, ja ehrlich.“ (ebd., TC 00:31:34). Sein Verhalten wirkt dementsprechend abwehrend und gleichgültig.</p>	<p>der Schule nach. Diese Situation zeigt auch, dass Namond, wenn ihm auf verbaler Ebene keine Argumente mehr einfallen, zu physischen Formen der Gewalt übergeht, um seinen Willen durchzusetzen und sich der Schulordnung zu widersetzen.</p>  <p>Abb. 7: The Wire 2012, TC 00:33:18.</p>
--	---	--

5.3.3 Ergebnisse und Reflektion der Analyse

Zusammengefasst kann von einem widerständigen Verhalten der Lernenden in The Wire gegenüber der Schule gesprochen werden, da einzelne Aussagen und Dialoge sowie die Analyse der Körpersprache den Kategorien zugeordnet werden konnten. Die Lernenden widersetzen

sich in der Serie in ähnlicher Form der Schule wie die Lads in Willis' Arbeit und der oppositionelle Schülerpol in Böhmes Studie: Verweigerung der Schularbeit, Ablehnung der Lehrerautorität und der Schulregeln, Provokation der Lehrenden, Gleichgültigkeit oder Ablehnung gegenüber den schulischen Leistungsanforderungen. Insgesamt bleibt die Analyse aber ungenau, da die Kriterien nicht die Heftigkeit der Widerständigkeit betreffen und auch nicht direkt zwischen subversiven und antagonistischen Verhalten unterschieden wird.

Allerdings hat sich während der Analyse herauskristallisiert, dass sich die dargestellten Lernenden zum Teil individuell, zum Teil aber auch nach gleichen Mustern der schulischen Ordnung widersetzen. Außerdem wurde herausgearbeitet, dass sich manche Lernenden gezielter der Schule widersetzen als andere. Ein aktives und gezielt widerständiges Verhalten kann eindeutig bei Namond festgestellt werden. Seine habituellen Praxisformen konnten in allen drei Kategorien zum Teil mehrmals eingeordnet werden. Indem er die Lehrerin gezielt beleidigt, provoziert und sie „fertig machen“ (The Wire 2012, TC 00:31:18) will, während der Stillarbeit mit dem Kopf auf dem Tisch liegt, die Schule verlassen will und einen Stuhl umwirft, widersetzt sich Namond offensichtlich und bewusst der formellen Schulstruktur, deren Vertreterin die Lehrerin ist. Genauso bewusst widersetzt sich auch Albert den schulischen Leistungsanforderungen, indem er argumentiert, warum er die Schulaufgaben nicht machen will. Shandra hingegen widersetzt sich der Schule weniger gezielt. Ihre Motivation, sich widerständig gegenüber der Schule zu verhalten, entspringt weniger aus dem Wunsch heraus, die Lehrerin gezielt zu provozieren, sondern sie möchte das tun, worauf sie Lust hat, nämlich Haare kämmen. Allerdings widersetzt sie sich schon allein durch die nicht-schulische Tätigkeit den schulischen Anforderungen. Ihre bewusste Widerständigkeit gegenüber der Autorität der Lehrerin wird erst deutlich, als sie die Lehrerin anschreit und deutlich erklärt, sie wolle ihre Ruhe haben und die Lehrerin hätte niemandem was zu sagen. Danell leidet in der Szene allem Anschein nach an den Folgen übermäßigen Alkoholkonsums. Deswegen ist es fraglich, inwieweit sein Verhalten dadurch beeinflusst ist. In jedem Fall ist sein Verhalten gegenüber der Schule von großer Gleichgültigkeit geprägt. Das wird zum einen durch seine Sitzhaltung und Gestik erkennbar, zum anderen macht er sich noch nicht einmal die Mühe, der Lehrerin zu erklären, weshalb er keine Schuluniform trägt. Es scheint ihm vollkommen egal zu sein, was die Lehrerin über ihn denkt bzw. welche Konsequenzen seine Einstellung nach sich ziehen könnte.

Gemeinsam ist dem widerständigen Verhalten der Lernenden, dass alle (bis auf Danell) auf gleiche Weise die Lehrerin beleidigen. Erziehungswissenschaftler Jürgen Budde erklärt, dass solche Bezeichnungen und Ansprachen das Ziel hätten, die Lehrerin zu entwerten und sich

selbst dadurch aufzuwerten (vgl. Budde 2014, 91). Insgesamt fühlen sich die Lernenden durch die Lehrerin, die Leistungsanforderungen und die Schulregeln belästigt und verhalten sich deswegen widerständig gegenüber der Schule. Dabei kommt die Widerständigkeit bei Namond und Albert bewusster und gezielter zum Ausdruck als bei Danell und zum Teil auch bei Shandra. Ob sich Lernende widerständig verhalten ist also unabhängig davon, ob sie es gezielt tun oder nicht, da in beiden Fällen das Verhalten den Kategorien zugeordnet werden konnte.

Zusammengefasst kommt die Widerständigkeit der Lernenden in *The Wire* gegenüber der Schule auf verschiedene Weise in ihren habituellen Praxisformen zum Ausdruck, indem sie sich schulischen Autoritätspersonen, schulischen Leistungsanforderungen und den Schulregeln widersetzen. In der nun anschließenden Interpretation geht es allerdings nicht mehr um die Frage, ob bzw. wie sich die Lernenden in *The Wire* widerständig verhalten, sondern es geht einen Schritt weiter: Mithilfe der Analyse sowie den Erkenntnissen aus den Kapiteln 2, 3 und 4 wird herausgearbeitet, welche Bedeutungen dem in *The Wire* inszenierten widerständigen Verhalten der Lernenden zugewiesen werden können.

6. Interpretation

Indem die inszenierten Praxisformen der Lernenden als fingierte reale Handlung, die im Medium des Fernsehens zu einer geteilten öffentlichen Gegenwart wird, verstanden wird, kann das Verhalten in der Interpretation gedeutet werden. Schließlich bietet, laut Keppler, das Fernsehen mit der Inszenierung von Filmen oder Serien, den Zuschauern verschiedene Deutungsmöglichkeiten an (vgl. Keppler 2006, 313). Im Folgenden werden die analysierten Praxisformen der Lernenden vor dem Hintergrund der in Kapitel 2, 3 und 4 vorgestellten Theorien gedeutet.

6.1 Antagonistischer Schülerhabitus der Lernenden in *The Wire*

Die habituellen Praxisformen der Jugendlichen, die analysiert wurden, können nun einem der drei Schülerhabitus, wie sie Rosenberg definiert (vgl. Kapitel 2.3), zugeordnet werden: Da die Lernenden in *The Wire* sich offen konfrontativ gegenüber der Lehrerin verhalten und eine gegensätzliche Position zu ihr sowie zu der gesamten schulischen Ordnung einnehmen, können ihre Praxisformen dem antagonistischen Schülerhabitus zugeordnet werden. Das wird beispielsweise an Namonds lautstarker Provokation und Shandras offener Widerständigkeit gegenüber den Anweisungen der Lehrerin sichtbar. Außerdem spricht die Tatsache, dass die

Lernenden vor der ganzen Klasse die Lehrerin beleidigen und beschimpfen, für eine offene Ablehnung der Schule bzw. der schulischen Autorität. Ein weiteres Merkmal der antagonistischen Habitusform ist, dass die Lernenden die legitimierte Praktiken der Schule umkehren: Was auf der Vorderbühne als schlimm bewertet wird, finden die antagonistisch orientierten Lernenden lustig (vgl. Rosenberg 2014, 278). Das wird in den Situationen deutlich, in denen Namond oder Shandra die Lehrerin beleidigen und ihre Mitschüler und Mitschülerinnen daraufhin lachen (vgl. *The Wire* 2012, TC 00:31:40/00:31:58). Anders als subversiv orientierte Jugendliche versuchen die Lernenden in *The Wire* erst gar nicht, die schulischen Regeln und Anforderungen heimlich zu unterlaufen. Zum Beispiel versucht Albert nicht, das Lesen vorzutäuschen, sondern erklärt der Lehrerin deutlich, dass er einfach nicht lesen will, weil er das schwachsinnig findet. Die Widerständigkeit gegenüber der Schule findet nicht „heimlich“ (Rosenberg 2014, 276/277) sondern offen statt. Erst recht nicht verkörpern die Lernenden in *The Wire* den affirmativen Schülerhabitus. Das bedeutet, dass der primäre Habitus der Lernenden in *The Wire* nicht mit dem sekundären Habitus, der in der Schule gefordert wird, übereinstimmt (vgl. Rosenberg 2014, 279).

6.2 Gründe und Folgen von Widerständigkeit

6.2.1 Differenz zwischen Habitus und Feld

Der antagonistische Schülerhabitus der Lernenden in *The Wire* steht offensichtlich nicht in einem kongruenten Passungsverhältnis zum schulischen Feld. Wie in Kapitel 2.2 erklärt, wird der primäre Habitus durch die Existenzbedingungen der jeweiligen Klasse oder Gruppe, in welche der Akteur hineingeboren wurde, erzeugt und geformt (vgl. Helsper et al. 2014, 14/15). Wenn die primäre Habitusform nicht mit dem im schulischen Feld geforderten sekundären Habitus übereinstimmt, kommt es zu einer Krise, in welcher der Akteur entweder eine Habitustransformation erlebt und sich dem Feld anpasst, sich dagegen auflehnt oder resigniert (vgl. Kramer 2014, 186). Shandra, Namond, Danell und Albert lehnen sich gegen das Feld der Schule auf, wie in der Analyse herausgearbeitet wurde. Außerdem verfügen sie nicht über das kulturelle Kapital, das im schulischen Feld von hohem Wert ist und vorausgesetzt wird. Albert macht das besonders deutlich, indem er sich weigert, ein Buch in der Schule zu lesen, weil er den Sinn darin nicht sieht. In der Schule werden die Lernenden also mit sozialen Strukturen konfrontiert, die ihnen fremd sind und zu denen sie nicht passen, da ihr Habitus nicht mit dem schulischen Feld übereinstimmt (vgl. Schwingel 2005, 78/79; vgl. Kramer 2014, 186). Alles in allem lehnen sich die Lernenden in *The Wire* gegen das schulische Feld auf, weil eine große Distanz zwischen ihrem Habitus und dem Feld der Schule herrscht.

Für den schulischen Erfolg der Lernenden in *The Wire* ist es problematisch, dass ihr Habitus nicht mit dem schulischen Feld übereinstimmt. Noch problematischer ist es allerdings, dass die Funktion der Schule darin besteht, die schulische Ordnung und damit die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren (vgl. Bourdieu 2001, 20-23). Wie Bourdieu erklärt, versucht die Schule nicht einmal Lernende, die nicht dem geforderten Schülerhabitus entsprechen, zu berücksichtigen und aufzufangen⁶: Da das schulische Feld nur einen bestimmten Schülerhabitus bevorzugt, nämlich den der privilegierten Klasse, werden die Lernenden in *The Wire* benachteiligt. Das bedeutet, dass die widerständigen Praxisformen der Lernenden, denen das schulische Feld fremd erscheint, regelrecht vom Feld der Schule produziert werden. Wie Bourdieu schreibt, ist der Habitus aber nicht nur Produkt des Feldes, sondern produziert dieses auch (vgl. Bourdieu 2006, 160/161; vgl. Kapitel 2.1). Das trifft auch auf die widerständigen Lernenden in *The Wire* zu: Da ihre Widerständigkeit zu keiner produktiven Veränderung führt, reproduzieren die Lernenden am Ende das Feld der Schule und damit die gesellschaftlichen Verhältnisse mit, da sie aufgrund ihrer Widerständigkeit aller Wahrscheinlichkeit nach keinen schulischen Erfolg haben und deswegen gesellschaftlich nicht aufsteigen werden. Somit bleibt die Klassengesellschaft, d. h. die Position der Unterschicht sowie die damit einhergehende privilegierte Position der Oberschicht erhalten.

Wie die Existenzbedingungen, d. h. die familiären Umstände, aus denen sich die Gründe für ihr Verhalten und damit für ihre Habitusform ableiten lassen, genau aussehen, bleibt in der analysierten Szene unbekannt. In Bezug auf die Habitus- und Feldtheorie kann festgehalten werden, dass die Existenzbedingungen der Lernenden nicht den Schülerhabitus geformt haben, der im schulischen Feld gefordert ist und sich die Lernenden aufgrund dieser Differenz gegen die Schule auflehnen.

6.2.2 Potentielle Gründe für die Widerständigkeit nach Böhme und Willis

Nichtsdestotrotz bieten die Studien von Willis und Böhme Anhaltspunkte, anhand deren das inszenierte widerständige Verhalten der Lernenden in *The Wire* gedeutet werden kann. Wie Willis erklärt, verhalten sich die Lads widerständig, da sie Teil der Gegen-Schulkultur sind, welche der Arbeiterkultur und nicht der Schulkultur entspricht. In dieser Gegen-Schulkultur haben die Lads durchschaut, dass die Schule nicht für sie ausgerichtet ist und sie sich deshalb widerständig verhalten. Allerdings schreibt Willis, dass diese Einsicht nicht bewusst erarbeitet

⁶ Durch die Trennung der dargestellten Lernenden von ihren Mitschülern unternimmt die, in *The Wire* präsentierte Schule zwar den Versuch, auf Lernende mit einem anderen Habitus einzugehen. Allerdings wird dieses Projekt nach ein paar Unterrichtseinheiten ein paar Folgen später abgebrochen und von der Politik nicht weiter finanziert. Die Begründung ist, dass das Projekt keine Erfolgchancen habe und sich die widerständigen Lernenden sowieso nicht ändern würden.

wird, sondern auf der kulturellen Ebene stattfindet (vgl. Willis 1979, 189-202; vgl. Kapitel 3.2.1). Dementsprechend liegt die Interpretation nahe, dass die Lernenden in *The Wire* auch einer gewissen Gegen-Schulkultur angehören könnten, in der unbewusst durchschaut wurde, dass die Schule gar nicht die Absicht hat, sie gesellschaftlich nach oben zu bringen und sie deshalb keinen Sinn darin sehen, sich konform und fleißig zu verhalten, vor allem, weil das widerständige Verhalten ihnen außerhalb der Schule wiederum hilfreich sein kann.

Anhand von Böhmes Ergebnissen kann zum einen angenommen werden, dass die Lernenden in ihrem familiären Umfeld eine Anerkennungsverweigerung erleben und daraufhin in der Schule versucht haben, die fehlende Anerkennung und Wertschätzung zu kompensieren. Da die Schule ihnen aber ebenso die Anerkennung verweigert, sind die Lernenden enttäuscht und frustriert von der Schule. Außerdem suchen sie bei ihren Mitschülern und Mitschülerinnen die fehlende Anerkennung und ernten für aufmüpfiges und dreistes Verhalten gegenüber der Lehrerin jedes Mal anerkennendes Gelächter ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen (vgl. Böhme 2000, 175-184; vgl. Kapitel 4.1.2). Zum anderen könnten die Lernenden auch in der Bewährungsfalle der Schule gefangen seien: Entweder bewähren sie sich in der von der Schule real geforderten Gehorsamkeit oder in dem imaginär geforderten Autonomieanspruch (vgl. Böhme 2000, 185/265; vgl. Kapitel 4.1.3). Da sich die Lernenden in *The Wire* widerständig verhalten, kann angenommen werden, dass sie eher der Autonomiebewahrung nachkommen. Aufgrund der Bewährungsfalle der Schule, welche tatsächlich nur die Gehorsamkeitsbewahrung schätzt, da durch diese die schulische Ordnung reproduziert wird, sind Lernende, die versuchen, dem imaginären Autonomieanspruch der Schule nachzukommen, zum Scheitern verurteilt. Dass diese von Böhme beschriebenen Gründe für das widerständige Verhalten der Lernenden in *The Wire* zutreffen, ist allerdings unwahrscheinlich, weil Böhme herausgearbeitet hat, dass diese Motive dem Schülertyp der „enttäuschten Opponierenden“ entsprechen. Am Anfang des Kapitels wurde aber herausgearbeitet, dass die Lernenden in *The Wire* dem antagonistischen Schülerhabitus entsprechen. Deswegen ist es naheliegend, dass die Lernenden in *The Wire* dem Schülertyp des „fundamental-kritischen Boykotteur[s]“ (vgl. Böhme 2000, 267) entsprechen.

6.2.3 Folgen der Widerständigkeit gegenüber der Schule

Was auch immer die Motive der Lernenden in *The Wire*, die ihre Widerständigkeit gegenüber der Schule begründen, im Einzelnen sind: Fest steht, dass die Jugendlichen aufgrund ihres Habitus nicht in das schulische Feld passen und mit ihrer daraus resultierenden Widerständigkeit die schulische Ordnung reproduzieren: Nach den Erklärungen von Bourdieu, Böhme und

Willis (vgl. Kapitel 2.2, 3.2, 4.2) unterstützen die Lernenden das Gesellschaftssystem, da sie die Unterschicht aufrechterhalten, indem sie aufgrund ihrer Widerständigkeit keinen erfolgreichen Schulabschluss machen und somit in ihrer gesellschaftlichen Position verharren. Dabei unterstützt und fördert die Schule widerständiges Verhalten, indem sie nicht auf Lernende eingeht, die nicht dem geforderten Schülerhabitus entsprechen, weil das indirekte Ziel die Reproduktion der Klassengesellschaft ist.

Allerdings sind die Schlussfolgerungen, die zu dieser Einsicht führen, bei Böhme und Willis teilweise unterschiedlich: Laut Böhme bieten die widerständigen Lernenden der Schule die notwendige Erklärung, das Versagen des Schulentwurfs zu legitimieren und stabilisieren auf diese Weise die schulische Ordnung. Willis kommt zu dem Schluss, dass das Verhalten der widerständigen Jugendlichen letztendlich ein angepasstes Verhalten an die Gesellschaftsordnung ist. Ähnlich wie Bourdieu schreibt er, dass das widerständige Verhalten von der Schule implizit gefördert wird, da sie nicht auf die Lernende eingeht, deren Habitus nicht mit dem schulisch geforderten Habitus übereinstimmt. Damit trägt die Schule zur Erhaltung der ungleichen gesellschaftlichen Bedingungen bei.

6.3 Bewusste Widerständigkeit? Reflexion der Einleitungsfragen

In der Reflexion der Analyse (vgl. Kapitel 5.3.3) kam auch die Frage auf, inwieweit die Lernenden in *The Wire* sich bewusst widerständig gegenüber der Schule verhalten. Diese Frage wurde schon in der Einleitung neben anderen Fragen aufgeworfen: Inwieweit kann das Verhalten der Lernenden als autonom, bewusst oder dumm bezeichnet werden? Diese Fragen sind, nach Keplers Verständnis, aus den Deutungsangeboten entstanden, welche die Serie den Zuschauern anbietet (vgl. Keppler 2006, 313).

Bei Namond, Albert und zum Teil bei Shandra kann gesagt werden, dass sie die Lehrerin gezielt provozieren und die Schulleistungen bewusst ablehnen. Allerdings sind nach dem Habitusbegriff die Strukturen, auf denen das widerständige Verhalten basiert, unbewusst: Das System von Dispositionen, das sich aus Wahrnehmungs-, Bewertungs-, und Handlungsschemata zusammensetzt (vgl. Bourdieu 2006, 160/168), ist meistens unbewusst und dient den Akteuren zur Erzeugung angemessener Praktiken (vgl. Schwingel 2005, 62/73). Wie sich die Lernenden verhalten, ist ihnen meistens bewusst, aber warum sie sich widerständig verhalten, liegt auf der Ebene des Unbewussten. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Willis, wenn er zwischen der Ebene des praktischen, direkten Bewusstseins und des Bewusstseins auf kultureller Ebene unterscheidet: Das Bewusstsein auf kultureller Ebene ist den Akteuren nicht bewusst, aber es ist die Basis für die Motive ihrer Handlungen. Die Einsicht, dass die Schule

Arbeiterkinder nicht wirklich fördern will, wird nicht bewusst erarbeitet, sondern findet auf der kulturellen Ebene statt (vgl. Willis 1979, 189).

Wenn Bourdieu erklärt, dass der Habitus dazu diene, angemessene Praktiken zu entwickeln, stellt sich die Frage, inwieweit gesagt werden kann, dass sich die Lernenden dumm verhalten. Laut Bourdieu sind die Praxisformen von Akteuren „keine Dummheiten“ (Bourdieu 2006, 163), sondern sie

„sind viel weniger abwegig oder irregeleitet, als wir spontan meinen möchten, und zwar gerade deswegen, weil sie als Ergebnis eines langen und komplexen Konditionierungsprozesses die objektiven Chancen, die sich ihnen bieten, verinnerlicht haben“ (ebd., 163).

Das heißt, innerhalb ihres Habitus ergeben die Praxisformen der Lernenden einen Sinn. Wenn nun gefragt wird, ob die Lernenden „dumm sind“ oder „dumm handeln“ sagt das vielmehr über den Habitus des Fragestellers aus als über das Verhalten der Lernenden. Der Habitus des Fragestellers stimmt dementsprechend nicht mit dem inszenierten Habitus der Lernenden überein, weil deren Praxisformen keinen Sinn für ihn ergeben und er sie deshalb als „dumm“ bezeichnet. Für die Lernenden sind ihre Handlungen und ihr Verhalten aber keineswegs dumm, sondern ergeben innerhalb ihres Habitus einen Sinn. Beispielsweise findet Albert das Lesen von Büchern sinnlos, während Menschen mit einem anderen Habitus das Verweigern von Bücherlesen als dumm bezeichnen würden.

7. Fazit

In der Analyse konnten die habituellen Praxisformen der Lernenden den Kategorien zugeordnet werden, die auf der Basis von Böhmes und Willis' Untersuchungen entworfen wurden. Dementsprechend können die Praxisformen der Lernenden in *The Wire* als widerständig gegenüber der Schule bezeichnet werden. Die Widerständigkeit drückt sich in Form einer offenen, teilweise aggressiven Ablehnung und Provokation gegenüber der Lehrerin, den schulischen Leistungsanforderungen sowie den Regeln und Normen der Schule aus. Für weitere qualitative Forschungen in realen Situationen können diese erarbeiteten Analysekriterien hilfreich sein, wenn die Praxisformen von Lernenden untersucht und analysiert werden sollen.

In der Interpretation, in der das inszenierte Verhalten gedeutet wurde, ist herausgearbeitet worden, dass die Praxisformen der dargestellten Lernenden nur vordergründig als widerständig bezeichnet werden können und genauer betrachtet keine Widerständigkeit gegenüber der schulischen und damit auch gesellschaftlichen Ordnung sind, die diese gefährden könnte. Mithilfe der Theorien bzw. Studien von Bourdieu, Willis und Böhme wurde vielmehr festgestellt, dass die widerständigen Praxisformen die gesellschaftliche Ordnung letztendlich repro-

duzieren, statt sie zu verändern. Außerdem wurde herausgearbeitet, dass sich die Praxisformen in einem bestimmten (im Fall der Lernenden in *The Wire* antagonistischen) Schülerhabitus manifestieren. Das bedeutet, dass die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen, inwieweit das Verhalten der Lernenden bewusst oder dumm ist, nur oberflächlich gestellte Fragen sind: Sie lassen die äußeren und habituellen Strukturen, welche die Lernenden beeinflussen, außer Acht, indem sie die Lernenden allein für ihr Verhalten verantwortlich machen. Die Praxisformen ergeben aber immer innerhalb des Habitus (vgl. Bourdieu 2006, 163) bzw. innerhalb der kulturellen Ebene (vgl. Willis 1979, 189/190) für die jeweiligen Akteure einen Sinn und die Gründe für das Verhalten sind unbewusst. In einer umfangreicheren Arbeit hätte noch genauer die Existenzbedingungen wie beispielsweise das familiäre Umfeld oder der Freundeskreis der Lernenden untersucht werden und somit die Ursachen für die Ausprägung des antagonistischen Habitus⁴ der Lernenden erklärt werden können. Das war in dieser Arbeit nicht möglich, weil sich die Analyse nur auf eine einzige Szene bezieht.

Alles in allem wurden Analyse Kriterien für die Untersuchung der Widerständigkeit von Lernenden gegenüber der Schule erarbeitet und in der Interpretation festgestellt, dass das Verhalten von Lernenden in äußere Strukturen eingebunden ist, sodass die Gründe für widerständiges Verhalten nicht allein bei den Lernenden gesucht werden können, sondern sich aus dem komplexen Gefüge von gesellschaftlichen Strukturen, der Funktionsweise des schulischen Feldes und des Schülerhabitus zusammensetzen. Die Erkenntnis, dass in der Schule Lernende, deren Habitus nicht dem geforderten Schülerhabitus entsprechen, ausgeschlossen werden und somit ihre Widerständigkeit gegenüber der Schule und damit die Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung gefördert wird, ist recht deprimierend. Um den schulischen Erfolg von allen Lernenden zu verbessern, müsste im Feld der Schule flexibler und stärker auf die unterschiedlichen Habitusformen der Lernenden eingegangen und nicht nur ein bestimmter Habitus bevorzugt werden. In der Serie wird bereits auf die unterschiedlichen Habitusformen der Lernenden reagiert, indem gezeigt wird, wie antagonistisch orientierte Lernende in einer Extraklasse unterrichtet werden. Allerdings wurde diese Extraklasse nach kurzer Zeit wieder aufgelöst, weil sie sich nicht genug an den vorgegebenen Unterrichtsinhalten orientierte und der politische Wille fehlte, das Projekt weiter finanziell zu unterstützen. Ausreichend finanzielle Mittel und langfristiger, gesellschaftlicher Wille sind also notwendig, um Lernende individueller und damit gerechter und effektiver unterrichten zu können. Das schulische Feld müsste so gestaltet sein, dass keine große Distanz zu dem jeweiligen Schülerhabitus entsteht, sodass sich die Lernenden nicht widerständig gegenüber der Schule verhalten würden.

8. Quellenverzeichnis

Literatur

- AHRENS, Jörn et al. 2014: *The Wire. Analysen zur Kulturdiagnostik populärer Medien.* Wiesbaden.
- AMOS, Karin 2008: *Learning to Labour. Paul Willis als Vordenker einer kulturtheoretischen Perspektive in der Sozialraumforschung.* In: Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (Hg.) 2008: *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung.* Wiesbaden, 136-154.
- BELLMANN, Andreas; Raabe, Tobias 2007: *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung Prävention und Intervention.* Göttingen u.a.
- BÖHME, Jeanette 2000: *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler.* Bad Heilbrunn.
- BOURDIEU, Pierre 2001: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg.
- BOURDIEU, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. 2006: *Reflexive Anthropologie.* Frankfurt/Main.
- BOURDIEU, Pierre 1987: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt/Main.
- BUDDE, Jürgen 2014: *Das Konzept des männlichen Habitus. Möglichkeiten und Grenzen für die Analyse von Unterrichtspraktiken von Schülern.* In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) 2014: *Schülerhabitus.* Wiesbaden, 82-98.
- ESCHKÖTTER, Daniel 2012: *The Wire.* Zürich.
- FUCHS, Max 2014: *Subjektivität heute. Transformation der Gesellschaft und des Subjekts.* München.
- HELSPER, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) 2014: *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung.* Wiesbaden.
- HOLZBRECHER, Alfred 2006: *Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus.* In: Rihm, Thomas (Hg.) 2006: *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen.* 2. Aufl., Wiesbaden, 123-132.
- KEPLER, Angela 2006: *Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt.* Frankfurt/Main.
- KRAMER, Rolf-Torsten 2014: *Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus.* In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) 2014: *Schülerhabitus.* Wiesbaden, 183-224.

- MOHLER, Beat 2006: Störungen des Sozialverhaltens. In: Steinhausen, Hans-Christoph (Hg.) 2006: Schule und psychische Störungen. Stuttgart, 236-248.
- NOHL, Arnd-Michael 2000: Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationsmilieu. Adoleszenz und Migration in einer Breakdance-Gruppe. In: Roth, Roland; Rucht, Dieter (Hg.) 2000: Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen, 237-252.
- PETERMANN, Franz; Döpfner, Manfred; Görtz-Dorten, Anja (Hg.) 2016: Aggressiv-oppositives Verhalten im Kindesalter. 3. Aufl., Göttingen.
- ROSENBERG, Florian von 2014: Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) 2014: Schülerhabitus. Wiesbaden, 274-290.
- SCHERR, Albert 2013: Vorwort zur aktualisierten Neuauflage. In: Willis, Paul 2013: Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Hamburg, 5-10.
- SCHRÖTER, Jens 2012: Verdrahtet. The Wire und der Kampf um die Medien. Berlin.
- SCHWINGEL, Markus 2005: Pierre Bourdieu zur Einführung. 5. Aufl., Hamburg.
- SEPINWALL, Alan 2014: Die Revolution war im Fernsehen. Wiesbaden.
- WARNEKEN, Bernd Jürgen 2006: Die Ethnographie populärer Kulturen. Wien u. a.
- WILLIS, Paul 1977: Learning to Labor. How working class kids get working class jobs. New York.
- WILLIS, Paul 1979: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main.
- WILLIS, Paul 1990: Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hg.) 2012: Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 243-259.
- WILLIS, Paul 2000: Ethnographic Imagination. Oxford.
- WILLIS, Paul 2013: Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Hamburg.
- WULF, Christoph; Gebauer, Gunter 1998: Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg.

Serie

- THE WIRE. No Corner Left Behind. Unto Others. R.: Hemingway, Anthony et al. Drehbuch: Simon, David. USA: HBO Original Programming 2006. Fassung: DVD. WB Warner Home Video & HBO Home Box Office 2012. 780 Min.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die wortwörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ort, Datum

Eleonora Becher